

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEFESA EM 01/12/99

ANEXO AO PROCESSO Nº 294/96

Ana Lucia Artioli

A Integração do Aluno Deficiente na Classe Comum :
A Visão do Professor

Marília - 1999



135
1357
Lombardi
Admissão
Preço
Data
Assinado



ANA LUCIA ARTIOLI

A INTEGRAÇÃO DO ALUNO DEFICIENTE NA CLASSE COMUM: A
VISÃO DO PROFESSOR

**A INTEGRAÇÃO DO ALUNO DEFICIENTE NA CLASSE COMUM: A
VISÃO DO PROFESSOR**



2.1073

ANA LUCIA ARTIOLI

**A INTEGRAÇÃO DO ALUNO DEFICIENTE NA CLASSE COMUM: A
VISÃO DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em
Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação
Brasileira).

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote

1410001073



Marília
1999



p. 219

AGRADECIMENTOS

Este trabalho contou com a colaboração de várias pessoas. Muitas delas foram fundamentais para a realização deste projeto.

ao Prof. Dr. Sérgio Amadeu, pela orientação e supervisão geral;

à Lucrécia Maria Costa, Gláucia Aparecida Mendes Moraes, Miguel Chacón

e a todos os demais colegas de trabalho, pela ajuda e incentivo.

Aos meus pais, por terem sido meus primeiros professores e por terem me ensinado a importância da educação.

ao Prof. Dr. Rony, pela ajuda na construção dos gráficos;

ao Prof. Dr. Rony, Maria da Conceição Machado, minha avó, Sebastiana Cunha Sarkis, e a minha tia Lóris Jorge Sarkis,

por terem sido meus primeiros professores e por terem me ensinado a importância da educação.

que durante esta etapa árdua da minha vida, compartilharam de todos os momentos felizes e difíceis, incentivando-me sempre.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho aconteceu com a colaboração de várias pessoas. Manifesto minha gratidão a todas elas e de maneira especial :

ao Prof. Dr. Sadao Omote, pela dedicada e competente orientação;

à Elizeth Maria Tosta, Gisele Aparecida Hordane Martins, Miguel Chacon e Terezinha Panvanello Godoy Costa, pela amizade e incentivo;

às pessoas que se propuseram ser juízes, contribuindo diretamente com a realização do trabalho;

às escolas estaduais, que permitiram a realização da pesquisa;

ao Prof. Dr. Rony Farto Pereira e Prof. Ms. Nilce Maria da Silva, pela revisão gramatical do texto;

ao José dos Santos Garcia Neto, pela ajuda na construção dos gráficos.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	6
LISTA DE QUADROS	7
LISTA DE TABELAS	10
Resumo	11
Abstract	14
1 – INTRODUÇÃO	17
2 – A LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO DO ALUNO DEFICIENTE	20
3 – O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA	31
4 – EMBATE TEÓRICO SOBRE A INTEGRAÇÃO DO ALUNO DEFICIENTE	53
5 – FORMAÇÃO DOCENTE	69
6 – MÉTODO	82
6.1 – Sujeitos	83
6.2 – Local da pesquisa	89
6.3 – Construção do instrumento de coleta de dados	90
6.4 – Coleta de dados	94
6.5 – Análise dos dados	96
7 – RESULTADOS E DISCUSSÕES	100
7.1 – A educação dos alunos deficientes	101
7.1.1 – Discussão dos resultados	110
7.2 – Encaminhamento do aluno para a classe especial ou comum	113
7.2.1 – Discussão dos resultados	121
7.3 – Opinião dos professores sobre a integração social do aluno deficiente na escola	123
7.3.1 – Discussão dos resultados	127
7.4 – Opinião dos professores acerca da integração do aluno deficiente na classe comum	130
7.4.1 – Discussão dos resultados	138
7.5 – Condições do aluno deficiente para integrar a classe comum	141
7.5.1 – Discussão dos resultados	151
7.6 – Reação da comunidade escolar sobre a integração educacional do aluno deficiente na classe comum	154
7.6.1 – Discussão dos resultados	181
8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
9 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191
ANEXOS	201

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico dos graus de dificuldades para integração educacional do aluno deficiente auditivo, físico, mental e visual	146
Figura 2 – Gráfico das reações dos professores da classe comum frente à integração educacional dos alunos deficientes	161
Figura 3 – Gráfico das reações dos professores do ensino especial frente à integração educacional dos alunos deficientes	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Motivos por que as crianças deficientes devem estudar	103
Quadro 2 – Motivos por que as crianças deficientes devem estudar	103
Quadro 3 – Elaboração do plano de ensino entre os professores de classe comum e especial	105
Quadro 4 – Semelhança do conteúdo programático entre classe especial e Comum	105
Quadro 5 – Opinião dos sujeitos sobre alunos deficientes e normais poderem realizar atividades juntos	106
Quadro 6 – Atividades que alunos deficientes e normais podem realizar juntos na escola	107
Quadro 7 – Atividades que alunos deficientes e normais podem realizar juntos na escola	108
Quadro 8 – Lugar onde os alunos deficientes devem estudar	109
Quadro 9 – Lugar onde os alunos deficientes devem estudar	110
Quadro 10 – Professores de classe comum que realiza encaminhamento de alunos para a classe especial	113
Quadro 11 – Avaliações realizadas com os alunos para encaminhamento à classe especial	115
Quadro 12 – Aspectos considerados pelo professor para concluir que o aluno deve ser encaminhado para a classe especial	116
Quadro 13 – Avaliações realizadas pelos professores para encaminhamento de alunos da classe especial para a classe comum	117
Quadro 14 – Procedimentos adotados pelos professores para encaminharem o aluno para a classe comum	118
Quadro 15 – Aspectos considerados pelos professores para concluir que o aluno deve ser encaminhado da classe especial para a classe comum	120
Quadro 16 – Opinião dos professores sobre a possibilidade de ocorrer a integração social entre alunos deficientes e normais na escola ..	124
Quadro 17 – Quem poderia promover a integração social dos alunos deficientes na escola	125
Quadro 18 – Como poderia ocorrer a integração social dos alunos deficientes na escola	125
Quadro 19 – Como poderia ocorrer a integração social dos alunos deficientes na escola	127
Quadro 20 – Opinião dos professores sobre a integração dos alunos deficientes na classe comum	132
Quadro 21 – Opinião dos professores sobre a integração dos alunos deficientes na classe comum	132
Quadro 22 – Dificuldades para integração dos alunos deficientes na classe Comum	134

Quadro 23 – Dificuldades para integração do aluno deficiente na classe Comum	134
Quadro 24 – Se os professores de classe comum estão preparados para integrarem os alunos deficientes na sua sala de aula	135
Quadro 25 – Se os professores de classe comum estão preparados para integrarem os alunos deficientes na sua sala de aula	135
Quadro 26 – Por que os professores do ensino comum não estão preparados para integração do aluno deficiente na sua sala de aula	137
Quadro 27 – Opinião dos professores sobre os alunos deficientes terem condições para acompanhar a classe comum	142
Quadro 28 – Opinião dos professores sobre os alunos deficientes terem condições para acompanhar a classe comum	143
Quadro 29 – Motivos apresentados pelos professores que justificam por que os alunos deficientes têm condições para acompanhar a classe comum	144
Quadro 30 – Motivos apresentados pelos professores que justificam por que os alunos deficientes não têm condições para acompanhar a classe comum	145
Quadro 31 – Graus de dificuldades para a integração educacional do aluno deficiente auditivo	146
Quadro 32 – Graus de dificuldades para a integração educacional do aluno deficiente auditivo	147
Quadro 33 – Graus de dificuldades para a integração educacional do aluno deficiente físico	147
Quadro 34 – Graus de dificuldades para a integração educacional do aluno deficiente físico	148
Quadro 35 – Graus de dificuldades para a integração educacional do aluno deficiente mental	149
Quadro 36 – Graus de dificuldades para a integração educacional do aluno deficiente mental	149
Quadro 37 – Graus de dificuldades para a integração educacional do aluno deficiente visual	150
Quadro 38 – Graus de dificuldades para a integração educacional do aluno deficiente visual	150
Quadro 39 – Reação da direção da escola frente à integração dos alunos deficientes na classe comum	156
Quadro 40 – Reações positiva, indefinida e negativa da direção da escola frente à integração do aluno deficiente na classe comum	157
Quadro 41 – Reação dos professores do ensino comum frente à integração dos alunos deficientes na classe comum	159
Quadro 42 – Reações positiva, indefinida e negativa dos professores do ensino comum frente à integração dos alunos deficientes na classe comum	160

Quadro 43 – Reação dos professores do ensino especial frente à integração educacional dos alunos deficientes	165
Quadro 44 – Reações positiva, indefinida e negativa dos professores do ensino especial frente à integração educacional dos alunos deficientes	165
Quadro 45 – Reação dos alunos normais frente à integração educacional dos alunos deficientes	170
Quadro 46 - Reação dos alunos deficientes frente à sua própria integração na classe comum	174
Quadro 47 – Reação das famílias dos alunos normais frente à integração educacional dos alunos deficientes	177
Quadro 48 – Reações positiva, indefinida e negativa das famílias dos alunos normais frente à integração educacional dos alunos deficientes	177
Quadro 49 – Reação das famílias dos alunos deficientes frente à integração educacional dos seus filhos	180
Quadro 50 – Reações positiva, indefinida e negativa das famílias dos alunos deficientes frente à integração educacional dos seus filhos	180

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Níveis de atendimento educacional aos deficientes no Estado de São Paulo, região Sudeste e União	34
Tabela 2 – atendimentos educacionais aos deficientes em programas públicos e privados na região Sudeste e Brasil	35
Tabela 3 – Características pessoais e de formação profissional dos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE	86
Tabela 4 – Características relativas à prática docente dos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE	88

RESUMO

A integração do aluno deficiente na classe comum é uma tendência educacional nacional defendida por pesquisadores e órgãos ligados à educação especial. Ela é amplamente discutida no meio acadêmico, demonstrando consenso entre os pesquisadores quanto à necessidade da sua efetivação, divergindo, porém no entendimento que se faz acerca dela. Extrapolando esse contexto, as experiências educativas relacionadas à integração educacional do aluno deficiente são propaladas à população através da imprensa escrita e televisionada. Em meio a essas reflexões e informações, o presente estudo objetivou verificar qual a visão que os professores têm sobre a integração do aluno deficiente na classe comum do ensino regular e se o conhecimento teórico e prático sobre a deficiência pode trazer posicionamento mais favorável a esse processo. Na realização da pesquisa, foram utilizados três grupos de sujeitos, sendo um com dezoito docentes da educação especial (CE), um com vinte e quatro professores do ciclo I do ensino fundamental vinculados a escolas que mantinham o ensino especial (CCE) e o outro, com vinte e seis professores também do ciclo I do ensino fundamental, de escolas que nunca mantiveram no seu período de funcionamento o ensino especial (SCE). Todos pertenciam a quatorze escolas da rede pública da zona urbana de Marília/SP. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram três questionários, respectivamente a cada grupo de professores. As questões estavam estruturadas de maneira a buscar dados relacionados à visão que os sujeitos tinham sobre a educação dos alunos deficientes, encaminhamento desses alunos para a classe especial ou comum e sobre a sua integração social na escola e

educacional na classe comum. Pode-se observar, através dos resultados obtidos, que a visão dos sujeitos dos três grupos em vários aspectos difere. De maneira geral, os docentes percebem o direito de a criança deficiente estudar, e acreditam que o vínculo com a educação pode proporcionar-lhe o desenvolvimento das suas potencialidades e integração à sociedade; contudo, os sujeitos dos grupos CCE e SCE elegem a classe especial como o local adequado para sua escolarização. Além desse aspecto, percebem que as atividades de conteúdo lúdico ou esportivo os alunos deficientes e normais podem realizar juntos na escola, em detrimento das atividades de conteúdo acadêmico. Para o encaminhamento dos alunos da classe comum para o ensino especial, é percebida a necessidade de uma avaliação própria com profissionais credenciados, a fim de desencadear o processo; entretanto, para a orientação do aluno da classe especial para a classe comum parece ficar sob responsabilidade unicamente da professora especializada, quando prepara o seu aluno e envolve o professor do ensino comum para recebê-lo. Em relação ao que os sujeitos acham sobre a integração educacional do aluno deficiente, entendem que as condições para efetivação desse processo estão centralizadas principalmente no próprio aluno. Sobre as dificuldades para a integração, entendem (CCE, CE e SCE) que a maior dificuldade está relacionada ao despreparo do professor para trabalhar com o aluno deficiente. Além disso, os sujeitos do grupo CE apontam o desinteresse e não aceitação desse alunado pelos professores de classe comum. Os professores entendem também que existem graus diferentes de dificuldades para integração do aluno, dependendo da deficiência (auditiva, física, mental ou visual). Observando os resultados

apontados quanto à reação dos professores do ensino comum e especial, percebeu-se que existe uma certa tendência no sentido de haver progressiva acomodação do padrão do grupo SCE para CE, sendo que o grupo CCE apresenta um padrão intermediário, de transição. Esse aspecto vem confirmar que a formação e a experiência diferenciada na educação especial é importante para promover a posição favorável à integração educacional do aluno deficiente.

ABSTRACT

There is a national educational tendency, defended by the researchers and organizations related to the special education for the integration of the deficient student in the normal class. This has been broadly discussed in the academic environment, showing a common sense, among the researchers, concerning the necessity of its efetivation diverging although in the understanding they make of it. Beyond this context, the TV and newspaper announce to the population the educational experiences related to the deficient student's educational integration. Among these reflections and information, this research aims to verify which is the point of view of the teachers about the integration of the deficient student in a regular class of the regular teaching and if the theorical and practical knowledge about the defitiance can bring up a more favorable positioning for this process. Three groups of teachers were used during the realization of this research. A group was composed by eighteen teachers from the special education (CE - special class). Another group had twenty four teachers from the first grade of the primary school, linked to the schools which kept the special teaching (CCE – with special class) and the other group had twenty six teachers also from the first grade of the primary school from schools which never had, in its working time, special teaching (SCE - without special class). All of then belonged to a public school downtown Marília city, in the state of São Paulo. The instruments used in the date collection were questionnaires, respectively to each group of teachers. The questions were structured in order to search dates related to the point of view the teachers had about the education of deficient student, about sending these students

to a special class or a regular one. It was observed, through the results obtained that the point of view of the teachers of the three groups were different in many aspects. In a general way the teachers notice the children's right to study. They believe this link to the education can propose the development of their potentialities and their integration to the society; although the teachers of the CCE (with special class) and SCE (without special class) groups point out the special class as the adequate one for the school teaching. Beyond this aspect, they have also noticed that the deficient student and the normal ones can do some activities together like playing a game or practicing a sport but not some others which involve academic subject. It has been observed the necessity to evaluate the available professional in order to start the process of sending the students from the regular class to the special teaching. But the orientation of the students from the special class to the common class seems to be only the specialized teacher's responsibility when he/she prepares his/her student and involve the regular teacher to receive them. Concerning what the teachers think of the educational integration of the deficient student, they understand the condition for the efetivation of this process are centralized mainly in the student. About the difficulties for the integration, they (CCE, CE e SCE) understand the biggest difficulties are related to the lack of preparation of the teacher to work with the deficient student. Besides the teachers of the CE group show disinterest and seem not to accept these special students in the regular class. The teachers also understand there are different levels of difficulties to the integration of the student depending on the deficiency (auditory, physical, mental or visual) By observing the pointed results concerning

the reaction of the teachers of the regular and special teaching, it can be noticed there exist a certain tendency in keeping a progressive accommodation of the intermediate pattern of transition. This aspect confirms that the formation of different experience in special education is important to provide a favorable position to the educational integration of the deficient student.

No Brasil, a integração de pessoas deficientes é uma questão consensualmente defendida pelos estudiosos e órgãos ligados à área da educação especial. Esta não é apenas uma tendência brasileira, mas condição sustentada por muitos outros países europeus e norte-americanos. No entanto, constata-se que, apesar das discussões levantadas entre os profissionais da educação e setores como a Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC, Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, Secretarias Estaduais de Educação, como a do Estado de São Paulo, por exemplo, o entendimento que se faz acerca da integração é divergente, o que acarreta diferentes posicionamentos de estudiosos da área de educação especial frente a sua efetivação, como Pereira (1980), Jannuzzi (1992), Ferreira (1995), Torezan & Caiado (1995), Omote (1995), Schwartzman (1997), Bueno (1997), Mantoan (1997), Nunes Sobrinho (1998), entre tantos outros.

Em meio às reflexões que demonstram diferentes formas de entender a integração, esta toma força no país através da difusão de experiências educativas pela imprensa escrita e televisionada. Falcão (1998), em artigo de jornal, informa que o modelo de ensino adotado para os alunos deficientes no país está de acordo com as tendências educacionais mais modernas, que é a sua integração com os alunos normais. Secco (1999), em artigo publicado em revista destinada ao público em geral, mostra a importância que tem para o aluno deficiente a sua matrícula na escola comum e os benefícios que essa convivência lhe proporciona. Nas escolas públicas do país, o MEC (s.d.) distribui manuais sobre a integração do aluno com deficiência na rede de ensino, com o objetivo de

suscitar sistematicamente a discussão entre os profissionais da educação e iniciar o processo da integração. Na televisão, pôde-se assistir à campanha de incentivo à integração do aluno deficiente na rede de ensino, através dos artistas Renato Aragão e Daniela Mercury, embaixadores da UNICEF no Brasil. Dessa forma, percebe-se que a idéia da integração chega à população como uma necessidade e também como forma de garantir ao aluno deficiente, além do seu direito de estudar, realizá-lo em escola comum.

Observa-se que, em virtude da complexidade e importância que o tema integração educacional dos alunos deficientes traz, o que os docentes pensam sobre esse processo é um dos aspectos que merece ser estudado com atenção, pois é no seu cotidiano, na sua sala de aula, que a prática da integração se efetivará ou refletirá. É dessa preocupação que se reveste o presente estudo, tendo como objetivo verificar qual a visão que os professores das séries iniciais do ensino fundamental e educação especial têm sobre a integração do aluno deficiente na classe comum de ensino.

Para situar a questão da integração educacional do aluno deficiente, buscou-se explicitar textos da legislação que indicam o direcionamento adotado quanto à educação da pessoa deficiente, como também trazer o conteúdo que tem sido produzido pela investigação científica, tais como a contextualização da educação especial brasileira nos seus problemas e propostas, o embate teórico sobre a integração e a formação de professores para atuarem no ensino comum e especial.



A legislação relativa a esta matéria deve envolver a todos, incluindo os deficientes. A Constituição Federal de 1988 dispõe, em seu Artigo 208, que:

A educação deve ser feita de acordo com o nível de desenvolvimento e ritmo de aprendizagem de cada aluno, sendo obrigatório o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive os deficientes, em escolas regulares de ensino.

O Artigo 208 prevê, portanto, o direito de todos à educação, independentemente de qualquer condição física, intelectual ou social.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

2 - A LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO DO ALUNO DEFICIENTE

Uma mesma regra é referenciada pelo Estado da União e do Estado de São Paulo, no seu Artigo 54, Item III:

Em conformidade com a Constituição Federal, a Constituição do Estado de São Paulo, sancionada e em vigor desde 1989, prevê em relação à educação superior que:

Artigo 209 - O Poder Público organizará o Sistema Estadual de Ensino, abrangendo todos os níveis e modalidades, incluindo a especial, estabelecendo normas gerais de funcionamento para as escolas públicas estaduais e municipais, bem como as particulares (...)

A legislação revela a idéia de que a educação deve envolver a todos, inclusive os deficientes. A Constituição Federativa do Brasil de 1.988 dispõe, em seu Artigo 205, que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Artigo 208 resgata para o deficiente esse contexto e objetivo educacional, determinando que

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Esta mesma defesa é referendada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu Artigo 54, Item III.

Em conformidade com a Constituição Federal, a Constituição do Estado de São Paulo, sancionada e em vigor desde 1.989, prevê em relação à educação especial que

Artigo 239 - O Poder Público organizará o Sistema Estadual de Ensino, abrangendo todos os níveis e modalidades, incluindo a especial, estabelecendo normas gerais de funcionamento para as escolas públicas estaduais e municipais, bem como as particulares. (...)

Parágrafo 2º - O Poder Público oferecerá atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A prática de esportes individuais e coletivos também deverá ser estendida aos alunos deficientes, como complementar a sua formação integral (Artigo 245).

Quanto à distribuição de recursos públicos, o Artigo 257 consolida a prioridade ao ensino fundamental, explicitando a obrigatoriedade no investimento em aperfeiçoamento e atualização para os docentes em exercício no ensino público.

No Estado de São Paulo, a Resolução SE n.º 247, de 30/09/86, que trata da educação dos alunos deficientes, determina que a educação especial esteja estruturada nas escolas de ensino fundamental e médio, desenvolvendo-se segundo os parâmetros do ensino comum. A Educação Especial deve atender aos alunos excepcionais em classe especial, na sala de recursos, por meio de unidade de ensino itinerante e classe comum, ou formas combinadas dessas modalidades, exercidas por docentes com habilitação específica. Em relação à avaliação diagnóstica para encaminhamento dos alunos deficientes para a educação especial, especifica que

Artigo 2º - Só poderão ser atendidos pela Educação Especial os alunos caracterizados como excepcionais por profissionais credenciados.

Parágrafo 1º - O encaminhamento para avaliação específica, de alunos de classe comum suspeitos de excepcionalidade, deverá ser precedido de avaliação educacional de responsabilidade do(s) professor(es) e diretor da unidade escolar.

Parágrafo 2º - Reavaliações periódicas poderão indicar nova orientação para cada caso, inclusive retorno à classe comum.

O Governo do Estado de São Paulo, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, vinculada à Secretaria do Estado da Educação, editou em 1.987 as Diretrizes da Educação Especial, nas quais há orientações para um trabalho individualizado aos alunos deficientes. O objetivo central que permeia as Diretrizes é promover o desenvolvimento global do aluno deficiente, através de professor habilitado e respaldado com aparato especializado necessário, e favorecer, dessa forma, a sua integração no processo educacional comum, com as mesmas condições educacionais que envolvem os alunos em geral.

A década de 90 veio reforçar essa tendência de integração do aluno deficiente, quando o Brasil é chamado a participar de acordos mais amplos, trazendo para o âmbito da educação muitas discussões, análises e compromissos nacionais e internacionais, com reflexos bastante significativos para a educação especial.

Em março de 1990, o Brasil participou da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e o Banco Mundial. Originou-se dessa Conferência a Declaração Mundial de Educação para Todos, assinada pelos nove países em desenvolvimento mais populosos do mundo - Bangladesh, Brasil, China, Egito,



Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão - que deve fundamentar os seus respectivos planos decenais de educação.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem –lembra que “há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração dos Direitos que ‘toda pessoa tem direito à educação’ ” (1993:69). Entretanto, segundo ainda a mesma Declaração, o quadro educacional mundial é alarmante, com mais de 100 milhões de crianças que não têm acesso ao ensino primário e mais de 960 milhões de adultos analfabetos.

Considerando que a “educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”, e focalizando a educação especial nesse contexto, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem - no seu Artigo 3º (Universalizar o acesso à educação e promover a equidade), Item 5, reitera que

As necessidades básicas da aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar as medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Assim, o Brasil se obriga perante a comunidade internacional a elaborar o seu Plano Decenal de Educação, empenhando-se na universalização da educação básica, considerando da mesma forma a educação especial e o combate ao analfabetismo, em dez anos.

Em 1993, o MEC edita, em parceria com a UNESCO, o Plano Decenal de Educação para Todos - versão atualizada, no qual ratifica seu pacto, tornando explícito que

Os compromissos que o governo brasileiro assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, expressam-se no PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2.003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea.

A Declaração Universal de Direitos Humanos de 1.948 e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos incitaram a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, em 1994, promovida pelo Governo da Espanha, em colaboração com a UNESCO. A Conferência contou com representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, os quais aprovaram a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Esta foi publicada e distribuída no Brasil pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE. Esse documento concebe que

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras (...) As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves. É cada vez maior o consenso de que as crianças e jovens com necessidades especiais

sejam incluídos nos planos de educação elaborados para a maioria de meninos e meninas. Essa idéia levou ao conceito de escola integradora. O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiência grave.

O Capítulo - Novas Idéias sobre as Necessidades Educativas

Especiais - explicita que

A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi a de fomentar a integração e a participação e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades.

Em relação ao atendimento educacional de crianças deficientes nas escolas especiais ou em modalidades do ensino especial, a Declaração de Salamanca esclarece esse aspecto, abordando-o em vários itens do seu texto:

(...) A escolarização de crianças em escolas especiais - ou classes especiais na escola de caráter permanente - deveria ser uma exceção, só recomendável naqueles casos, pouco freqüentes, nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem-estar da criança ou das outras crianças (1994:24)

A integração de crianças com deficiência deverá fazer parte dos planos nacionais de "educação para todos". Mesmo nos casos excepcionais, em que seja necessário escolarizar crianças em escolas especiais, não é necessário que sua educação seja completamente isolada. Dever-se-á procurar que freqüente, em tempo parcial, escolas comuns (...) (1994:29)

(...) Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns (1994:30).

No Brasil, em 1994, O Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria da Educação Especial, publica o documento contendo a Política Nacional de Educação Especial, orientando em seus objetivos específicos a integração dos portadores de necessidades especiais na sociedade, como também na rede regular de ensino.

Os princípios básicos da educação especial, apresentados pela SEESP/MEC (1995), incluem o da integração. Este preceito refere-se aos valores democráticos, como a igualdade de direitos e deveres comuns a todos os indivíduos, a participação ativa e o respeito aos direitos e deveres, os quais foram estabelecidos para a convivência em sociedade. A idéia que permeia o princípio da integração leva necessariamente à reciprocidade, pois envolve a aceitação da pessoa que se insere pela comunidade.

Em 20 de dezembro de 1996 é decretada e sancionada a Lei n.º 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional, a qual assinala que

Artigo 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em relação ao direito à educação e ao dever de educar, determina que

Artigo 4º - O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (...)

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede escolar de ensino.

O Título V é destinado especificamente à educação especial e pontua vários aspectos sobre o seu funcionamento, resgatando o posicionamento relativo à integração educacional.

Artigo 58 - 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. (...)

Parágrafo 2º - O atendimento educacional será feito em classes ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Em relação ao atendimento educativo e formação docente para atuar na educação especial, sintetiza que

Artigo 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades; (...)

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino

regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns.

Em agosto de 1997, o Ministério da Educação e do Desporto, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, publica a Proposta para o Documento - Roteiro e Metas para Orientar o Debate sobre o Plano Nacional de Educação - como estabelece o Artigo 214 da Constituição Federativa do Brasil de 1988. Ressalta-se que, segundo informações do INEP, em 30 de abril de 1999, o referido documento ainda se encontrava na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados para análise.

Esse roteiro e metas para orientar o debate sobre o Plano Nacional de Educação dispensa um capítulo exclusivamente para a educação especial, ponderando que as escolas estão despreparadas para esse atendimento, como também os professores. Quanto à dinâmica da educação especial, o documento assegura que

É importante ressaltar que a integração dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns, *recomendada pela legislação brasileira*, é perfeitamente possível na grande maioria dos casos, desde que haja uma adequada formação de professores para o ensino fundamental da comunidade escolar.

Quando a *integração total* não for possível, há que se prover a *integração parcial* efetivada por meio das *classes especiais*, onde o educando com necessidades educativas especiais recebe atendimento especializado.

Nesse caso, é preciso contar com professores especializados e material pedagógico adequado. (...)

Finalmente, há casos muito mais sérios, caracterizados por alto grau de comprometimento mental ou por deficiências múltiplas, que exigem atendimento

educacional diferenciado em instituições especializadas.

Percebe-se, finalmente, que a tendência predominante na legislação sobre a educação dos deficientes é a sua integração na rede regular pública de ensino, com um veemente esforço para incorporá-los à classe comum do ensino. No entanto, há ressalvas quanto a esse local de atendimento (classe comum, sala especial ou instituição especializada), em função grau de comprometimento da deficiência que alguns alunos podem apresentar .

Contudo, não é pretensão aqui aprofundar análise quanto aos seus atos normativos sob a ótica político-ideológica da diretriz integracionista verificada ¹, mas, sim, apontar a atenção que vem sendo dada à integração social do deficiente, principalmente no aspecto educacional, como também resgatar a realidade do cotidiano da educação especial nas escolas públicas, através dos diferentes veios teóricos da área, e verificar qual o posicionamento dos docentes da educação especial e comum sobre a integração do aluno deficiente na classe comum de ensino.

1 – Para aprofundamento neste assunto, remeter-se a Kassir (1988), Jannuzzi (1992), Bueno (1993), Ferreira (1995) e Mazzotta (1996).



3 - O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

A educação especial no Brasil envolve uma série de circunstâncias que necessitam ser consideradas para poder analisar a sua conjuntura. Esses fatores incluem desde o número de pessoas deficientes existentes no país, a porcentagem deste total em atendimento educacional, tanto no setor público quanto no privado, até o papel que a educação especial vem desempenhando no âmbito do ensino comum, como também a política educacional que rege a educação dos alunos deficientes.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde - OMS, cerca de 10% da população brasileira é composta por deficientes. Segundo a SEESP/MEC (1994), apenas 1% dessa população com deficiência recebe atendimento educacional.

Um fator que tem merecido análise por vários autores é o atendimento da educação especial realizar-se no setor público e privado. Segundo Jannuzzi (1997), entende-se como público, o oficial, cujo controle e mantenedor é a União, Estados ou municípios, sendo, portanto, gratuito. Neste âmbito, encontram-se as classes especiais e salas de recursos nas escolas públicas. O privado ou particular é o setor administrativo, que é realizado por pessoa física e/ou jurídica, através de associações religiosas, filantrópicas, comunitárias ou empresariais, sendo, portanto, gratuita ou paga. Neste caso estão, por exemplo, as escolas da Sociedade Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAEs.

Quanto à dimensão do trabalho realizado pelos setores público e privado, Ferreira (1992) aponta que em 1987 as instituições especializadas eram



responsáveis por 53% do atendimento educacional realizado, enquanto o ensino regular atendia 47% de um total de 159.492 alunos com deficiência. Faz-se importante ressaltar que, segundo o mesmo autor, em 1991 esse atendimento educacional era inexistente em 80% dos municípios brasileiros.

De acordo com Bueno (1993), em 1987 havia no Brasil 2.774 alunos deficientes em atendimentos em programas do governo federal, 77.769 estadual, 7.978 municipal, totalizando 88.521 estudantes deficientes em dependência administrativa pública e 70.804 em programas do setor privado, num total geral de 159.235 alunos. Quanto à modalidade de atendimento no ensino regular e em instituições especializadas, havia 508 classes comuns, 3.598 classes especiais e 907 escolas especiais.

Quanto à expansão do serviço de educação especial, Ferreira (1992) declara que, ao comparar a rede pública e particular no intervalo de 1974 a 1987 ocorreu 58% de aumento no ensino público, com maior participação do Estado (75%), que da União e municípios, enquanto o privado aumentou em 75% o seu atendimento educacional especializado. Por um lado, os programas públicos estaduais foram instalados na rede regular de ensino com predominância das classes especiais (90%) e, por outro lado, o serviço privado implantou-se com as escolas especiais e centros de reabilitação, dependendo fortemente dos recursos públicos. Um exemplo desse serviço são as APAEs que, segundo Silva, citada por Jannuzzi (1997), em 1994 contava com 1.148 estabelecimentos em todo o território nacional.



Falcão (1998) mostra que, numa estimativa da SEESP/MEC com dados do ano de 1997, no Brasil existem cerca de 6 milhões de crianças e jovens na faixa etária de 0 a 19 anos com alguma deficiência física ou mental. Desses 6 milhões, apenas 5,6% ou 334.507 deficientes estavam matriculados em escolas que possuem o ensino especial, implicando em 5,7 milhões sem atendimento escolar. Dos 5.507 municípios brasileiros, 43% deles oferecem serviço educacional aos deficientes. É relevante destacar que, segundo a Secretaria de Educação Especial, a estrutura educacional dos deficientes distribui-se de maneira diferenciada nos Estados do país.

Para situar o Estado de São Paulo no contexto brasileiro, a Tabela 1 mostra os níveis de atendimento educacional aos deficientes com seus respectivos números de alunos.

Tabela 1 - Níveis de atendimento educacional aos deficientes no Estado de São Paulo, região Sudeste e União, segundo SEESP/MEC *apud* Falcão - 1997

Localização/nível	pré-escola	ensino fundamental	ensino médio	outro tipo de atendimento	total
São Paulo	12.968	32.025	282	13.163	58.438
Região Sudeste	36.700	62.491	754	57.487	157.432
Brasil	85.863	135.299	2.091	111.254	334.507

Fonte: *Folha de S. Paulo*, 1998

Em relação à responsabilidade dos atendimentos em educação especial, a Tabela 2 mostra o investimento do governo federal, estadual e municipal em contrapartida ao setor privado, na região sudeste e no Brasil.

Tabela 2 - Atendimentos educacionais aos deficientes em programas públicos e privados na região sudeste e Brasil, segundo SEESP/MEC *apud* Falcão – 1997

Localização/nível	federal	estadual	municipal	%	particular	%
Região Sudeste	845	53.086	21.512	47,95	81.949	52,05
Brasil	1.157	123.461	48.164	51,65	161.725	48,35

Fonte: *Folha de S. Paulo*, 1998

Comparando os dados de Ferreira (1992), o qual demonstra que em 1991 80% dos municípios brasileiros não ofereciam atendimento educacional às pessoas deficientes, com os dados de Falcão (1998) mostrando que em 1997, 43% dessa municipalidade estava oferecendo esse serviço, pode-se concluir que em 6 anos houve um acréscimo de 23% dos municípios do país a ofertar a educação especial a sua população. Confrontando os dados de Ferreira (1992), o qual mostra que em 1987 as instituições eram responsáveis por 53% do atendimento educativo e o ensino regular por 47%, com os de Falcão (1998) que aponta o serviço público responsável em 1997 por 51,65%, enquanto o particular por 48,35%, pode-se concluir que houve um aumento de 4,65% na esfera de atendimento educacional público. Em relação ao número de pessoas deficientes atendidas em programas educacionais, a SEESP/MEC (1994) mostra que apenas 1% dessa população recebia esse atendimento. Em contrapartida, em 1997, segundo dados de Falcão (1998), os serviços educacionais passaram a englobar 5,6%, o que significa um acréscimo de 4,6% de alunos deficientes vinculados à educação especial.

A partir desse levantamento, pode-se perceber que, embora a legislação garanta o direito do deficiente à educação e a obrigação do Estado em

oferecer gratuitamente esse atendimento, o compromisso não é realizado de maneira a contemplar a maioria das pessoas deficientes em idade escolar. Apesar da expansão da educação especial na rede pública e particular, constata-se ainda o grande número de crianças e adolescentes deficientes fora da escola e, dos que se encontram vinculados a esse serviço educacional, quase metade estão ligados a programas privados, longe do convívio com as crianças normais no ensino regular. Além disso, ainda que a legislação brasileira aponte que o atendimento educacional ao aluno deficiente deva ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino, isso não corresponde à realidade das escolas públicas. Nesse sentido, Aranha (1995) questiona e responde: no Brasil existe essa política de integração social do deficiente, mas por que não é aplicada na sua realidade concreta? Por que o discurso é vazio? Porque ele é copiado de outros contextos e não aprendido e construído a partir das relações sociais da sua população. Para o sistema sócio-econômico e político brasileiro, a garantia da cidadania ao deficiente ainda não é interessante, pois, se os valores são determinados pela produção, onde a referência é a capacidade produtiva do indivíduo, os que não estiverem atendendo a esse critério são vistos como desviantes e, nesse rol, uma das circunstâncias para ser desvio é a deficiência.

Considerando esses aspectos, para retratar a integração educacional do aluno deficiente, faz-se necessário previamente refletir sobre a função da escola, explicitar o contexto do ensino comum e os problemas que o envolvem, verificar quais os objetivos da educação especial, o papel que ela vem desenvolvendo e focalizá-la na estrutura da educação geral.

A escola, segundo Saviani (1991), é uma instituição que tem o papel de estender a todos os seus alunos o conhecimento elaborado e de forma sistematizada. A apropriação desse saber é fundamental para que as pessoas tenham maior liberdade de ação pela assimilação e internalização do conhecimento, a partir do processo ensino-aprendizagem propiciado pela escola. Para garantir o acesso a esse saber, faz-se necessário primeiramente aprender a ler e escrever, como também contar, ter uma introdução das ciências naturais e ciências sociais. Nesse sentido, enfatiza-se a especificidade da educação, como também o conteúdo a que deve dar prioridade na relação ensino-aprendizagem, ou seja, o que o autor definiu como currículo, isto é, “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, para não apagar a diferença que existe entre atividade curricular e extracurricular, e não acabar tudo tendo o mesmo peso, banalizando a educação.

Assim, objetiva-se que a apropriação desse conteúdo seja garantida a todos os alunos da escola, sejam eles normais ou deficientes, proporcionando-lhes maior independência e autonomia de ação no convívio social.

Contudo, no ensino comum, dentre todas as suas questões, a exclusão escolar e a repetência apresentam-se como alguns dos seus principais problemas e estão ligadas ao sistema de ensino em função da inadequação dos seus currículos, ao déficit na formação inicial e continuada dos seus docentes, às avaliações equivocadas, que colocam somente no aluno a responsabilidade do seu fracasso escolar e, conseqüentemente, à repetência e ao abandono da escola. Na interface desse problema, localizam-se as crianças que estão fora da escola, sendo

a maioria pertencente a famílias socialmente excluídas e desfavorecidas economicamente. Entretanto, esse aspecto isolado não se configura numa razão para explicar o insucesso escolar, necessitando, como afirma Arroyo (1997), de “pesquisas que aprofundem a compreensão das formas sutis em que essa cultura do estigma se materializa na instituição escolar e impregna todas as suas práticas”.

Quanto à Educação Especial, ela é entendida como a modalidade de educação escolar que abrange o conjunto de serviços educacionais, como classe especial, sala de recursos, unidade de ensino itinerante e classe comum ou formas combinadas dessas modalidades, bem como classe hospitalar para deficiência física, com procedimentos especializados (conteúdo, método, material didático, pessoal envolvido), os quais devem ser oferecidos, preferencialmente, segundo a legislação, na rede regular pública de ensino. Visa a atender ao aluno que não consegue, em virtude da sua deficiência, tirar proveito da educação comum, necessitando, por isso, de atendimento especializado que venha ao encontro das suas especificidades. Dessa forma, busca promover o desenvolvimento das potencialidades do aluno deficiente, buscando a sua integração escolar e social.

Neste contexto, considerando a escola com a função específica de levar o conhecimento elaborado e sistematizado a todos os alunos, inclusive aos deficientes, o ensino comum não tem garantido este objetivo perante os seus discentes. Em certa proporção, a Educação Especial é cúmplice dessa situação, porque tem dado suporte para a ineficiência da educação comum, pois as classes especiais, que são a modalidade predominante nos programas públicos estaduais,

têm abrigado indiscriminadamente alunos pobres do ensino comum com histórico de fracasso escolar. Geralmente, os encaminhamentos para a sala especial ocorrem sem a realização de avaliação diagnóstica de profissionais credenciados para tal, e isto faz com que esta modalidade de ensino deixe de trazer para o seu atendimento a grande maioria de crianças e adolescentes deficientes que dela realmente necessitam.

Ao verificar essa situação, Bueno (1993) faz extensa discussão sobre a educação especial brasileira numa trajetória histórica, perpassando uma abordagem político-ideológica, revelando, segundo a sua análise, as questões sócio-econômicas que permeiam as ações educativas. Argumenta o autor que o fenômeno da repetência escolar está vinculado ao papel desempenhado pela escola, que se pretende democrática, mas que se caracteriza como instrumento de seleção e exclusão social das crianças vindas das camadas pauperizadas economicamente, num processo de reprodução e manutenção do sistema capitalista, determinado por uma sociedade de classes. Parte dessa população excluída ou fracassada do ensino público, que abrange a classe pobre, é camada latente para ser encaminhada para a educação especial.

Nessa perspectiva, Bueno afirma que a realidade da educação especial na sociedade moderna não pode ser vista somente pelo prisma da expansão de oportunidades educacionais aos deficientes, pois, apesar da ampliação da rede de educação especial brasileira, grande parte dessa população está fora do seu atendimento em virtude do número restrito de vagas frente à sua incidência. Dessa forma, a educação especial distancia-se dos seus objetivos.

e compromissos estabelecidos com o deficiente, quando incorpora os excluídos do ensino comum como clientela sua, afirmando o parecer de que o fracasso escolar está motivado por dificuldades intrínsecas ao próprio aluno ou ao seu meio incapacitante, ao mesmo tempo em que permite que a maioria dos deficientes não seja atendida educacionalmente, legitimando a sua segregação.

Em consonância com semelhantes considerações, Ferreira (1995) menciona que a escola, na sua dinâmica, perpassa e reproduz, através do fluxo educativo, o processo de exercício de poder sobre os indivíduos, que é característico da sociedade capitalista, quando propaga os modelos sociais dominantes. Assim, a seu ver, a educação especial, por meio, principalmente, dos métodos diagnósticos, legitima a exclusão do sistema de ensino comum, ao detectar e incorporar como alunos seus os educandos pobres que não eram considerados deficientes antes da escolarização. Assim, a educação especial estaria impedindo que alunos deficientes fossem congregados à educação comum, ao mesmo tempo em que recebe dela os alunos que fogem do seu padrão de atendimento.

Jannuzzi (1989) também argumenta nessa direção, ao questionar e revelar as circunstâncias sócio-econômico-políticas em que estão inseridas as classes especiais no setor público educacional. A autora afirma que a escola deve assegurar o espaço das crianças pobres excluídas da classe comum, além de se exigir do Estado que assuma a educação dos alunos deficientes o mais distante possível da segregação.

Nesse contexto que propicia condições para estabelecer essa relação complexa entre a educação comum e especial, os procedimentos utilizados pelos profissionais da educação para transferência de alunos para a classe especial têm dado margem para questionamentos e críticas.

Schneider (1974), no seu estudo sobre os chamados excepcionais, chama a atenção em como se dá o processo de encaminhamento desses alunos da classe comum para a classe especial. Os alunos, ao ingressarem na escola, em muitos casos, eram categorizados pela própria professora da classe comum como maduros ou imaturos quanto à condição para ser alfabetizado. Às crianças classificadas como imaturas era destinado um programa educacional diferenciado, no qual era dada primazia às atividades de jardim de infância, em detrimento de atividades de escrita e leitura. E a professora, muitas vezes, sem saber lidar com o aluno, ignorava a sua presença, contribuindo para este ser um excepcional em potencial, confirmando, no processo classificatório desencadeado por ela mesma, o diagnóstico e a efetivação do rótulo de desviante e o encaminhamento para a classe especial. A professora não atentava para a legislação da época, que determinava a necessidade de o aluno ter no mínimo 8 anos de idade e ter permanecido 2 anos na escola sem apresentar rendimento acadêmico significativo para ser aprovado para a série seguinte. Dessa forma, a finalidade do ensino especial estaria sendo a de aceitar os alunos considerados problemáticos da classe comum, corrigindo, através dessa prática, as turmas normais ao tirar os discentes que supostamente desarranjariam a sua rotina. Mas a autora denuncia que não existe a perspectiva de reintegração



do aluno excepcional à classe comum, pois, além de não ser encaminhado para reavaliação, o trabalho realizado com ele não dá prioridade às atividades ligadas à alfabetização, constituindo-se como dispositivo para retardar a apropriação de conteúdo acadêmico, tornando-o sempre atrasado.

Paschoalick (1982), no seu trabalho, evidencia a preocupação de estudiosos na elaboração do diagnóstico de deficiente mental, quando é atribuído este rótulo, de maneira mais freqüente, ao aluno na escola, principalmente quando essa prática diagnóstica é realizada tendo como objetivo selecionar a clientela para o ensino especial. Não se trata, segundo a autora, de questionar a educação especial para promover a sua adequada aprendizagem, mas sim quando essa intervenção é dirigida aos alunos que até ao ingresso na escola não evidenciaram as condições incapacitadoras, ou seja, dificuldades para aprender, problemas de comportamento, etc; dispensando o que a autora chamou de “arranjos especiais”.

Com essa questão que evidencia as crianças que nunca haviam apresentado problemas de aprendizagem no seu cotidiano e passam a apresentá-lo quando ingressam na escola, especialmente frente às atividades de alfabetização da leitura e escrita, Smolka (1989) enfatiza, no seu estudo, a arbitrariedade da relação pedagógica existente entre professor e aluno na sala de aula do ensino fundamental, e a conseqüente “produção social da patologia, via instituição escolar”, como se refere a autora no texto. Nessa arbitrariedade está envolvido o professor, quando se equivoca vendo na falta de conhecimento do aluno a incapacidade mental, a dificuldade da escola em lidar com a

individualidade, ou seja, a diferença, a expectativa negativa que o docente deposita no seu aluno, entre outras.

Nessa mesma interpretação, Collares & Moysés (1996), ao realizar pesquisa com profissionais da educação (professores e diretores) e da saúde (médico, psicólogo, fonoaudiólogo), a fim de conhecer a opinião que tinham sobre a educação brasileira, os problemas educativos e as causas do fracasso escolar, constataram que na visão dos sujeitos em estudo o motivo do insucesso educacional estaria inerente ao próprio aluno ou ao seu meio familiar, causado pelos problemas de saúde, principalmente desnutrição, disfunção neurológica ou problemas emocionais. Descartaram, portanto, as questões localizadas no plano pedagógico, justificando o encaminhamento rotineiro dos alunos com problemas de aprendizagem para atendimento na rede de saúde pública ou privada, isentando a escola de assumir a sua responsabilidade quanto ao alto índice de retenção e evasão escolar.

No estudo feito por Salazar (1996), ao enfocar e analisar o laudo psicológico para encaminhamento de crianças para a classe especial, reconhecem-se as incoerências nas condições em que muitos desses laudos são elaborados, os quais no seu teor concebem a origem do insucesso escolar como intrínseca a própria criança, utilizando-se denominações como “distúrbio”, “disfunção”, “carência”, “desnutrição”, “família desestruturada”, desobrigando a escola de assumir sua responsabilidade nesse fracasso dos alunos. Nessa visão, a solução para esse problema não estaria na escola, na sua dimensão pedagógica, mas sim fora dela, além da sua competência, estaria na alçada de outras áreas

profissionais. Desse procedimento, surgem os encaminhamentos indevidos de crianças da classe comum para a classe especial.

Com relação aos critérios considerados arbitrários e enviesados de encaminhamento e a longa permanência desses alunos em classes especiais, muitas vezes sem a perspectiva de retorno à classe comum, Omote (no prelo) questiona que, se o processo de encaminhamento vem sendo denunciado por estudiosos da área há pelo menos duas décadas, por que ainda não foi adotado nenhum procedimento que viesse ao encontro desses problemas a ponto de resolvê-los? O pesquisador afirma que seria interessante buscar compreender por que e qual a função que a segregação e a exclusão de tais alunos tem dentro da escola. A questão que envolve o encaminhamento extrapola a maneira psicopedagógica ou médica de identificar os alunos que necessitam dos recursos de educação especial. O autor sustenta que a escola pública não exclui e segrega qualquer aluno. Geralmente, o encaminhamento para as classes especiais é realizado para alunos com baixo rendimento escolar associado a outros aspectos que podem ser circunstâncias inerentes ao aluno ou ao seu meio, tais como, tamanho do aluno para continuar na classe comum, problemas de saúde, baixa atratividade física, pobreza e miséria, pela intensa influência de estereótipos aliados a grupos minoritários.

Omote assinala, ainda, no mesmo texto, que os problemas que se entrelaçam quanto ao uso dos recursos do ensino especial nas escolas públicas são dois, necessitando, portanto, de soluções distintas. Uma questão é a educação

deficiente de alunos pobres, e a outra é a educação de alunos deficientes, que por particularidades inerentes, não são beneficiados dos recursos comuns.

Em virtude de todo esse complicado contexto, pode-se levantar a seguinte questão: a educação especial, mais especificamente as classes especiais como um dos seus recursos, apresenta-se no panorama educacional como um sistema segregativo de ensino?

Nesse sentido, Bueno (1993) avalia que, considerando-se a expansão da educação especial no país e a sua forma de atendimento, boa parte dessa população, principalmente o deficiente mental educável, poderia estar na classe comum, e isso evidencia o seu caráter segregacionista. Além disso, reitera que o reforço a esta sua conclusão é que, apesar de as classes especiais funcionarem dentro das escolas públicas, isto de forma alguma assegura a integração, pois não existe nem o relacionamento social, nem a realização de atividades conjuntas entre alunos deficientes e normais.

Enfocando outro aspecto, mas chegando à mesma conclusão, Salazar (1996) avalia que o laudo psicológico auxilia a justificar a produção do insucesso escolar e, conseqüentemente, a exclusão de alunos socialmente desfavorecidos. Se a exclusão não ocorre, o que se percebe é a segregação e a discriminação desses alunos na escola, através da sua "internação", como se referiu o autor, nas classes especiais.

Considerando o complicado papel que vêm desenvolvendo, as classes especiais, na conclusão de Ferreira (1992), aparecem no cenário educacional mais como uma forma de segregar e excluir alunos das

classes comuns, do que um processo de operacionalizar a vinda de deficientes para a escola.

Dessa maneira, percebe-se que, além dessa complexidade de questões que envolvem a educação, a maneira como estão estruturados a educação especial e o ensino comum demonstram não estarem articulados entre si. Ambos parecem não serem integrantes da educação geral, uma vez que há um distanciamento nas ações dos professores do ensino comum e especial, ficando cada qual na sua área sem a participação pedagógica efetiva no trabalho realizado um do outro. Por isso, a educação especial acaba por refletir e/ou ser percebida como congregadora de aspectos igualmente especiais, onde o professor a ela vinculado necessita ter uma habilidade ou prática distinta, como também todos os seus recursos devem ser especializados, provocando a impressão de uma área árdua, obscura e singularizada. Nessa perspectiva, pode-se questionar qual conceito de aluno deficiente influencia na percepção de que tudo o que se destina a sua educação deve ser especial. Mais do que isto, pode-se refletir sobre a organização social que cria as circunstâncias nas quais o deficiente passa a ser percebido de forma tão distanciada da vida das pessoas comuns, que necessita de condições especiais para viver e, no caso, estudar.

Nesse sentido, ao revisar a literatura sobre o problema de definição e diagnóstico em educação especial, Paschoalick (1982) resgata a base clínica que fundamenta a concepção de que a deficiência está centrada na própria pessoa, localizando no indivíduo a origem da sua inaptidão e incapacidade. Essa concepção se pauta na elaboração de definições, direcionadas por critérios

médicos, psicológicos e sociais, o que dá margem para que as pessoas possam ser identificadas como deficientes pelas suas características particulares, e elegendo, desse modo, um grupo social desviante. Deriva dessa visão o tratamento e recursos educacionais diferenciados e, também, as classes especiais nas escolas públicas.

Segundo Omote (1996), a concepção que permeia e determina a especialização de profissionais, serviços, nomenclatura, a criação de categorias para especificar cada tipo de deficiência, é a de que existe algo que é inerente à pessoa, e que em virtude desse atributo que lhe é próprio, localizado nas suas ações e/ou na sua estrutura orgânica, permite-lhe ser identificada como deficiente. A partir daí é que se podem delinear as maneiras distintas de trabalhar com ela, a fim de desenvolver-lhe a sua capacidade para adaptar-se ao seu ambiente social.

Nessa visão é que estão pautadas a finalidade da educação especial, as modalidades de atendimento e a divisão por categoria de deficiência, ou seja, atendimento peculiar à deficiência auditiva, física, mental ou visual, consagrando o específico, o exclusivo da educação especial. Por conseguinte, a classe especial aparece na escola como um apêndice ou uma educação paralela ao ensino comum, consolidando essa cisão na educação geral.

Essas reflexões levam à conclusão de que a educação pauta-se ainda em uma visão de deficiência como uma característica da própria pessoa, além de não ser dada a prioridade no investimento adequado e necessário para efetivar uma prática educacional de qualidade a sua população, seja ela normal ou deficiente. Como reflexo, constata-se que o ensino especial não tem atingido o seu



objetivo educacional com os alunos deficientes e, como agravante, em um sentido figurado, tem servido de trampolim para a segregação dos alunos mal sucedidos do ensino comum.

Nesse contexto, considerando a interface da integração/segregação, a maneira como está estruturada a educação especial brasileira e a sua complexa relação com a educação comum têm dado margem para o vislumbre da extinção das classes especiais como solução para a segregação e, como consequência, um passo para efetivar a integração dos alunos deficientes na classe comum de ensino.

Omote (1995) ressalta que é principalmente no sentido de criar as condições necessárias para que o deficiente exerça plenamente a sua cidadania, participando das principais atividades que qualquer pessoa pratica, é que a integração tem sido considerada pela Educação Especial. Os profissionais e estudiosos questionam o uso de atendimentos considerados segregativos, os quais dão margem à ocorrência de algumas sugestões, como extinção das classes especiais como alternativa para resolver o problema da segregação. As apreciações pormenorizadas realizadas quanto ao uso inadequado das classes especiais para deficientes mentais, por exemplo, não podem ser entendidas como críticas aos próprios recursos, pois estes são uma conquista fundamental de todos que lutam pela educação do deficiente, visto ser a classe especial o local onde o deficiente encontra a sua escolarização nas escolas públicas. Isto quer dizer que a classe especial precisa garantir a vinda e a permanência neste atendimento às crianças que, por características próprias, não podem beneficiar-se do ensino comum.

Significa, ainda, que a função da classe especial é trazer para a escola as crianças que estão fora dela, e não envolver alunos da classe comum que não sejam clientela sua, segregando educandos e traçando, posteriormente, a integração como objetivo a ser alcançado.

Sintetizando vários aspectos que se tornam ponto nevrálgico da educação especial, Torezan & Caiado (1995) ponderam que, apesar da arbitrariedade do encaminhamento de crianças para o ensino especial por vários motivos que não justificam a sua ocorrência e, conseqüentemente, o desencadeamento da discriminação e da segregação desses alunos, as autoras se colocam, em virtude do atual momento histórico, favoráveis à preservação das classes especiais e luta por um projeto pedagógico cujo objetivo básico é que todas as crianças tenham acesso ao conhecimento de maneira eficaz, pois o processo de discriminação/rotulação/segregação de alunos extrapola a existência de classes especiais. Um dos pontos presentes para essa ocorrência é a concepção que os professores têm sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e a decorrente proposta de ensino que é concebida a partir daí, ou seja, o desenvolvimento e a aprendizagem estariam inerentes ao próprio aluno, não cabendo ao professor operacionalizar esforços a favor desse desenrolar individual. Desse modo, são necessárias mudanças nessa concepção, para que a discriminação/segregação deixem de existir mesmo dentro da classe comum do ensino regular. Nesse sentido, a formação de professores tem papel preponderante para auxiliar esse processo de transformação conceitual.



Quanto à extinção das classes especiais via integração, as autoras apontam algumas indagações: dispensar o serviço da classe especial significaria que todas as crianças estudariam na classe comum? A classe comum estaria estruturada adequadamente para integrar todas as crianças? E as crianças com deficiências mais graves também frequentariam a sala comum de maneira eficiente para elas? Se a resposta a esta última questão for para, provavelmente, irem para escolas especializadas, onde a educação especial é filantrópica, assistencialista, o professor é um missionário iluminado, o Estado não se estaria poupando da educação dessas crianças deficientes mais graves?

Com respeito à escola especial, Jannuzzi (1992) avalia que se faz necessário rever a educação do deficiente. O primeiro passo seria dar primazia ao saber sistematizado nessas instituições de ensino, tendo como base teorias de aprendizagem apropriadas, com metodologias eficazes. Somente assim, a educação especial estaria mediando a passagem do aluno deficiente para a educação comum, e estaria possibilitando, também, a permanência nela apenas dos que, em virtude da gravidade da deficiência, não puderem tirar proveito do ensino público comum.

Em relação ao posicionamento para extinção das classes especiais nas escolas públicas brasileiras, Ferreira (1995) resgata Wilgosh, que avalia as experiências de integração nas escolas do Canadá e Estados Unidos da América, afirmando que não é eliminando todas as classes especiais, serviços de apoio e docentes especializados que se podem assegurar as oportunidades educacionais para os alunos deficientes. Além disso, reitera o autor (1995) que a

“desativação de uma classe especial, por si, não é garantia de que se esteja criando uma escola inclusiva que vai incorporar alunos que essa mesma escola recusou.”

Com referência a integração dos alunos deficientes na classe comum, Bueno (1997) avalia que de um modo geral a classe especial tem sido considerada uma forma mais pertinente para realizar a educação dos alunos deficientes que a escola especial, assim como a classe comum parece ser a condição mais adequada que as duas já citadas para integrar esses alunos. Mas o autor considera que esses pareceres foram elaborados sobre bases expressando uma qualidade distante da realidade concreta dessas formas educacionais e que, por isso, necessita-se de estudos para investigar como esses diferentes atendimentos efetivam-se em suas práticas e verificar os resultados para ponderar a sua eficiência com relação aos objetivos traçados, visto que a preocupação deve estar voltada para a qualidade educacional oferecida aos alunos deficientes, pois este é um aspecto falho na grande maioria dos serviços especializados brasileiros (1997a).

A propósito da extinção das escolas e classes especiais, Carvalho (1997) entende que é prematura essa tomada de decisão, acreditando que aquela se refere a uma estratégia inclusiva, se aos alunos a serem integrados não for possível oferecer as mesmas condições de oportunidades que são dadas aos alunos normais, deixando, assim, de atendê-los nas suas particularidades, como determina o princípio da normalização.

A partir dessa análise, pode-se deduzir que as questões que envolvem a educação do aluno deficiente extrapolam a existência ou não da classe



especial. Elas remontam à organização sócio-político-econômica do sistema, ditada pelas leis, normas, costumes, valores, distribuição de renda etc. Nesse contexto, não existe o interesse em garantir o exercício pleno da cidadania ao deficiente, já que, ao considerar a maneira de conviver entre as pessoas, e nessa relação a forma de lidar com o deficiente, a expectativa que se tem sobre o seu potencial e conseqüentemente as suas possibilidades de ações, percebe-se o descrédito e atribuição de limites rígidos ao seu desenvolvimento e campo de atuação. Arelado a isso, encontra-se a desatenção do poder público com a educação, que possibilita a efetivação de práticas ineficazes e, por vezes, em desacordo com os objetivos estabelecidos, como é o caso da classe especial.

Considerando o histórico de segregação do deficiente, a classe especial pode ser considerada uma conquista. Dessa forma, pesquisas que venham elucidar o seu funcionamento e propor procedimentos pedagógicos eficazes para garantir os seus objetivos, associado à exigência do cumprimento da LDB-96, na formação de professores para lidar com o aluno deficiente, representam condição para assegurar, não somente a expansão de atendimento ao deficiente, mas o seu direito à qualidade educacional, de modo a proporcionar-lhe as condições para que as suas opiniões e vontades sejam ouvidas e aceitas, através de um papel social ativo.



4 - EMBATE TEÓRICO SOBRE A INTEGRAÇÃO DO ALUNO

DEFICIENTE



A integração do deficiente é a tônica na discussão e ponto convergente de controversos posicionamentos teóricos, entre profissionais e estudiosos da educação especial ou áreas a ela relacionadas.

O termo *integração* significa, segundo Fairchild (1987), “processo social que tende a harmonizar e unificar diversas unidades antagônicas, sejam elementos da personalidade, de indivíduos, grupos ou de maiores agregações sociais”. Mas, faz-se necessário contextualizar o termo, pois, ao se falar em integração educacional, necessariamente remete-se a pensar em segregação. Se contrário fosse, não estaria a legislação e os profissionais discutindo esse processo de “harmonizar e unificar os indivíduos que estão em posição social antagônica”.

O termo “integrar” pode significar também, de acordo com Ferreira (1975), “tornar inteiro, completar, integralizar”. Nessa definição, Amaral (1996a) aponta duas possíveis interpretações para o verbete. Por um lado, pode significar uma cilada, dando possibilidade de implicar atos e diretrizes que tenham a finalidade de “completar a falta, tornar inteiro”; nesse sentido, não considera e até mesmo deprecia a diferença, querendo com isso transformar o deficiente em igual ao grupo que se compara. Em outro sentido, pode também ser compreendido como prover a pessoa deficiente de subsídios que possibilitem o desenvolvimento integral das suas potencialidades, ao considerar as suas limitações como limites simplesmente, com referencial em si mesmo e não em outrem.

Em outro artigo, Amaral (1994) expõe a política que permeia a dualidade integração x segregação. A política da segregação que norteia a humanidade, desde a sua origem, tem como base o preconceito, o estereótipo e o estigma, os quais na sua dinâmica garantem a sua longevidade, propagada de geração em geração. O fator que alimenta essa tríade é o desconhecimento, que depois de séculos de vida ativa, passa a ser questionado pela ciência. Esse questionamento possibilita a criação de uma política diversa: a da integração. Mas no seio da sociedade, a dificuldade em aceitar a diferença permanece.

Chacon (1995) concebe a integração como um processo que se concretiza nas relações entre sujeitos, pelas quais o indivíduo se transforma ao internalizar os valores e regras em vigor numa dada sociedade, à medida que transforma simultaneamente esse meio social em função de suas necessidades interiores. Dessa forma, é uma via de mão dupla, visto que o social transforma o sujeito, enquanto este transforma o social. Enfatiza o autor que, nesse processo, a integração do deficiente se inicia na e pela família.

Na prevalência da integração no discurso da educação especial, é necessário relacionar algumas reflexões. Se a exclusão e a segregação social do deficiente se dão em âmbito geral da sociedade, na sua dinâmica, pode-se analogamente pensar que esse contexto se reflete nas relações entre as pessoas dentro da escola. Nesse sentido, pode-se pensar que logo de início se esbarra em uma questão complexa: como promover o relacionamento social do aluno deficiente na escola? Aliado a esta questão, acrescenta-se o nível de repetência e evasão escolar no ensino fundamental e toda a problemática que determina tal

realidade. Proceder à integração do aluno deficiente na classe comum do ensino regular, na maneira como esta está estruturada, poderia significar enfrentar mais um empecilho.

Nesse sentido, Glat (1995a) assinala que os aspectos considerados como dificuldades para efetivar a integração do deficiente, tais como, o despreparo dos profissionais, a não continuidade dos projetos educacionais, os graves problemas da educação pública, a falta de recursos e vontade política dos dirigentes, dentre outros, são enfatizados freqüentemente. Em contrapartida, ao aspecto psicossocial não é dada a relevância que a questão merece. Nessa perspectiva, a autora pontua inicialmente que, em relação à integração, as dificuldades encontradas pelos deficientes são as mesmas enfrentadas pelos outros grupos marginalizados. Desse modo, o conceito que permeia a noção de anormalidade, de deficiência, é ser diferente. Este fato chama a atenção porque causa curiosidade, espanto, surpresa, repulsão e, por vezes, medo. Tal diferença provoca a desestabilização emocional, por refletir a fragilidade interna das pessoas e isso amedronta, além de colocar quem está acostumado a lidar com comportamentos estáveis, previsíveis, frente a pessoas diferentes, que não se sabe exatamente como trabalhar com elas, e isso perturba. Em virtude disso, a sociedade tende a afastar quem causa esse desequilíbrio, querendo assim aliviar o conflito interno, pois aceitar a diferença implica em aceitar a própria fragilidade e imperfeição.

Assim, a integração do aluno deficiente não passa somente pela política educacional, assegurando a sua matrícula na classe comum, mas



também pelo jogo das relações sociais entre as pessoas deficientes e as normais e pela aceitação recíproca. Devido a isso, faz-se necessário o querer integrar-se da pessoa deficiente, porque assim podendo fará quando e como quiser, uma vez que a integração é um processo pessoal e singular. No entanto, não se pode esquecer que as pessoas normais também precisam estar preparadas e aceitar a integração do deficiente como pessoa íntegra e capaz, apesar de suas particularidades; senão se reduz o processo a mero “discurso vazio”, menciona a autora.

Glat (1995) pondera ainda que a integração leva primeiramente a mudanças nas relações sociais já consolidadas e cristalizadas entre os grupos humanos. Lembra que se podem elaborar leis fixando aos estabelecimentos de ensino aceitarem as matrículas de alunos deficientes, mas não existe legislação que possa determinar às pessoas aceitarem e terem contato mais próximo com elas. Considerando o nível acentuado de estigma que a deficiência carrega, a autora declara que, justamente por isso, somente inserir fisicamente o aluno na classe comum do ensino regular não significa que ele vai conseguir posicionar-se, ser aceito socialmente e finalmente estar integrado na comunidade. Além desses aspectos, Glat (1996) considera que a integração social do deficiente está subordinada ao fato de a família do deficiente facilitar ou impedir esse processo, o que depende das condições de sua integração à família, ou seja, a pessoa deficiente, para ser integrada à sociedade, precisa estar integrada na própria família. Reitera que em função dos profissionais desconsiderarem a importância da dinâmica familiar é que, por vezes, a integração social não se efetiva.

Segundo Goffredo (1992), são vários os obstáculos para a efetivação da integração do aluno deficiente na classe comum. Um deles é a distância que as escolas analisadas pela autora, na sua pesquisa, estabeleciam com as famílias dos alunos a serem integrados, ou seja, não eram instigadas e nem chamadas a tomar parte na dinâmica escolar.

Omote (1995) aponta, grosso modo, as duas maneiras com que a integração do deficiente pode ser vista: 1ª) criar condições necessárias para que o deficiente participe das principais atividades que qualquer pessoa pratica, possibilitando-lhe exercer plenamente a sua cidadania; 2ª) promover o desenvolvimento da sua capacidade, mesmo dentro de suas limitações, possibilitando-lhe participar da vida comum e exercer os seus direitos e deveres como qualquer indivíduo. Nessas discussões, a integração tem sido abordada em oposição à segregação.

Ressalta o autor que esses posicionamentos (1º e 2º) têm como pano de fundo a deficiência como atributo incutido no próprio indivíduo. Por outro lado, a partir do final dos anos 50, a deficiência passou também a ser vista como fenômeno social, ou seja, a pessoa tem uma qualidade que a limita de alguma forma, mas paralela a isto existe uma audiência que a considera deficiente, cuja limitação é vista como desvantajosa pela coletividade. Dessa maneira, essa forma de vida que envolve muitas pessoas determina por si variedades de necessidades, e manter íntegro o grupo é uma delas, criando, para isso, normas e regras que devem equacionar as ações dos sujeitos, produzindo-se assim os desvios, como resultado de “manipulações do mecanismo de regulação da vida

coletiva do homem” (1995); os deficientes estão incluídos na categoria de desviantes, a qual é, portanto, “construída socialmente” (1995) e é nessa visão que a integração tem a sua interface: a segregação. Por essa razão, não basta o posicionamento de expectativas em que o deficiente possa ser aceito na sociedade, mas sim em que ele seja instrumentalizado para perceber a sua circunstância social e entre na batalha para adquirir melhores condições de vida, elaborando o seu próprio *lobby* na vida coletiva.

Nesse contexto, a integração educacional é debatida quanto ao seu conceito e possibilidades de efetivação na prática, acrescentado-se a essa discussão a inclusão do deficiente no ensino comum que, por vezes, é considerada como processo diferente do processo da integração.

No seu trabalho de investigação, Pereira (1980) mostra que nos Estados Unidos da América prevalece a teoria da *mainstreaming*, segundo a qual os deficientes devem ser colocados na corrente da vida em todas as suas faces, planos e incitações. De acordo com essa teoria, a pessoa precisa se mobilizar, seja ela excepcional ou não, e reestruturar o seu campo de atuação de uma maneira restrita para uma mais ampla, desde aspectos como o da reabilitação ou habilitação, aos direitos como qualquer cidadão e de decisões a serem tomadas a seu respeito, e assim alterar a posição do deficiente da estagnação para uma forma mais ativa, decisiva e participativa no seu cotidiano. A partir daí, a sua integração educacional começa a ser vista como consequência e processo, indo muito mais além do que simplesmente colocar e manter os alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. Desse ponto de vista, o processo de integração vai

exigir uma reavaliação em todos os aspectos que envolvem a educação especial, como as suas modalidades de atendimento, o processo ensino-aprendizagem, a formação docente, as barreiras arquitetônicas e até mudanças no posicionamento dos países face à vida dos deficientes. Nesse sentido, a integração é parte da *mainstreaming*. A aproximação gradual entre a educação comum e a especial, a que se refere a *mainstreaming*, determina o sentido de cascata, ou seja, a possibilidade, a competência gradativa e progressiva o deficiente conseguir, a seu ritmo, a instrumentalização capaz de proporcionar-lhe a integração na sua relação com as crianças normais, através da qual lhe serão conferidas as oportunidades de convivência e educação, tendo como base as suas necessidades individuais. Nesses moldes, estão estruturados níveis de integração, para, de acordo com o deficiente, prepará-lo ao mesmo tempo em que se prepara o meio onde vive, para integrá-lo.

Santos (1998)² aponta que a integração e a inclusão podem ser vistas por diferentes ângulos. A integração na perspectiva da inclusão está ligada à cidadania, à normalização não como uma forma de tornar normal o indivíduo deficiente, mas como um ajuste para que se possa propor aos deficientes uma vida tão normal quanto possível. Não basta apenas integrar o indivíduo, mas eliminar, remover as barreiras para que o processo ensino-aprendizagem possa ocorrer ao aluno deficiente. Numa outra visão, a diferença entre integração e inclusão está relacionada ao método; a integração estaria relacionada ao efeito

2 – SANTOS, M. P. (I Jornada de Educação Especial, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Cáceres/MT) Comunicação Pessoal, 1998.



casca, envolvendo provisões de serviços desde o mais segregativo (hospitais) até o mais integrante (classe comum); a inclusão, por analogia, pode ser associada às imagens formadas por um caleidoscópio, em que, a cada movimento, os seus elementos formam um novo desenho, indicando um eterno processo. A integração ainda pode ser vista como sinônimo da inclusão, e nesse sentido está ligada aos direitos do indivíduo deficiente. Aqui o trabalho de prevenção é primordial para não mais permitir excluídos sociais. Santos (1998) explicita ainda como a integração e a inclusão são vistas pela *Integration Alliance* (Maison & Rieser, sem data, p. 41), fazendo um paralelo entre o que chamou de velha integração e nova integração. A velha integração seria um estado, apresentando-se a problemática, baseada numa abordagem profissional e administrativa. Para a sua concretização, implicaria mudanças na organização da escola, na qual os professores teriam que adquirir habilidades técnicas para trabalhar com os alunos deficientes. Haveria aceitação e tolerância de crianças com necessidades especiais, mas tendo como parâmetro a normalidade. A velha integração é sinônimo de que esta pode ser oferecida. Em contrapartida, respectivamente, a nova integração seria um processo, apresentando-se problemática, por se basear numa abordagem política. Para a sua concretização, implicaria mudanças nos etos da escola, onde os professores adquirem compromisso para trabalhar com os alunos deficientes. Haveria valorização e celebração das crianças deficientes, tendo como parâmetro a diferença. A nova integração é sinônimo de que ela deve ser trabalhada.

Santos (1998) aborda, ainda, a importância de atentar-se para o momento sócio-econômico-político atual, referindo-se à globalização cindida em humanista e economicista. A globalização humanista tem como princípio a igualdade de valores e direitos do indivíduo, reconhecimento e respeito às diferenças individuais e oportunidades iguais. Como consequência deste posicionamento ao processo ensino-aprendizagem, a inclusão estaria relacionada à ética ecossistêmica, levando à interdependência entre os indivíduos, disporia de um programa comum numa pedagogia diferenciada e uma avaliação educacional relativizada com foco na aprendizagem. Por outro lado, a globalização economicista tem como princípio o darwinismo econômico-social, que promove a competitividade entre os indivíduos, valorizando os mais capazes, e as oportunidades estariam arraigadas em bases produtivistas (meritocracia). Como consequência ao processo ensino-aprendizagem, a inclusão levaria ao determinismo e dependência entre os indivíduos, com um programa diferenciado, num paternalismo às diferenças, levando a uma pedagogia reprodutora de desigualdades e a uma avaliação massificada, enfocando o rendimento escolar.

A integração quando discutida em âmbito educacional significa, segundo Schwartzman (1997), aceitar que o aluno deficiente participe não somente da escola comum, mas também aprenda e acompanhe o mesmo conteúdo curricular, num ritmo semelhante, com metodologias similares utilizadas para o aluno normal. Quando esse processo é destinado a alunos deficientes, cujo grau de comprometimento não os impede de acompanhar os alunos normais, aceita-se facilmente a idéia de integração, mas quando se trata de deficientes



mais graves, é necessário avaliar cada caso e, dependendo do tipo da deficiência associada à severidade, a sua participação efetiva na classe comum se inviabiliza, fazendo-se necessárias adaptações específicas ao programa e metodologias destinadas a eles. Segundo o autor, dessa forma, promover a integração determinada por lei na escola, uma vez que esta não está dando conta nem dos seus alunos, é um equívoco, pois pode comprometer inclusive a aprendizagem dos alunos normais se as diferenças forem muito acentuadas quanto à aprendizagem acadêmica. Os professores da classe comum sem a devida preparação constituem mais um ponto de entrave ao referido processo.

A aplicação de recursos pedagógicos em grupos de alunos normais e deficientes na mesma faixa etária, freqüentando ambos a classe comum, num período de tempo equivalente, é questão que envolve a integração educacional considerada por Beaupré (1997). Afirma a autora que essa definição já foi assim admitida desde 1975, no Canadá, todavia limitava-se aos aspectos físicos e temporais, passando em outros setores para o campo social. Na atualidade, o enfoque é colocado na aprendizagem acadêmica do aluno deficiente, cuja condição para atingir esse objetivo é fazer parte de um grupo, sendo aceito e estimulado pelo mesmo. Dessa forma, a integração acadêmica envolve reciprocamente a integração física e social. Em tais grupos, é fundamental evitar que o aluno normal seja displicente com o aluno deficiente; nesse sentido, a intervenção do adulto é importante para organizar e provocar a relação de troca entre os educandos, a partir de estratégias que o professor, sensível às exigências do grupo, concretiza. Para tal prática, o quadro docente deve estar em

constante aperfeiçoamento e, para isso, as universidades devem cumprir o seu papel nessa formação. Beaupré (1997) aborda uma questão que por vezes pode trazer discussão, ao afirmar que os diretores das escolas devem promover a preparação da sua equipe de tal forma que receba todos os alunos indistintamente, sem submeter a integração de alunos deficientes de maneira individualizada, considerando-se caso por caso. Em relação aos pais dos alunos deficientes, devem participar de maneira a colaborar e decidir quanto às intervenções programadas para seus filhos.

Na leitura realizada por Ide (1997), existe a necessidade imprescindível de pesquisar e analisar o contexto da educação adaptada às especificidades do aluno deficiente mental. Face a sua integração, imagina-se a escola inclusiva uma vez que nesta seu conceito se refere ao atendimento educacional a todos os alunos, sejam eles deficientes ou normais, em suas diversidades de necessidades, assegurando-lhes qualidade de ensino. Para alcançar esse objetivo, é indispensável a reestruturação da escola em vários aspectos: adequação na estrutura física, reelaboração do currículo, da metodologia, técnicas de ensino e avaliação acadêmica, como também a realização da pesquisa-ação para viabilizar a introdução de novas estratégias de ensino-aprendizagem. Além disso, necessário se faz propiciar uma política educacional que promova o trabalho integrado entre as escolas especiais e as escolas regulares, engajando e preparando adequadamente os professores, enquadrando pessoal operacional e administrativo. Em razão disso, as universidades têm papel preponderante tanto na pesquisa relacionada ao aprendizado de crianças, como na formação docente com a função



de torná-los capazes de lidar com a diversidade de maneira eficiente. Esse trabalho envolve o Ministério da Educação, as escolas, incluindo as famílias, comunidades e organizações voluntárias. A divulgação e informação sobre esse serviço pode ser parcela responsável para garantia do sucesso da integração. Os recursos para investimento nesse processo são fundamentais, inclusive o apoio internacional e órgãos nacionais governamentais ou não.

Ao conceituar a integração educacional, Carvalho (1997) pondera que, em termos gerais, ela está relacionada ao processo gradual e dinâmico de promover a educação de alunos deficientes junto aos alunos normais, e a forma de ascender a ela fica dependente das necessidades e particularidades dos alunos. Nesse processo de integração está implícita a aceitação recíproca entre os deficientes e a comunidade normal, sendo que a anuência dos professores da educação especial e da classe comum torna imprescindível sua viabilidade, pois caso contrário pode ocorrer a simples presença física do aluno deficiente na classe comum, sem a relação interativa com os alunos normais. A autora, em seu posicionamento quanto à definição de termos, analisa que a integração está ligada à não exclusão e que tanto a inclusão como a integração são processos, tendo a inclusão como resultante da integração.

Mantoan (1997) pondera que o aprimoramento na qualidade educacional das escolas e a aplicação de princípios pedagógicos eficazes devem ser realizados para todos os alunos, inclusive para os alunos deficientes. Nesse sentido, a educação especial redimensionará os seus objetivos, passando a ser uma modalidade de ensino que não ficará restrita à educação de alunos deficientes, mas

uma forma de atendimento especializado ao educando, interessada em realizar pesquisas e produzir novas estratégias de ensino, que estarão satisfazendo as especificidades e diversidades do alunado, coexistindo com a educação para todos. Nessa medida, a fusão entre ensino comum e especial é a chave para a reorganização das escolas e a abertura de classe especial em uma escola comum seria apenas uma justaposição de recursos. Segundo a autora, essa nova maneira de ver a educação dirigida para todos enfrenta a barreira no tradicional e cristalizado atendimento ao aluno deficiente, realizado de modo especializado e segregativo. Mantoan entende que há uma diferença entre os termos integração e inclusão. A integração educacional refere-se analogamente ao sistema de cascata e, de acordo com a própria potencialidade de adaptar-se às modalidades do ensino existentes, o aluno se integrará em uma sala comum, classe especial ou escola especializada; assim, não se questionaria nenhuma dessas alternativas educacionais em vigor. A inclusão contempla a inserção dos alunos deficientes de maneira radical, completa e sistematizada, cujo objetivo é envolver desde o princípio todos os alunos, deficientes e normais, na estrutura educativa, a qual terá que se moldar segundo as particularidades desse alunado; analogamente, refere-se a um caleidoscópio, em que, ao ser movimentado, os seus diferentes componentes se reorganizam e formam um novo desenho.

Nunes Sobrinho (1998) sugere que a inclusão integral tem sido definida como a maneira de educar todas as crianças deficientes em classes comuns, com a mesma idade e em regime de tempo integral. Dessa definição decorrem algumas implicações: necessariamente todos os alunos deficientes

devem estudar em classe comum, independente da deficiência e do grau de comprometimento, inviabilizando a escolha de outra modalidade de atendimento, como também a ênfase excessiva ao assentamento escolar, sem considerar as circunstâncias do meio educacional. Esse entusiasmo inapropriado pela inclusão integral causa preocupação pelo fato de sua concretização não oferecer espaço para a criação ou manutenção dos serviços apropriados para alunos deficientes. Outro fator que merece atenção é a responsabilidade dos professores da educação geral nesse processo e os efeitos da inclusão em todos os alunos. Este aspecto necessita de maior disponibilidade de dados de pesquisas para validar os efeitos dos seus programas e demonstrar que esse tipo de atendimento educacional apresenta resultados positivos. Em relação à conceituação dos termos, Nunes Sobrinho considera que a integração tolera várias formas de atendimento educacional, enquanto a inclusão exclui todas elas.

A partir de todos esses controversos posicionamentos frente à integração e à inclusão que, de certa forma, transformam-se numa polêmica quanto à maneira de efetivar essa proximidade entre alunos deficientes e normais na escola, pode-se concluir que o investimento sério, através da definição de uma política educacional que venha a contemplar as discussões realizadas, as iniciativas de prática nessa direção, tendo em mente que o deficiente realmente tem o direito à educação de qualidade, faz-se fundamental. Essa política deve garantir pesquisas que norteiem a formação e qualificação docente para atuar na educação comum e especial, levando a discussão sobre a deficiência para dentro dos cursos de licenciatura, como também para os cursos de formação profissional

que lidarão com a habilitação e a reabilitação do deficiente. A proximidade e a orientação às famílias de deficientes também é essencial, visto que a integração se inicia por ela. Quanto à discussão sobre a integração versus inclusão, parece que o que realmente importa é o trabalho a ser realizado com o aluno deficiente, a garantia de educação que lhe deve ser assegurada e, na medida do possível, que seja realizada na classe comum, mas deve-se considerar também importante a classe especial e as escolas especializadas, com redimensionamento das suas funções, para que realmente venham a desempenhar o seu papel. Se a sua educação deve ser realizada na classe comum, em atenção também para as classes especiais e escolas especializadas, deve-se assegurar que a legislação seja cumprida, ou seja, que haja profissionais capacitados a realizar o diagnóstico, encaminhamentos à classe especial e reavaliações periódicas para reencaminhamento, a fim de que, sempre que possível, o aluno deficiente esteja estudando na classe comum. Se isso não for possível, que efetivamente participe de todas as atividades que lhe permitam estar junto com as crianças normais. Por estar contemplado este entendimento, no presente estudo, é que se refere à integração educacional do alunado deficiente e não à sua inclusão.

Considerando toda a gama de discussões para viabilizar a educação do deficiente apontando para a sua integração, os professores têm papel preponderante nesse cenário. Dessa forma, percebe-se a importância de direcionar o foco de atenção para a formação docente, na sua estrutura profissional, para atender aos alunos normais e deficientes.



O professor, independente de sua área de conhecimento, prática pedagógica, modo de trabalhar, é o principal mediador entre o conhecimento construído e sistematizado e os alunos. Seja ele professor de Jovens e Adultos ou não, apresenta-se nessa relação como fonte de conteúdo acadêmico específico, além de crenças, valores, conceitos, preconceitos, atitudes etc., fazendo-se importante pensar sobre as percepções do seu trabalho, a sua formação e as práticas educacionais que deseja alcançar.

Enfocando o meio escolar onde a prática docente se efetiva, vale destacar o estudo de Dal Pozetto (1987), intitulado *Como Professores de Classe Especial para Deficientes Mentais da Rede Estadual Percebem sua Atuação Profissional*, no qual concluiu dois pontos significativos: o isolamento no cotidiano escolar, o que indica a circunstância de inferioridade a que as classes especiais são submetidas, como reflexo da marginalização em relação à educação comum; e isto leva os professores a reconhecerem a sua individual responsabilidade pelo funcionamento do ensino em suas salas de aula. No entanto, destaca-se com a ausência de reconhecimento quanto ao trabalho que realizam para a escola e para os alunos deficientes.

Na perspectiva da integração dos alunos deficientes na classe comum, Goffredo (1992), ao pesquisar as escolas da rede pública do Rio de Janeiro, citava uma série de aspectos que representam entraves para a sua efetivação. Inicialmente, percebeu a superficialidade com que é tratada a educação especial na política educacional do estado municipal, destacando o seu isolamento no âmbito do sistema de ensino geral do ensino de primeiro grau.

O professor, independente da sua área de conhecimento, práxis pedagógica, escola onde trabalha, é o principal mediador entre o conhecimento construído e sistematizado e os alunos. Seja ele professor de deficientes ou normais, apresenta-se nessa relação como fonte de conteúdo acadêmico específico, além de crenças, valores, conceitos, preconceitos, atitudes etc., fazendo-se importante pensar sobre as percepções do seu trabalho, a sua formação e as metas educacionais que anseia alcançar.

Enfocando o meio escolar onde a prática docente se efetiva, vale destacar o estudo de Dal Pogetto (1987), intitulado *Como Professores de Classe Especial para Deficientes Mentais da Rede Estadual Percebem sua Atuação Profissional*, no qual concluiu dois pontos significativos: o isolamento no cotidiano escolar, o que indica a circunstância de inferioridade a que as classes especiais são submetidas, como reflexo da marginalização em relação a educação comum; e isto leva os professores a reconhecerem a sua individual responsabilidade pelo funcionamento do recurso especializado. Associado ao isolamento, depara-se com a ausência de recompensas concretas quanto ao trabalho que realizam para a escola e para os alunos deficientes.

Na perspectiva da integração dos alunos deficientes na classe comum, Goffredo (1992), ao pesquisar as escolas da rede pública do Rio de Janeiro, elenca uma série de aspectos que representam entraves para a sua efetivação. Inicialmente, percebeu a superficialidade com que é tratada a educação especial na política educacional do citado município, denunciando o seu isolamento e a segregação do sistema geral do ensino, além do número

excessivo de alunos nas turmas comuns. Outro obstáculo deve-se ao desconhecimento, pelos profissionais, quanto à conceituação da deficiência, suas especificidades, bem como as possibilidades que esses alunos têm de estudar. A desarticulação entre os professores da educação comum e especial constitui outro empecilho, assim como o despreparo do quadro docente da educação comum. Nesse contexto, a educação do deficiente fica a cargo exclusivamente da educação especial, pela falta de política educacional para esses alunos, associada ao próprio ensino especial quando traça seus princípios e normas isolados da educação geral. Para a formação de professores ocorrer de maneira adequada, faz-se fundamental considerar a Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplinas acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos Cursos de 2º e 3º Graus, estabelecido pelo MEC e pleiteado pelos educadores da educação especial. Esta iniciativa é vista como um passo importante na reestruturação dos currículos das habilitações em educação especial e as que mantêm estreita relação com os deficientes (Mazzotta, 1996).

Apple (1982), ao tratar da questão do rótulo e atribuições de desvio de alunos na e pela escola, mostra que a instituição assume acriticamente os valores do sistema social hegemônico, implicando considerar como parâmetro as faixas de normalidade e competência, percebendo a dificuldade do aluno como um problema inerente a ele, por faltar-lhe algo e não à instituição educacional. Nesse prisma, as diferenças não são consideradas e a individualidade conseqüentemente é anulada nesse processo de assemelhar o alunado. Dessa forma, o professor de classe comum, na sua prática, não sabe lidar com a

diversidade dos alunos, pois a sua formação é dada para atender a uma homogeneidade de educandos, enquanto o docente especializado prioriza o atendimento personalizado e individualizado aos alunos deficientes, uma vez que na sua formação recebe orientações para tal fim. Nesse aspecto, a formação docente pode ser considerada como a divisora de águas entre a prática pedagógica dos professores de educação especial e comum.

Nessa dificuldade do professor de ensino comum em trabalhar com a diferença, a implementação do discurso da integração do aluno deficiente na classe comum parece ficar em descompasso, suscitando algumas indagações: o professor de classe comum deve ser capacitado para receber o aluno deficiente em sua sala de aula? O professor de ensino especial e comum devem ter formação diferenciada?

Essas discussões permeiam os diferentes posicionamentos de estudiosos da educação, sendo interessante explicitá-los para elucidar aprofundadamente a formação docente que habilita para a prática na educação especial e comum.

Omote (no prelo) revela a sua visão sobre o professor, e o considera como uma peça fundamental na dinâmica do sistema escolar. Apesar de uma série de questões adversas que podem ser assinaladas, é nas mãos do professor que se desenvolve o ambiente, adequado ou não, na sala de aula. Boa parte da responsabilidade da qualidade da relação ensino-aprendizagem, que não é apenas didático-pedagógica, mas também interpessoal, depende do professor. Assim, o investimento na formação docente é fundamental para auxiliá-lo a

mudar o conceito que tem sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Faz-se necessário não só conhecer e saber lidar com técnicas e recursos que o ajudarão na sua prática, como também os aspectos que permeiam as suas relações interpessoais e sociais em situação de ensino-aprendizagem.

Enumo (1985), ao realizar o seu estudo com o objetivo identificar, descrever e analisar os cursos de formação de professores em educação especial, na área de deficiência mental, no Estado de São Paulo, ressalta o fato de seu funcionamento ocorrer, na maioria deles, em instituições particulares no período noturno. Esse fato dificulta o intercâmbio dos graduandos com os alunos deficientes *in loco*, pois estes estudam no período diurno, em escolas públicas e/ou especializadas. Essas instituições de ensino de 3º grau particulares geralmente contratam, com intuito de economia financeira, o seu quadro docente por “hora-aula”; isso acarreta problemas em larga escala, pois a pouca permanência do professor no estabelecimento o impede de participar dos debates teóricos e administrativos do curso, ocasionando, inclusive, a ausência de discussões sobre uma proposta pedagógica almejada, como também a elaboração de projeto pedagógico, visto ter sido observada a sua inexistência, na maioria dos cursos considerados. Outro destaque importante diz respeito à carga horária inferior, inclusive ao estabelecido na legislação, referente ao estágio supervisionado. Essas atividades, segundo a autora, devem ser realizadas em 300 h, segundo o MEC, em 1972 e 1976, e a média dos cursos em questão é de 133 h, o que leva a autora a concluir que a formação docente na área de educação especial para deficiência mental dá prioridade ao aspecto teórico, em detrimento do prático.

Omote (1995a) aborda a formação de docentes em educação especial, apontando para o aspecto que mostra como ela vem sendo percebida e o professor também, ou seja, além de ter a mesma formação do professor de ensino comum, precisa ter conhecimento específico sobre as deficiências e os recursos especiais utilizados. Além disso, o professor precisa ter experiência com o aluno deficiente, acrescida de qualidades que incluem desde o interesse por esse discente, a criatividade na criação e adaptação de material e metodologia, até a apresentação de adequada saúde mental. Em relação ao conteúdo a ser apropriado pelo professor especializado, compreenderia o significado que é atribuído à deficiência pela sociedade e a utilização dos recursos especiais, observando no contexto social os seus mecanismos de controle, a produção de desvios e estigma, bem como decorrentes práticas institucionalizadas de segregação dos deficientes. Destaca o autor as inúmeras dificuldades que as universidades encontram na formação desses professores especializados: envolvimento de docentes qualificados nessas habilitações, disponibilidade de bibliografia da área, inviabilidade da realização de estágios supervisionados pelos estudantes, em virtude do funcionamento da educação especial ocorrer em horário diverso da prática de ensino, o pouco interesse pela profissão. Esses aspectos refletem-se diretamente no funcionamento do ensino especial, sobre o qual vêm convergindo críticas que dizem respeito aos aspectos ligados à estigmatização e segregação dos alunos deficientes, como também sobre a eficiência da prática pedagógica nos recursos do ensino especial. Quanto a esses questionamentos, Omote pondera, através de textos de autores americanos, que nos Estados Unidos da América eles

já foram debatidos nas décadas de 70 e 80, englobando o fato de a educação de alunos deficientes na classe especial não ser significativamente diferente dos que permanecem no ensino comum, apesar das especificidades consideradas, como também discussões direcionadas ao sistema dual estabelecido nas escolas públicas. Reportando essas discussões para a educação especial no Estado de São Paulo tal como ela se apresenta no momento, algumas conclusões e sugestões são apresentadas pelo autor. Ele afirma que é fundamental a manutenção dos recursos da educação especial na rede pública de ensino, pois, na reorganização do seu mau uso, traria para a escola os alunos que sem eles permaneceriam fora dela. A integração total entre educação comum e especial daria oportunidade para que os recursos do ensino especial estivessem a serviço dos professores do ensino comum e atendessem às necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive dos deficientes. Nesse aspecto, o funcionamento entre ensino especial e comum acarretaria passagem livre entre eles e a formação dos professores abordaria como conteúdo básico vários aspectos relacionados aos alunos deficientes e aos recursos especiais utilizados, assim como experiência didática com os mesmos.

Nesse mesmo sentido, Glat (1996a) declara que, enquanto a educação especial localizar-se como um sistema educacional e acadêmico paralelo e distante do sistema comum de ensino, como também dos cursos de formação docente nos seus vários níveis, não estará criando as condições elementares para que a integração dos alunos deficientes se efetive.

Bueno (1997), ao sistematizar a sua reflexão sobre a formação docente em educação especial e a LDB-96, entende que se faz necessário primeiro esclarecer a situação que há muito vem demarcando o pano de fundo da formação de docentes para as primeiras séries do ensino fundamental. Aponta o autor o entendimento, que parece ser consenso entre profissionais e estudiosos da educação, de que a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em nível superior, somente sendo efetuado em nível médio quando as condições concretas inviabilizam formar no 3º grau. Esse contexto tem contribuído sensivelmente, na visão de Bueno (1997), para a desfiguração e descrédito dos docentes das primeiras séries, na medida em que coopera para indefinição de uma política nacional de formação docente. Ao colocar a ação de formar profissionais numa condição de eterna provisoriedade, ao realizá-la em nível médio, considerando que esta deveria acontecer em nível superior, põe esta problemática numa dimensão abstrata e descomprometida politicamente, justificando a menos qualificação pela ausência de circunstâncias concretas. Dessa forma, o progredir das políticas de formação docente fica vinculado ao avanço do estágio social, sem considerar que esse progresso poderia dar-se através das práticas institucionais. Em relação à formação docente em educação especial, aponta o autor que desde o final da década de 60 e início de 70 foi elevada ao nível superior através de reformas acontecidas nesse período. Essa situação muda com a LDB-96, ao indicar que a formação de professores do ensino especial deve ser realizada em nível médio ou superior, recuperando a dubiedade e a eterna provisoriedade que sempre acometeu a ação de formar docentes para as

séries iniciais. Contudo, para a mudança desse contexto, a Universidade pode ter papel importante, influenciando decisivamente na definição das políticas de formação docente, sem, no entanto, deixar que as instituições de ensino superior de qualidade incerta se proliferem promovendo uma verdadeira “fábrica de diplomas”, como se refere o autor. A nova LDB determina que os sistemas de ensino deverão assegurar a formação de professores especializados e também docentes do ensino comum capazes para realizar a integração dos alunos deficientes nas classes comuns. Frente a esse posicionamento, Bueno (1997: 40) questiona:

(...) Essa capacitação pode ser genérica, atendendo as características de toda a população considerada como ‘portadora de necessidades especiais’ ou há necessidade de capacitações diferenciadas? A simples inclusão de uma disciplina nos cursos de formação de professores, como por exemplo, ‘Introdução à Educação Especial’, garantirá essa capacitação?

Dentro desse panorama é que Bueno acredita que se faz produtivo refletir a fundo e discutir a formação do professor de educação especial.

Jannuzzi (1995) aponta a escola inclusiva evidenciada na Declaração de Salamanca, capaz de atender a todas as crianças, a qual admite a educação especial somente para as crianças que não puderem se beneficiar do ensino comum, e traz para esta realidade um professor com capacidade para atender essa demanda. Lembra a autora que a escola única para todos, pública, obrigatória e gratuita começou a ser delineada desde o século XVII, chegando ao auge com o advento da Revolução Francesa, através das promessas burguesas de educação como direito, num contexto em que o lema era a liberdade, fraternidade

e igualdade. Mas até os nossos dias essa escola única apresenta-se como um horizonte longínquo ainda por ser alcançado, em vista dos níveis altos de evasão e repetência de alunos nas escolas públicas. Na atualidade, em virtude do movimento de participação social dos grupos excluídos, a educação especial nesse bojo propõe a integração do aluno deficiente. Nesse contexto, a formação docente necessita de revisão, pois ela é realizada de maneira bifurcada, ou seja, há a formação de docentes para atuarem no ensino comum e formação específica de professores especializados para trabalharem com os alunos deficientes. Porém, segundo a autora, em final dos anos 80 e na década de 90, pelos cursos de pós-graduação, outras abordagens, como o materialismo histórico, a teoria crítica e a abordagem sócio-histórica começam a tomar forma na educação especial, dando possibilidade para essa reestruturação da formação de todos os professores. Jannuzzi chama a atenção para a responsabilidade das universidades nesse papel, explicita a importância da perspectiva teórico-metodológica que fundamenta tais cursos e o prolongamento dessas ações na realidade concreta das classes especiais e instituições especializadas. A escola inclusiva requer uma formação comum a todos os docentes, ficando o específico para ser aprofundado aos professores interessados através de cursos extra-curriculares, de aperfeiçoamento e formação em serviço.

A Declaração de Salamanca sugere, quanto à formação docente e apoio às escolas comuns no processo de integração, que

(...) Essas escolas especiais podem ser consideradas como valioso recurso para a criação de escolas integradoras. O pessoal dessas instituições especiais

possui os conhecimentos necessários para a pronta identificação de crianças com deficiências. As escolas também podem servir como centro de formação para o pessoal das escolas comuns. Finalmente, as escolas especiais - ou departamentos nas escolas integradoras - podem continuar oferecendo uma melhor educação aos poucos alunos que não podem ser atendidos nas escolas ou classes comuns. A inversão nas atuais escolas especiais deveria ser orientada para facilitar seu novo compromisso de prestar apoio profissional às escolas comuns, para que estas possam atender às necessidades educativas especiais. O pessoal das escolas especiais pode dar uma importante contribuição para as escolas comuns no que diz respeito à adaptação do conteúdo e método dos programas de estudo às necessidades individuais dos alunos (1994:24).

Considerando todas essas proposições, pode-se perceber o despreparo do professor em lidar com o deficiente, em decorrência de uma formação pedagógica inadequada, associada ao aspecto profissional que expõe a sua dificuldade para ensinar a criança vinda das camadas desfavorecidas economicamente. A formação de professores de classe comum com capacidade para lidar com os problemas do ensino comum e trabalhar com o aluno deficiente, de maneira a garantir-lhe o conteúdo acadêmico, é uma tarefa não só para a formação docente inicial, mas para a educação continuada. Segundo Candau (1996), esta é entendida não "(...) como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua".

Considerando esse contexto, ratifica-se que as universidades têm papel preponderante na definição de política de formação docente, quando



cumprem o seu compromisso com os seus alunos da graduação, egressos e demais professores da rede pública de ensino, ao levar a discussão sobre deficiência a todos eles. Garantir a formação adequada aos futuros professores, para trabalhar com o ensino especial ou comum, com discussão sólida sobre concepções de deficiência, mostrando o modelo clínico, com ênfase no modelo social e o concomitante reflexo na práxis pedagógica, preparará terreno para que o aluno deficiente seja recebido na classe comum por um docente sensibilizado para a educação desse alunado, melhor preparado para assegurar-lhe a apropriação do conteúdo sistematizado e possibilitar a ele melhores circunstâncias para a convivência social, pautada pela sua independência, respeito às suas decisões e direitos.

Outro fator que merece destaque é perceber que, para possibilitar essa preparação, faz-se necessária uma política de investimento efetivo e prioridade na educação, pois se sabe que não é essa a realidade educacional. Nesse sentido, Lucas (1997), professora da rede pública paulista, elabora um depoimento em revista de circulação nas escolas, que mostra a falta de material adequado em sala de aula para trabalhar com o aluno deficiente, apesar da tecnologia avançada que se tem atualmente. Além disso, acrescenta a falta de cursos de capacitação docente para trabalhar na educação especial, como também a falta de apoio de profissionais especializados para darem suporte ao trabalho do professor com o aluno deficiente.

Desse modo, pensar a integração educacional dos alunos deficientes com professores sem preparação para tal e ainda deixá-los sozinhos



nesse processo, sem um suporte e acompanhamento de profissionais ligados à área no trabalho pedagógico do docente, é estar indiferente à educação de todas as crianças.

Com todas essas questões envolvendo o contexto educacional brasileiro, cabe aqui lembrar que a opinião dos professores atuando nas séries iniciais do ensino fundamental e especial a respeito da integração dos alunos deficientes na classe comum de ensino faz-se fundamental, para que se substanciem discussões sobre a sua formação, como também formas de promover a integração desses alunos a partir das necessidades e expectativas que são sentidas por esses profissionais, para efetivação dessa prática.

8 - MÉTODO



Para verificar a visão que os sujeitos tinham sobre a integração

dos alunos deficientes na classe comum de ensino regular, foram realizadas as

seguintes perguntas: "Você acha que os deficientes devem ser ensinados em sala

comuns ou em salas especiais? Por quê?" e "Você acha que os deficientes

devem ser ensinados em salas comuns ou em salas especiais? Por quê?"

As respostas foram analisadas e os dados foram tabulados e analisados

estatisticamente. O grupo de professores comuns e o grupo de professores

especiais foram analisados separadamente. O grupo de professores comuns

foi denominado CCE (com classe especial) e o grupo de professores

especiais foi denominado SCE (sem classe especial). Os dados foram

analisados estatisticamente e os resultados foram apresentados em

gráficos e tabelas. Os dados foram analisados estatisticamente e os

resultados foram apresentados em gráficos e tabelas. Os dados foram

analisados estatisticamente e os resultados foram apresentados em

gráficos e tabelas. Os dados foram analisados estatisticamente e os

resultados foram apresentados em gráficos e tabelas. Os dados foram

analisados estatisticamente e os resultados foram apresentados em

gráficos e tabelas. Os dados foram analisados estatisticamente e os

resultados foram apresentados em gráficos e tabelas. Os dados foram

analisados estatisticamente e os resultados foram apresentados em

gráficos e tabelas. Os dados foram analisados estatisticamente e os

resultados foram apresentados em gráficos e tabelas. Os dados foram

6 - MÉTODO

6.1 – Sujeitos

Para verificar a visão que os professores têm sobre a integração dos alunos deficientes na classe comum do ensino regular, foram utilizados três grupos de sujeitos, sendo um de docentes da educação especial, ou seja, classe especial ou sala de recursos, um de professores das séries iniciais do ensino fundamental vinculados a escolas que mantinham o ensino especial e o outro de professores também das séries iniciais do ensino fundamental de escolas que nunca mantiveram no seu tempo de funcionamento o ensino especial. O grupo de professores da educação especial denominou-se CE (classe especial); o grupo de professores do ensino fundamental de escolas que mantinham a educação especial foi denominado CCE (com classe especial), e o grupo de docentes que lecionavam para o ensino fundamental em escolas sem o ensino especial denominou-se SCE (sem classe especial), os quais doravante serão mencionados apenas pelas siglas. O grupo CE foi constituído por dezoito sujeitos, o grupo CCE por vinte e quatro sujeitos e o SCE foi constituído inicialmente por vinte e sete sujeitos, dentre os quais, após análise dos resultados, 1 sujeito foi excluído, em virtude de já ter lecionado para classe especial para deficientes mentais, ficando o grupo com vinte e seis sujeitos. Para os grupos CCE e SCE, era critério para integrá-los jamais ter trabalhado com o ensino especial.

Para seleção dos sujeitos do grupo CCE, consideraram-se sete escolas estaduais de 1º grau com ensino especial, e foi solicitado a listagem dos docentes que ministravam aulas nas séries iniciais do ensino fundamental, ou

seja, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do Ciclo I, que não haviam lecionado para classe especial ou sala de recursos, dos períodos matutino, vespertino e, quando existente, intermediário também, e procedeu-se ao sorteio dos professores, através da tábua dos números equiprováveis, formando o grupo de professores de 1ª a 4ª série do ciclo I que lecionavam em escolas que mantinham educação especial (CCE). Destaca-se que, para cada série escolar, foi sorteado um professor a mais, com o objetivo de substituir docentes sorteados dos grupos CCE e SCE para responder o questionário e que eventualmente estivessem ausentes no momento da entrega do questionário ou se negassem a respondê-lo.

Para assegurar o tempo necessário para concluir a coleta de dados, a investigação do grupo SCE foi realizada em apenas um dos períodos de funcionamento de cada escola, podendo ser matutino ou vespertino. Dessa forma, chegando em cada unidade escolar, a pesquisadora solicitava a lista dos professores que trabalhavam com as séries iniciais do ensino fundamental daquele período e que não haviam lecionado para classe especial ou sala de recursos, procedia à seleção através da tábua dos números equiprováveis e entregava um questionário a cada docente de 1ª a 4ª série do ciclo I.

Esses sujeitos foram escolhidos porque todos os professores do grupo CE fizeram Pedagogia com Habilitação em Educação Especial e trabalham com alunos deficientes; os professores do grupo CCE não têm essa formação, mas trabalham em escolas que possuem o atendimento a crianças deficientes. Os docentes do grupo SCE, além de não terem formação em educação especial, trabalham em escolas que atendem somente a alunos normais. Acredita-se que

essas diferenças são significativas para a aceitação ou não da integração do aluno deficiente na classe comum do ensino regular, pelos professores. Suspeita-se que o conhecimento teórico e prático com a deficiência pode trazer posicionamento mais favorável à integração educacional do aluno deficiente. Por isso, os grupos foram constituídos de maneira a perceber como os professores vêem a educação do aluno deficiente. Faz-se importante analisar aqui as características dos sujeitos de cada grupo e as demais diferenças e possíveis semelhanças entre eles, para relacionar as respostas dadas às questões da pesquisa.

A tabela 3 mostra algumas características dos grupos CCE, CE e SCE relacionadas a dados pessoais dos sujeitos e a sua formação profissional. Nos grupos CCE e CE, a totalidade dos sujeitos é do sexo feminino e, no grupo SCE, apenas um sujeito é do sexo masculino. Manteve-se este professor porque ele faz parte do quadro docente da escola, desenvolve atividades com a 4ª série e foi sorteado aleatoriamente para compor esse grupo.

O grupo CCE tem a idade média dos sujeitos (46,4 anos) maior que a do grupo CE (38,3 anos), como também do grupo SCE (44,8 anos). O desvio padrão das idades do grupo CCE é 6,61, do grupo CE é 3,93 e do grupo SCE é 8,8. Em relação à formação profissional, no grupo CCE onze professores têm apenas o magistério e treze o 3º grau, sendo que sete fizeram o curso de Pedagogia. Do grupo CE, dezoito docentes fizeram o curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, como determina a legislação. No grupo SCE, doze professores têm apenas o magistério e quatorze o 3º grau, sendo que dez cursaram Pedagogia.



Tabela 3 - Características pessoais e de formação profissional dos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE

Características	Grupos		
Sexo	CCE	CE	SCE
Feminino	0	0	25
Masculino	24	18	1
Idade (anos)	CCE	CE	SCE
Variação	35 - 58	25 - 55	28 - 53
Média	46,5	38,3	44,8
Desvio Padrão	6,6	3,9	8,8
Formação Profissional	CCE	CE	SCE
Magistério	11	10	12
3º Grau	3	8	3
Ambos	10	10	11
Cursos	CCE	CE	SCE
Pedagogia	7	18	10
Psicologia	1	1	0
Letras	2	0	0
Direito	0	1	0
Serviço Social	0	0	1
Educação Física	0	0	1
Educação Artística	0	1	1
História	2	0	0
Estudos Sociais	1	0	0
Ciências Sociais	2	0	0

Na tabela 4, podem-se observar as características dos grupos CCE, CE e SCE quanto à prática docente dos seus sujeitos. O tempo de prática profissional na rede estadual de ensino difere entre os grupos, pois o grupo CCE apresentou uma variação entre seis e trinta e dois anos, com uma média de 17,8 anos e desvio padrão igual a sete. O grupo CE apresentou uma variação entre um e vinte e sete anos, com uma média de 12,8 anos e desvio padrão igual a sete. O grupo SCE mostrou uma variação entre um e vinte e quatro anos, com uma média de 13,1 anos e desvio padrão igual a seis. O tempo de trabalho docente dos sujeitos do grupo CE, na educação especial, apresentou uma variação entre um e vinte e quatro anos, com uma média de 11,1 anos e desvio padrão igual a 5,1.

Em relação à situação funcional, o grupo CCE tem dezesseis docentes efetivos ou titulares de cargos e oito ACT ou ocupantes de funções-atividades, segundo informação da Delegacia de Ensino de Marília. O grupo CE tem quatorze efetivos e quatro ACT. O grupo SCE tem onze professores efetivos e quinze ACT.

Quanto ao horário de trabalho dos sujeitos, em todos os grupos distribuíram-se entre os períodos matutino, intermediário e vespertino.

Dos docentes do grupo CCE 5 lecionavam para a 1ª série, seis para a 2ª série, cinco para a 3ª série e oito para a 4ª série do ciclo I. Dos professores do grupo SCE, seis trabalhavam com a 1ª série, seis com a 2ª série, oito com a 3ª série e seis com a 4ª série do ciclo I.

Dentre os dezoito docentes do grupo CE treze já haviam trabalhado com alunos normais em pré-escola, 1ª, 2ª, 3ª, 4ª série do ciclo I e eventual. Com referência ao trabalho que desenvolvem no ensino especial, quatro lecionam para deficientes auditivos, três para deficientes físicos, oito para deficientes mentais e três para deficientes visuais.

Dos vinte e seis sujeitos do grupo SCE, dezesseis já haviam trabalhado em escolas que mantinham o ensino especial, ou seja, duas unidades atendiam a deficientes auditivos, duas a deficientes físicos, dez a deficientes mentais e duas a deficientes visuais.

O número de alunos por classe, no grupo CCE, apresentou uma variação entre vinte e cinco e quarenta. No grupo CE, entre nove e dezessete. No grupo SCE, entre trinta e quarenta discentes por turma.

Tabela 4 – Características referentes à prática docente dos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE

Características	Grupos		
Tempo de prática docente na rede estadual de ensino (anos)	CCE	CE	SCE
Variação	6 - 32	1 - 27	1 - 24
Média Aritmética	17,8	13,1	12,8
Desvio Padrão	7	7	6
Tempo de prática docente na educação especial (anos)	CCE	CE	SCE
Variação	0	1 - 24	0
Média Aritmética	0	11,1	0
Desvio Padrão	0	5,1	0
Situação Funcional	CCE	CE	SCE
Efetivo ou Titular de Cargo	16	14	11
ACT ou Ocupante de Função Atividade	8	4	15
Período em que leciona	CCE	CE	SCE
Matutino	11	13	10
Intermediário	1	1	0
Vespertino	12	12	7
Integral	0	0	1
Série	CCE	CE	SCE
1ª	5	DA* - 4	6
2ª	6	DF* - 3	6
3ª	5	DM* - 8	8
4ª	8	DV* - 3	6
Número de alunos por sala	CCE	CE	SCE
	25 - 40	9 - 17	30 - 40

* Classe especial ou sala de recursos para deficientes auditivos, físicos, mentais ou visuais

Faz-se importante assinalar que foram selecionados para comporem os sujeitos do grupo CE os professores de classe especial ou sala de recursos de sete escolas estaduais e que não haviam participado do procedimento para construção do instrumento de coleta de dados, ou seja, entrevista e pré-teste. Contudo, em virtude do questionário não ter sofrido alteração após análise dos juizes, como também as duas professoras do ensino especial terem respondido às questões adequadamente no pré-teste e, por fim, levando em conta o fato do número pequeno de sujeitos do grupo CE (dezesseis), decidiu-se juntá-los aos seus membros, totalizando dezoito professores.

O presente estudo contou com três grupos de sujeitos, sendo que o grupo CCE ficou com vinte e quatro sujeitos, o grupo CE com dezoito e o

grupo SCE com vinte e seis, totalizando sessenta e oito professores de quatorze escolas públicas.

6.2 - Local da pesquisa

A Delegacia de Ensino de Marília forneceu dados referentes a março de 1997, informando que, da rede estadual de ensino da zona urbana do município, 32 escolas mantinham as séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do ciclo I, num total de trezentos e setenta e três professores e 12.206 alunos. Dessas trinta e duas escolas, sete mantinham o ensino especial através de vinte e três salas de recursos ou classes especiais, das quais seis destinadas ao atendimento a cinquenta e três alunos com deficiência auditiva, quatro salas para quarenta e quatro deficientes físicos, nove para cento e vinte e seis deficientes mentais e quatro para quarenta e sete deficientes visuais, num total de duzentos e oitenta e quatro alunos e vinte e três professores.

Para a realização da coleta de dados, foram consideradas as sete escolas estaduais que mantinham o ensino especial. E para que ficasse o mesmo número de escolas entre os grupos CCE/CE e SCE, escolheu-se aleatoriamente através da tábua de números equiprováveis sete escolas dentre as doze que não mantinham e nunca haviam mantido a educação especial, no seu funcionamento educacional. As treze escolas restantes eram da zona urbana de Marília que, no momento da pesquisa, não mantinham a educação especial no seu funcionamento, mas já haviam sido mantenedoras dessa área de ensino, ou distribuíam-se entre a



zona rural e demais cidades vinculadas à Delegacia de Ensino do citado município.

6.3 - Construção do instrumento de coleta de dados

Os instrumentos utilizados na coleta de dados do presente estudo foram três questionários, respectivamente a cada grupo de professores. Para a sua construção, foram realizadas inicialmente entrevistas com professores vinculados à educação especial e comum, com o objetivo de levantar informações sobre a educação do aluno deficiente, para, de acordo com as respostas dadas e os temas abordados, auxiliar na elaboração do teor das perguntas dos questionários. Entrevistou-se sete professores, sendo cinco de educação especial e duas de ensino comum. Dos cinco docentes de ensino especial, três eram de classe especial para deficientes auditivos, físicos e mentais e duas de sala de recursos para deficientes auditivos e visuais. Quanto ao ensino comum, foram entrevistadas dois professores, sendo um da 1ª série e outro da 3ª série. Pertenciam ao quadro docente da mesma escola os professores da sala de recursos para deficientes auditivos e o professor da 1ª série. O professor da classe especial para deficientes físicos, da sala de recursos para deficientes visuais e a da 3ª série, pertenciam a escolas diferentes. Com autorização da direção das escolas e em datas disponíveis dos docentes, as entrevistas foram realizadas nas dependências da própria escola, na sala de vídeo, sala de aula ou secretaria, com a presença apenas da entrevistadora e entrevistado, no horário das aulas, ficando um docente substituto em seu lugar na classe ou em horário que havia vaga de atendimento na sala de



recursos, tendo uma duração média de trinta minutos. Com autorização dos professores todas as entrevistas foram gravadas. Para direcionar as perguntas, utilizaram-se dois roteiros de entrevista (anexo 1), um para professores de classe comum e outro de classe especial, mas de maneira flexível, pois era permitido que o entrevistado falasse livremente a respeito da sua experiência, em resposta à questão formulada.

Após as transcrições e leituras das respostas, foram selecionados os conteúdos que eram considerados pertinentes e, a partir desses itens, foram elaboradas as questões dos questionários. Para ordenar a sequência dos assuntos dessas questões de maneira coerente, foram organizadas inicialmente as perguntas relacionadas à educação dos alunos deficientes, em seguida sobre o encaminhamento desses alunos para a classe especial ou comum e, finalmente, sobre a sua integração social na escola e educacional na classe comum do ensino regular. Dentre os temas educação dos alunos deficientes e encaminhamento de alunos para a classe especial ou comum, havia questões que eram as mesmas para os três grupos, mas existiam também as que eram específicas a cada grupo, compatíveis às suas características, diferenciando-se em alguns aspectos; por exemplo: ao grupo CCE e SCE se perguntou se eles acham que crianças deficientes devem estudar, se já encaminharam alunos seus para a classe especial. Aos grupos CCE e CE, se o plano de ensino era elaborado conjuntamente entre professores do ensino especial e comum; se o conteúdo ministrado em sala era o mesmo para alunos normais e deficientes. Somente ao grupo CE foi perguntado sobre o encaminhamento de alunos da classe especial para a classe comum e o



resultado desse procedimento para o aluno recém-integrado e para o professor que o recebeu.

Cada questionário (anexo 2) consistiu de um caderno de cinco folhas, em que se colocou na parte inferior direita da folha 1, o código de identificação, que era a sigla destinada a cada grupo (CCE, CE e SCE). Os questionários dos grupos CCE e CE continham vinte e uma questões e do SCE, vinte questões. A folha 1 consistia de duas partes, uma fornecia informações esclarecendo que o questionário se tratava de parte de uma pesquisa, buscava a opinião dos professores a respeito da educação de alunos deficientes, solicitava a colaboração dos sujeitos e fornecia instruções para responder às questões nas folhas seguintes. A segunda parte da folha 1 destinava-se ao preenchimento de itens pelos sujeitos, relativos a dados pessoais e profissionais dos professores. Nas folhas seguintes (2, 3, 4 e 5), aduzia-se a lista de questões de várias configurações, apresentando-se do tipo aberta com linhas reservadas para registro da resposta, perguntas para apontar “sim” ou “não” e responder o porquê da escolha do item, assinalar uma dentre várias alternativas ou, ainda, estabelecer correspondência entre as possibilidades estabelecidas.

Após a construção dos questionários, recorreu-se a quatro juizes com diferentes formações (psicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional e fonoaudiólogo), sendo três professores de universidade e doutorandos em educação e um mestrando na mesma área. Aos juizes foram entregues os questionários contendo instruções por escrito, esclarecendo sobre o objetivo da pesquisa e solicitando que eles fizessem uma avaliação sobre as questões,



verificando se as mesmas estavam descritas de maneira clara e de fácil compreensão e anotassem sugestões. Os juizes avaliaram que as questões, de uma maneira geral, estavam claras e compreensíveis e as que entenderam com algum problema elaboraram sugestões, as quais foram observadas e, quando julgadas pertinentes, procedeu-se às alterações nas perguntas dos questionários.

Outra providência tomada para aperfeiçoamento do instrumento de coleta de dados e com o objetivo de verificar a sua eficácia, foi entregar, como pré-teste, em uma escola estadual do centro da cidade mantenedora de educação especial, questionários para quatro professores, sendo um para o docente da sala de recursos para deficientes mentais e um para o professor da sala de recursos para deficientes visuais, um para o professor da 3ª série e um para o docente da 1ª série. A estes docentes foi solicitado verbalmente que respondessem às questões e anotassem o seu parecer sobre a facilidade ou dificuldade para a compreensão das mesmas. O professor da 1ª série não o devolveu, alegando tê-lo perdido. Os outros três docentes responderam aos questionários de maneira satisfatória, sem mencionar dificuldade alguma para entendimento das questões. Dessa forma, depois de todo o processo, o questionário foi considerado adequado para ser utilizado como instrumento de coleta de dados do presente estudo e pronto para ser distribuído à amostra a ser selecionada.

6.4 - Coleta de dados

Inicialmente fez-se contato pessoal com a direção das escolas, solicitando permissão para realização da pesquisa. Para os três grupos envolvidos, os questionários foram entregues pela pesquisadora, pedindo-se aos professores que respondessem a todas as questões num período estabelecido de uma semana para a realização dessa tarefa, no qual, vencido o prazo, a pesquisadora retornava à unidade escolar para recolher os questionários respondidos. Caso o questionário não houvesse sido preenchido, era dado mais um prazo de uma semana para a sua realização ou o tempo que o professor julgasse necessário para fazê-lo.

Ao ser devolvido, imediatamente a pesquisadora observava rapidamente o questionário para verificar se todas as questões haviam sido respondidas e se, porventura, alguma (s) permanecia (m) em branco, era solicitado do professor a resposta. Mesmo assim, alguns itens de alguns questionários permaneceram sem resposta.

Foram entregues os questionários para o grupo de professores vinculados ao ensino especial e que não haviam participado da entrevista e nem do pré-teste utilizados como procedimentos para elaboração do instrumento, totalizando dezesseis docentes em sete escolas. O período de coleta de dados desse grupo CE ocupou os meses de setembro a dezembro de 1997.

Para o grupo CCE, foi entregue um questionário para um professor de cada série, ou seja, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série do ciclo I, totalizando quatro por escola. Somente em uma unidade escolar foram distribuídos apenas três



questionários correspondentes aos professores da 2ª, 3ª e 4ª série, totalizando vinte e sete questionários entregues. Existiam apenas duas classes de 1ª série, sendo que um docente havia participado da entrevista, ficando impossibilitado de participar dessa etapa, e a outra professora estava em licença-saúde e a substituta não se prontificou a responder.

Da mesma maneira que no grupo CE, foi solicitado ao grupo CCE que respondesse ao questionário num prazo de uma semana. O período utilizado para coleta de dados desse grupo foi durante os meses de setembro e outubro de 1997.

Para o grupo SCE, foi entregue um questionário para um professor de cada série, ou seja, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série do ciclo I, totalizando quatro por escola. Foi dada instrução aos professores para respondê-lo no prazo de uma semana, quando a pesquisadora retornaria para buscá-lo. Foram entregues, portanto, vinte e oito questionários. O período de coleta de dados do grupo SCE ocorreu durante os meses de outubro a dezembro de 1997.

Quanto ao preenchimento e devolução dos questionários distribuídos aos sujeitos, três professores de classe comum de uma escola com classe especial não responderam, entregando-os em branco. E um docente de classe comum de escola sem classe especial não devolveu o questionário.

6.5 - Análise dos dados

A análise dos dados foi iniciada com repetidas leituras de todos os questionários respondidos. O passo seguinte foi agrupar todas as respostas dadas a cada questão por todos os sujeitos de cada grupo. De posse desse elenco de perguntas e respostas, a preocupação foi no sentido de sumariá-los para obter acesso às informações de maneira facilitada e rápida. Dessa forma, recorreu-se à categorização das respostas como um recurso para organizar de modo compreensível esses dados tão diversificados e que, em virtude disso, não permitiam visualizá-los claramente.

Esses agrupamentos de dados foram classificados de modo a reunir as respostas com mesmo sentido ou próximo e adequá-las a uma categoria. Quando necessário, as categorias eram divididas em subcategorias.

Após a categorização de todas as respostas que necessitavam desse processo, foram submetidas à análise por três juizes com diferentes formações (dois eram psicólogos e um era fonoaudiólogo), todos os três professores universitários, sendo dois doutorandos em educação e um mestre na mesma área. A esses juizes foi entregue um caderno com cinquenta e duas páginas. Na folha 1, informava-se que se tratava de uma pesquisa realizada com professores do ensino especial e das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública, com o objetivo de verificar qual era a visão deles sobre a integração do aluno deficientes na classe comum. Dado esse contexto, procedia-se às instruções, explicando que nas folhas seguintes iam encontrar as perguntas feitas

aos professores, as respostas dadas por eles, contendo um parêntese na frente de cada uma, seguidas das categorias enumeradas. Solicitava-se aos juizes que lessem cada questão com as respectivas respostas, bem como cada categoria, e preenchessem cada parêntese com o número da categoria que eles imaginassem em que cada resposta se encaixava, podendo fazer sugestões para alterações das categorias elaboradas. Informou-se que algumas categorias estavam divididas em subcategorias. Nesses casos, solicitava-se aos juizes que indicassem o número da subcategoria em que a resposta se encaixava melhor (por exemplo, 1.1, 2.2 etc). Se, em algumas dessas situações, sentissem absoluta impossibilidade de decidir em qual subcategoria a resposta se encaixava, poderiam indicar o número da categoria. Os cadernos foram entregues aos juizes em agosto de 1998 e devolvidos em setembro do mesmo ano. O índice de concordância entre o juiz 1 e juiz 2 foi de 60%, entre o juiz 2 e juiz 3 foi de 62% e entre o juiz 1 e juiz 3 foi de 69%.

Passou-se então à leitura de cada questão com as respostas, as categorias e suas divisões, considerando-se o índice de concordância e as sugestões dos juizes. Observava-se atentamente principalmente as respostas cujas categorias registradas causaram maior índice de discordância, avaliava-se o que se julgava necessário mudar para atingir um índice mais elevado de concordância e alteravam-se os itens de maneira mais adequada. Essas alterações significavam desmembramento das respostas, quando estas apresentavam assuntos referentes a mais de uma categoria, adulteração de termos, substituição de categorias ou subdivisão de subcategorias para garantia do significado do conteúdo.



Submeteu-se novamente à análise por outros três juizes com diferentes formações (um era psicólogo, outro pedagogo e o outro terapeuta ocupacional), todos doutorandos em educação. Aos juizes foi entregue um caderno com cinquenta e oito páginas, contendo as perguntas e respostas seguidas das categorias, subcategorias e as subdivisões das subcategorias.

A folha 1 continha as instruções, explicando aos juizes que eles iriam encontrar nas folhas restantes as perguntas feitas aos professores, as respostas dadas por eles, contendo um parêntese na frente de cada uma, seguidas das categorias enumeradas. Solicitava-se aos juizes que eles lessem cada questão com as respectivas respostas, bem como cada categoria, e preenchesse cada parêntese com o número da categoria na qual melhor se encaixava cada resposta. Ficou esclarecido que algumas categorias estavam divididas em subcategorias e, em alguns casos, estas subcategorias tinham sido subdivididas. As categorias estavam identificadas com um único dígito (1, 2, 3 etc); as subcategorias por dois dígitos (1.1, 1.2, 1.2 etc) e as subcategorias subdivididas por três dígitos (3.2.1, 3.2.2, 3.3.1 etc). Se, nessa situação, o juiz sentisse absoluta impossibilidade de decidir em qual subdivisão da subcategoria a resposta se encaixava, poderia indicar a subcategoria. Se, em alguma situação, o juiz sentisse absoluta impossibilidade de decidir em qual subcategoria a resposta se encaixava, poderia indicar a categoria.

Em todas as questões, existia a categoria “outra”, que o juiz poderia utilizar em último caso, quando não houvesse absoluta possibilidade de encaixar a resposta em nenhuma das subcategorias, nem mesmo em alguma

categoria. Em todas as questões, existia, também, a categoria “não pertinente”, que se referia à resposta dada cujo teor se julgava não ser relativo à pergunta formulada. Essa categoria deveria ser assinalada somente em último caso, quando realmente não houvesse a correspondência entre a pergunta e a resposta. Algumas respostas poderiam ter conteúdo que parecia se relacionar a duas ou mais categorias, mas o juiz deveria indicar apenas uma categoria, aquela em que se encaixava melhor. Solicitou-se não deixar em branco nenhuma resposta. Os cadernos foram entregues aos juizes e devolvidos em novembro de 1998. Dessa feita, o índice de concordância entre o juiz 1 e juiz 2 foi 72%, entre o juiz 2 e juiz 3 foi de 71% e entre o juiz 1 e juiz 3 foi de 68%. Percebe-se que essa divergência acentuada deveu-se sobretudo à unidade de resposta, que foi muito extensa.

2 - RESULTADOS E DISCUSSÃO



7 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

7 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados analisados e discutidos neste capítulo foram obtidos por três grupos de sujeitos denominados CE, CCE e SCE. O grupo CE foi constituído por dezoito professores da educação especial vinculados à classe especial ou sala de recursos. O grupo CCE constituiu-se por vinte e quatro docentes, que ministravam aulas para o ciclo I do ensino fundamental, em escolas da rede pública que mantinham o ensino especial. O grupo SCE constituiu-se por vinte e seis professores que também lecionavam para o ciclo I do ensino fundamental, mas em escolas públicas que não mantinham e nunca haviam mantido a educação especial no seu funcionamento. A esses sujeitos foi aplicado um questionário que contemplava questões acerca da educação do aluno deficiente, dos encaminhamentos desse aluno para a classe especial ou comum e da sua integração social e educacional na escola.

Para proceder à análise dos resultados, categorizaram-se as respostas dadas pelos sujeitos, submeteram-se à análise estatística sempre que a natureza dos dados o permitisse, discutiram-se esses dados, através da sua interpretação e confronto com a literatura especializada.

7.1 – A educação dos alunos deficientes

O primeiro conjunto temático apresentado aos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE referia-se à educação dos alunos deficientes.

Esse primeiro tema abordado estava direcionado somente aos sujeitos dos grupos CCE e SCE, para saber se eles acham que crianças



deficientes devem estudar. Essa questão não foi feita aos sujeitos dos grupo CE, em virtude de serem professores vinculados ao ensino especial, seja trabalhando em classe especial ou sala de recursos, já desenvolvendo atividades educacionais com alunos deficientes, promovendo, portanto, a sua educação. Todos os cinquenta sujeitos responderam que sim, e a eles perguntou-se por que acham que as crianças deficientes devem estudar. As respostas a seguir são exemplos dos motivos apresentados pelos docentes dos grupos:

Para desenvolver suas potencialidades;
Para que haja uma integração entre eles e as crianças comuns;
Devem sim estudar é um direito que elas tem, não só para aprender mas conviver com outras crianças;
Todos tem o direito ao ensino, não importando suas condições.
Não devemos vê-las apenas como uma portadora de uma deficiência que a torne incapaz e diferente. Mas pelo contrário devemos dar oportunidade a esta criança para que tenha pelo menos o mínimo de conhecimento, que a possibilite a integrar-se a sociedade.

O quadro 1 mostra as categorias de respostas que evidenciam os motivos apontados pelos professores que justificam por que eles acham que crianças deficientes devem estudar.



Quadro 1 – Motivos por que as crianças deficientes devem estudar

Categorias	CCE	SCE	Total
Direito da criança deficiente ao estudo	9	12	21
Desenvolvimento das potencialidades da criança deficiente	10	6	16
Integração entre as crianças deficientes, as crianças normais e a sociedade	7	4	11
Resposta não pertinente	2	4	6
Depende do arranjo educacional	0	1	1
Total	28*	27**	55

*O grupo CCE é composto por 24 sujeitos, mas se apresentam 28 respostas em virtude de 2 terem sido desmembradas por se encaixarem em 2 categorias

**O grupo SCE é composto por 26 sujeitos, mas se apresentam 27 respostas em virtude de 1 ter sido desmembrada por se encaixar em 2 categorias

Vislumbra-se, nesses dados, diferença entre os dois grupos nos motivos por que acham que as crianças deficientes devem estudar. Os argumentos empregados pelos professores do grupo CCE concentram-se em maior número na categoria que evidencia a possibilidade de desenvolvimento das potencialidades da criança deficiente e a sua convivência com os seus pares normais e a sociedade; enquanto o grupo SCE distribui-se quase equitativamente entre essa categoria e o direito da criança deficiente ao estudo. Dessa forma, reorganizaram-se os dados do quadro 1 com o objetivo de verificar se existe diferença estatisticamente significativa entre os grupos CCE e SCE quanto às respostas dadas, obtendo-se o quadro 2.

Quadro 2 - Motivos por que as crianças deficientes devem estudar

Categorias	CCE	SCE	Total
Direito da criança deficiente ao estudo	9	11	20
Desenvolvimento das potencialidades das crianças deficientes e a sua integração com as crianças normais e a sociedade	15	10	25
Total	24*	21**	35

* 24 respostas em virtude de 4 respostas terem sido excluídas: 2 por se encaixar em 2 categorias e 2 não pertinentes

**21 respostas em virtude de 6 respostas terem sido excluídas: 1 por se encaixar em 2 categorias, 1 resposta com baixa frequência e 4 não pertinentes

Comparando as frequências das categorias de respostas dos grupos CCE e SCE, a conclusão a que se chega é de que, apesar da diferença observada, não é estatisticamente significativa entre eles ($\chi^2_0 = 1$; gl=1; $p > 0,05$), quanto aos motivos expostos pelos professores para justificarem por que as crianças deficientes devem estudar.

Ao questionar os sujeitos do grupo SCE sobre qual a opinião que eles tinham sobre a abertura de classe especial para deficientes na sua escola, deram respostas favoráveis sem restrição alguma, mas também alguns sujeitos se posicionaram favoravelmente, mas com restrições, como, por exemplo, as seguintes:

É uma atitude correta, pois todos devem ter a mesma chance;

Eu acharia viável e apoiaria;

Favorável, desde que houvesse professor capacitado ou em condições para assumir tal classe;

Boa idéia, mas em nossa escola não temos espaço físico.

Na opinião dos professores do grupo SCE, a maioria dos sujeitos (dezenove) são favoráveis sem restrição alguma quanto à abertura de classe especial na sua escola, mas existe uma minoria (cinco) que, apesar de ser favorável, coloca alguma restrição a esse processo, seja em função da falta de espaço físico no estabelecimento de ensino, seja na obrigatoriedade em ter alguém capacitado para assumir tal classe. Dois sujeitos não responderam.

Outra pergunta dirigida aos grupos CCE e CE destinou-se a saber se, na escola, o plano de ensino é elaborado conjuntamente entre os

professores do ensino especial e comum. As respostas obtidas foram “sim”, “não” e “não sei”. O quadro 3 mostra a frequência das respostas dadas pelos sujeitos.

Quadro 3 – Elaboração do plano de ensino entre os professores de classe comum e especial

Respostas	CCE	CE	Total
Sim	21	17	38
Não	2	1	3
Não sei	1	0	1
Total	24	18	42

Comparando os grupos CCE e CE, verificou-se que a diferença observada não é estatisticamente significativa, segundo a prova de Fisher ($p > 0,05$). A categoria “não sei” foi excluída da análise, por apresentar baixa frequência. Esses dados sugerem que em ambos os grupos a preparação do plano de ensino ocorre do mesmo modo, sendo predominante a elaboração conjunta.

Com respeito ao conteúdo programático da classe especial ser semelhante ao da classe comum, os sujeitos dos grupos CCE e CE responderam “sim”, “não”, “não sei”, “mais ou menos” ou não respondeu à questão. O quadro 4 mostra as frequências das respostas dadas pelos professores.

Quadro 4 – Semelhança do conteúdo programático entre classe especial e comum

Respostas	CCE	CE	Total
Sim	13	17	30
Não	4	1	5
Não sei	5	0	5
Mais ou menos	1	0	1
Não respondeu	1	0	1
Total	24	18	42

Ao comparar-se os grupos CCE e CE considerando-se as respostas “sim” e “não”, verifica-se que a diferença encontrada não é

estatisticamente significativa, segundo a prova de Fisher ($p>0,05$). Esses dados sugerem que na classe especial e na classe comum predomina o mesmo conteúdo programático.

Os professores que responderam que o conteúdo programático da classe especial não é semelhante ao ensino comum apresentaram os seguintes motivos:

Na classe especial tem a parte específica do conteúdo que é relativa a cada deficiência;
O conteúdo da classe especial é diferente, é mais minucioso que o da classe comum;
Nem deve ser semelhante;
O conteúdo da classe especial é individualizado, conforme o nível de cada aluno deficiente.

Considerando a dinâmica da escola, indagou-se aos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE, se eles imaginam alguma atividade na escola que alunos deficientes e alunos normais possam realizar juntos. As respostas obtidas foram “sim” e “não”, como pode-se observar no quadro 5.

Quadro 5 – Opinião dos sujeitos sobre alunos deficientes e normais poderem realizar atividades juntos

Respostas	CCE	CE	SCE	Total
Sim	23	17	23	63
Não	1	1	3	5
Total	24	18	26	68

Comparando as frequências das respostas afirmativas e negativas dos sujeitos, evidencia-se a semelhança entre os grupos, ficando claro que existe a prevalência de professores que imaginam atividades que os alunos deficientes e normais podem realizar juntos na escola. Ao perguntar, então, aos sujeitos que

responderam “sim” (vinte e três do grupo CCE, dezessete do grupo CE e vinte e três do grupo SCE) quais seriam essas atividades que os alunos poderiam realizar conjuntamente, as respostas puderam ser divididas em duas categorias: “atividade de conteúdo acadêmico” e “atividade de conteúdo lúdico ou esportivo”, como se pode observar no quadro 6.

Quadro 6 – Atividades que alunos deficientes e normais podem realizar juntos na escola

Categoria	CCE	CE	SCE	Total
Atividade de conteúdo acadêmico:	2	3	3	10
Português, leitura e escrita, interpretação e comentários de texto oral, livro de estória				
Matemática, contagem				
Estudos Sociais				
Desenho				
Algumas atividades pedagógicas				
Atividade de conteúdo lúdico ou esportivo:	19	10	17	47
Educação física, jogos, gincana				
Educação artística				
Excursão, danças, festividades escolares, brincadeiras				
Resposta não pertinente	0	3	2	3
Outra(s)	2	1	4	7
Total	23	17	26*	67

* 23 sujeitos responderam “sim”, mas se apresentam 26 respostas, em virtude de 3 terem sido desmembradas por se encaixarem em 2 categorias

Reorganizando o dados para aplicar tratamento estatístico com o objetivo de verificar se entre os grupos existe diferença significativa, obteve-se o que mostra o quadro 7.

Quadro 7 - Atividades que alunos deficientes e alunos normais podem realizar juntos na escola

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Atividade de conteúdo acadêmico: Português, leitura e escrita, interpretação de texto oral, livros de histórias Matemática, contagem Estudos Sociais Desenho	2	3	0	5
Algumas atividades pedagógicas Atividade de conteúdo lúdico ou esportivo: Educação física, jogos, gincana Educação artística Excursão, danças, festividades escolares, brincadeiras	19	10	14	43
Total	21*	13**	14***	48

*23 sujeitos responderam "sim", mas se apresentam 21 respostas, em virtude de 2 respostas terem sido excluídas por se encaixarem na categoria "outras respostas"

**17 sujeitos responderam "sim", mas se apresentam 13 respostas, em virtude de 4 terem sido excluídas: 1 encaixou-se na categoria "outras respostas" e 3 foram consideradas "respostas não pertinentes"

*** 23 sujeitos responderam "sim", mas se apresentam 14 respostas, em virtude de 9 terem sido excluídas: 3 respostas se encaixavam em 2 categorias, 4 encaixaram-se na categoria "outras respostas" e 2 foram consideradas "respostas não pertinentes"

Comparando os resultados, percebe-se que tanto no grupo CCE como nos grupos CE e SCE, houve predominância nos sujeitos perceberem que as atividades de conteúdo lúdico ou esportivo os alunos deficientes podem realizar junto com os colegas normais, em detrimento das atividades de conteúdo acadêmico. Mas, observando-se mais atentamente, num certo sentido os grupos CCE e SCE são parecidos, diferindo, por sua vez, do grupo CE. Assim, reuniram-se os grupos CCE e SCE para compará-los ao grupo CE. Com o resultado obtido dessa análise, através da prova de Fisher ($p < 0,05$), conclui-se que estatisticamente a diferença encontrada entre os grupos é significativa.

Ainda em relação a essa questão, os sujeitos que acham não existir nenhuma atividade na escola que os alunos possam realizar juntos argumentaram o seguinte:

O deficiente não pensa como o aluno normal;
As atividades como educação física e educação artística, jogos e gincanas podem realizar juntos, mas existem atividades que, dependendo da deficiência, não

poderão realizar conjuntamente, cabendo ao professor trabalhar isso com a turma;

O aluno deficiente não acompanharia as atividades;

O professor de classe comum tem dificuldades para trabalhar com o aluno deficiente;

Dificuldade de interação entre o aluno deficiente e o aluno normal.

Quando solicitado aos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE para assinalar a categoria que indica onde os alunos deficientes devem estudar, apontaram situações como mostra o quadro 8.

Quadro 8 – Lugar onde os alunos deficientes devem estudar

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Exclusivamente na classe especial	5	0	3	8
Prioritariamente na classe especial	10	6	17	33
Igualmente na classe especial e classe comum	9	11	4	24
Prioritariamente na classe comum	0	0	0	0
Exclusivamente na classe comum	0	0	0	0
Em escolas especiais	0	0	2	2
Total	24	17*	26	67

O grupo CE é composto por 18 sujeitos, mas se apresentam 17 respostas, porque 1 sujeito não respondeu

Para fins de análise estatística, o quadro 8 foi reorganizado, reunindo-se os grupos CCE e SCE por apresentarem tendência semelhante quanto às frequências, diferindo do grupo CE. Juntaram-se também as categorias “exclusivamente na classe especial” e “prioritariamente na classe especial”, por terem sentido próximo, excluindo as categorias “prioritariamente na classe comum” e “exclusivamente na classe comum” pela frequência zero; excluíram-se também a categoria “em escolas especiais”, em virtude da baixa frequência. Esses dados reorganizados podem ser observados no quadro 9.

Quadro 9 – Lugar onde os alunos deficientes devem estudar

Categorias	CCE/SCE	CE	Total
Exclusiva e prioritariamente na classe especial	35 13	6 11	41 24
Igualmente na classe especial e classe comum			
Total	48	17	65

* O grupo CE é composto por 18 sujeitos, mas se apresentam 17 respostas, porque 1 sujeito não respondeu

Comparando as frequências das categorias dos grupos CCE, reunido com SCE, às do grupo CE, conclui-se que a diferença encontrada é estatisticamente significativa ($\chi^2_0 = 7,50$; gl=1; $p<0,01$).

7.1.1 Discussão dos resultados obtidos

Percebe-se nesse bloco de questões que os docentes têm opinião que indicam serem favoráveis à educação da criança deficiente. Verifica-se esse contexto propício quando os professores dos grupos CCE e SCE acham que a criança deficiente deve estudar, pois, além de ser um direito dela, pode na escola desenvolver as suas potencialidades e integrar-se com as crianças normais e a sociedade. Quanto à relação entre ensino comum e especial, os sujeitos dos grupos CCE e SCE mostram a tendência de a elaboração do plano de ensino ser realizada de maneira conjunta. Da mesma forma, evidenciam que o conteúdo programático da educação especial e comum tende a ser o mesmo.

Essa visão dos professores que propicia a educação dos alunos deficientes merece maiores considerações. Apesar dessa oportuna aceitação, que enfatiza o direito de o aluno deficiente estudar e as vantagens decorrentes desse

fato, ou seja, desenvolvimento das suas potencialidades e integração com os colegas normais e a sociedade, observa-se que a educação especial deve ser realizada distanciada do ensino comum, pois os sujeitos dos grupos CCE e SCE elegem em sua maioria exclusiva e prioritariamente a classe especial como lugar adequado para os alunos deficientes estudarem. Acrescenta-se a isso o fato de os docentes do grupo SCE, na sua maioria, serem favoráveis sem restrição alguma à abertura de classe especial na sua escola. Além disso, nada assegura que em função do resultado obtido a maioria dos professores dos grupos CCE e CE esteja realmente planejando em conjunto o plano de ensino. Dal Pogetto (1987), ao levantar essa discussão, afirma que o planejamento, que é elaborado no início do ano letivo, só se realiza em cumprimento à legislação. Dessa maneira, o plano de ensino acaba por transformar-se em ineficiente, pois não se torna uma diretriz no trabalho realizado pelos professores durante o período escolar, visto que ele é deixado de lado em virtude de ter sido organizado com objetivo de ser geral e, por isso, capaz de abarcar todas as crianças. Esse fato deixa-o em descompasso com as atividades desenvolvidas na classe especial, uma vez que é realizada de forma individualizada, em decorrência da heterogeneidade dos alunos deficientes.

Outro ponto que merece atenção diz respeito à maioria dos professores afirmarem que o conteúdo programático do ensino especial deve ser semelhante ao comum, associado ao objetivo de tê-lo assim, o qual pode ser explicitado pela observação de uma professora do grupo CE e que vem contribuir de maneira interessante com a discussão:



O intuito de todo o professor da educação especial é o de integrar o seu aluno na classe comum, por essa razão a grade curricular da escola é a mesma para que o aluno acompanhe e obtenha o mesmo rendimento que é esperado de todos os outros alunos.

Esses dados devem ser atentamente observados, pois, apesar de a maioria dos professores afirmar que o conteúdo programático é semelhante entre o ensino comum e especial, segundo Dal Pogetto (1987), a referência do conteúdo da classe especial é o da 1ª série do 1º grau, que hoje corresponde à 1ª série do ciclo I do ensino fundamental e que, na visão da autora, vem denunciar não uma preocupação com o retorno do aluno da classe especial para a comum, mas denotar um sinal da incapacidade dos professores especializados em trabalhar com a problemática, ou seja, com a educação particularizada e metodologia diferenciada.

Além disso, parece que os sujeitos dos grupos CCE e SCE não têm expectativa em relação ao conteúdo acadêmico poder ser realizado conjuntamente com os alunos normais. Nesse contexto, na perspectiva da integração educacional, a escola não estaria desempenhando a sua função de levar os seus alunos, na relação ensino-aprendizagem, à apropriação do conhecimento elaborado e sistematizado, proporcionando-lhes maior independência pessoal e social, ao evidenciar para os alunos deficientes as atividades lúdicas, ou seja, jogos, brinquedos e divertimentos. Nesses moldes, pode-se relacionar o conceito de aluno deficiente que está por trás desse posicionamento, ou seja, que a deficiência é um atributo do aluno e, nesse sentido, está nele a possibilidade ou não de desenvolvimento, não cabendo esforços para promover a sua aprendizagem

não somente lúdica e esportiva, mas também acadêmica, envolvendo leitura, escrita, matemática etc.

Faz-se necessário considerar que legislação brasileira determina que a educação é um direito de todos e implica o pleno desenvolvimento daquele que estuda, bem como o seu preparo para exercer a sua cidadania. Acrescenta-se que o atendimento educacional especializado ao aluno deficiente deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino.

7.2 - Encaminhamento do aluno para a classe especial ou comum

O segundo bloco temático abordado com os sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE limitava-se ao encaminhamento de aluno para a classe especial ou comum. Inicialmente, averiguou-se se os professores dos grupos CCE e SCE já haviam encaminhado algum aluno seu para a classe especial. As respostas obtidas foram “sim” e “não”. A frequência das respostas pode ser observada no quadro 10.

Quadro 10 – Professores de classe comum que realizaram encaminhamento de alunos para a classe especial

Respostas	CCE	SCE	Total
Sim	6	2	8
Não	18	24	42
Total	24	26	50

Comparando as frequências das categorias dos grupos CCE e SCE, observa-se que a diferença encontrada não é estatisticamente significativa ($\chi^2_0 = 2,85$; gl=1; $p>0,05$).

Percebe-se que a maioria dos sujeitos dos grupos CCE e SCE não encaminhou alunos seus para a classe especial. Aos oito docentes que responderam já haver encaminhado alunos para a classe especial indagou-se como foi realizada a avaliação desse aluno para se proceder ao encaminhamento. As respostas foram inseridas nas categorias “avaliação não formal”, a qual envolvia o professor de classe especial e/ou da classe comum, enquanto a “avaliação formal” envolvia os profissionais credenciados para tal, ou seja, médico e psicólogo. Exemplos das respostas dadas pelos sujeitos dos grupos CCE e SCE ilustrarão essas categorias.

Avaliação Formal:

. O aluno permaneceu 2 anos nas séries iniciais, dos quais ele sentia dificuldades nas realizações das atividades, se isolava dos demais, era agressivo, no entanto era fora do contexto coletivo da classe. Conversei com uma psicóloga e ela fez alguns testes e entrevistas com os pais. Depois foi feito um laudo médico do qual apresentou bloqueios emocionais e congênitos;

. Uma avaliação e o encaminhamento ao psicólogo através da ficha ROA.

. Primeiro com a observação e avaliação em sala de aula, conversa com os pais, e depois encaminhamento ao psicólogo para os devidos testes;

. Foi feita juntamente com a psicóloga que acompanha a criança em tratamento semanal no consultório. Onde conversamos sobre seu comportamento, interesse, relação com os colegas, etc. Respondi um questionário que fora encaminhado à delegacia de ensino, para psicóloga que atende e encaminha para classe especial.

Avaliação Não Formal:

. Além da avaliação do professor da classe especial, foi avaliado pela professora da classe comum, a coordenadora pedagógica e a diretora.

O quadro 11 mostra as categorias de respostas dos sujeitos dos grupos CCE e SCE, quanto às avaliações realizadas pelos professores para encaminhamento do aluno da classe comum para a classe especial, bem como as respectivas frequências.

Quadro 11 - Avaliações realizadas com os alunos para encaminhamento à classe especial

Categorias	CCE	SCE	Total
Avaliação formal, envolvendo: Profissionais credenciados (psicólogo, médico) Ficha ROA*	5	2	7
Avaliação não formal, envolvendo: Professores de classe especial e comum, coordenador, diretor	1	0	1
Total	6	2	8

* ROA = Relatório de Observação do Aluno. É um procedimento adotado pela Delegacia de Ensino de Marília, que consiste em uma ficha a ser preenchida pelo professor com observações gerais e detalhadas do aluno e ser dirigida ao psicólogo da citada repartição, objetivando avaliação e o encaminhamento ou não do aluno da classe comum para a classe especial.

Observando-se o quadro 11, percebe-se que os sujeitos do grupo CCE utilizaram avaliação formal e não formal para encaminharem alunos para a classe especial, enquanto os sujeitos do grupo SCE utilizaram-se apenas de procedimento legal e envolvimento de profissionais credenciados para o encaminhamento de alunos da sua sala para a classe especial.

Quanto aos aspectos em que esses mesmos docentes se baseiam para concluir que um aluno deve ser encaminhado para a classe especial, estão explícitos por categorias no quadro 12.

Quadro 12 - Aspectos considerados pelo professor para concluir que o aluno deve ser encaminhado para a classe especial

Categorias	CCE	SCE	Total
Problemas de aprendizagem e permanência prolongada na mesma série	2	2	4
Dificuldade de aprendizagem	4	1	5
Resposta não pertinente	1	0	1
Total	7*	3**	10

* 6 sujeitos encaminharam alunos para a classe especial, mas se apresentam 7 respostas, em virtude de 1 ter sido desmembrada por encaixar-se em 2 categorias

**2 sujeitos encaminharam alunos para a classe especial, mas se apresentam 3 respostas, em virtude de 1 ter sido desmembrada por encaixar-se em 2 categorias

Observa-se nas respostas dadas pelos sujeitos dos grupos CCE e SCE, que consideram aspectos tais como problemas de comportamento, permanência prolongada na mesma série e dificuldade de aprendizagem, para encaminharem alunos para o ensino especial.

Aos sujeitos do grupo CE perguntou-se se haviam encaminhado alunos da classe especial para a classe comum. Quatorze sujeitos já haviam encaminhado alunos para a classe comum e quatro não. A esses quatorze professores questionou-se sobre como foi realizada a avaliação do aluno para ser encaminhado para a classe comum. As respostas foram inseridas nas categorias “avaliação não formal”, a qual envolvia o professor de classe especial e da classe comum, enquanto a “avaliação formal” envolvia o profissional credenciado para tal (psicólogo). Exemplos das respostas dadas pelos sujeitos do grupo CE ilustrarão essas categorias.

Grupo CE

Avaliação Formal:

- . Foi avaliado por vários profissionais: - Pelo professor da classe especial, - Pelo professor de classe comum, por outros professores da U. E., pelo psicólogo, etc ...;
- . Foi feita uma reavaliação Psicológica mais a Psicopedagógica.



comum, foram inseridas em categorias que explicitam as sínteses dessas respostas. Exemplos dessas respostas ilustrarão as categorias realizadas.

Grupo CE

. Um longo e detalhado estudo da realidade da escola em termos de recurso humano, para “escolher” qual é a professora de classe comum que reúne melhores condições para estar recebendo o aluno especial. Há situações em que o aluno está apto a freqüentar a classe comum, e no entanto, não há naquele momento, um professor que seja receptivo e que o receba, de fato, na sala comum. Nessas situações, às vezes optamos por segurar o aluno até que outra oportunidade melhor apareça e às vezes recorremos a outra escola. Nenhuma das opções é a ideal, porém é o que a realidade nos obriga a fazer;

. O aluno é encaminhado à classe comum e terá reforço se necessário na sala de recursos.

O quadro 14 mostra as categorias das respostas dos professores do grupo CE, quanto aos procedimentos adotados para encaminharem o aluno para a classe comum, bem como as respectivas freqüências.

Quadro 14 – Procedimentos adotados pelos professores para encaminharem o aluno para a classe comum

Categorias	CE
Avaliação realizada pelo professor de classe especial e comum	4
Orientação ao aluno, professor de classe comum e/ou família do educando	5
O aluno é encaminhado à classe comum e receberá acompanhamento através de reforço na sala de recursos, quando necessário	1
Escolha da escola e do professor de classe comum em melhores condições para receber o aluno	2
Resposta não pertinente	2
Total	14

Quanto ao desempenho dos alunos que foram encaminhados da classe especial para a classe comum, doze sujeitos informaram que eles se relacionaram bem com os colegas normais; um sujeito afirmou que o bom

relacionamento do aluno encaminhado com os colegas da classe comum está condicionado à convivência entre eles; enquanto um sujeito declarou que os colegas do ensino comum fazem comentários e têm atitudes que magoam os alunos encaminhados.

Em relação ao desempenho social com os professores da classe comum, nove sujeitos informaram que os alunos encaminhados mantiveram bom relacionamento com os seus docentes e cinco sujeitos informaram que o relacionamento está condicionado a alguns fatores, a saber: um sujeito observou que a relação depende da empatia entre o professor e o aluno encaminhado, dois sujeitos destacaram que depende da atitude do professor face a esse aluno e, por fim, dois sujeitos entenderam que depende da convivência entre o professor e o aluno encaminhado.

A aprendizagem do aluno encaminhado para a classe comum foi outro ponto abordado. Sete sujeitos afirmaram que os alunos encaminhados acompanharam bem o conteúdo ministrado em classe; quatro informaram que os mesmos acompanharam, mas com limitações ou dificuldades; dois sujeitos enfatizaram que o desempenho acadêmico depende do preparo do aluno encaminhado e um sujeito acredita que existem alunos que recebem mais crédito do que merecem por serem deficientes.

Os aspectos em que os quatorze sujeitos se baseiam para concluir que um aluno está pronto para ser integrado na classe comum do ensino regular, podem ser observados no quadro 15, onde estão explícitas as categorias de respostas com suas respectivas frequências.



Quadro 15 – Aspectos considerados pelos professores para concluir que o aluno deve ser encaminhado da classe especial para a classe comum

Categorias	CE
Facilidade na aprendizagem	10
Bom comportamento social e afetivo	5
Comunicação do aluno deficiente auditivo	1
Grau da deficiência física do aluno	1
Outras	1
Total	18*

*14 professores encaminharam alunos para a classe comum, mas se apresentam 18 respostas, em virtude de 4 terem sido desmembradas por se encaixarem em 2 categorias

Esses dados informam que o professor de classe especial se baseia principalmente na aprendizagem do aluno deficiente para encaminhá-lo à classe comum, observando em menor grau o seu comportamento sócio-afetivo. A capacidade de comunicação do aluno deficiente auditivo com a pessoa ouvinte foi considerado como um dado relevante por um sujeito, como também o grau da deficiência física do aluno.

Quando ocorre o encaminhamento do aluno da classe especial para a classe comum, treze sujeitos afirmaram que é realizado acompanhamento ou suporte tanto para o aluno recém-integrado como para o professor que o recebe. Um sujeito asseverou que esse suporte não é realizado. Com relação ao aluno recém-integrado, seis professoras informaram realizar um trabalho inicial e sete, o de acompanhamento. O trabalho inicial informado referia-se à preparação do aluno previamente ao encaminhamento, apresentação do aluno deficiente à classe comum e informações ao aluno deficiente sobre o funcionamento da classe comum. O acompanhamento, por sua vez, referia-se a informações dadas pelo

professor de classe especial a respeito do aluno deficiente e de como trabalhar com ele. A assessoria, por sua vez, referia-se a contatos permanentes com o professor da classe comum até ele adaptar-se com o aluno deficiente, trabalho integrado e observação do rendimento acadêmico do aluno deficiente. Uma resposta foi excluída.

7.2.1 – Discussão dos resultados obtidos

Comparando-se os dados dos quadros 11 e 13, que demonstram as avaliações realizadas pelos professores do ensino comum e especial com os alunos para encaminhamento, respectivamente, para a classe especial ou comum, estes podem sugerir que, para encaminhar um aluno da classe comum para a classe especial, é percebida a necessidade de uma avaliação própria, a fim de desencadear o processo de orientação do aluno para o ensino especial. Outra hipótese para este resultado é o acompanhamento à legislação estar sendo realizado de maneira mais rigorosa. Por outro lado, encaminhar o aluno deficiente da classe especial para a comum parece ficar sob a responsabilidade unicamente da professora especializada, quando prepara o seu aluno, e envolve o professor do ensino comum para recebê-lo, apesar de a legislação determinar reavaliações periódicas desse aluno para novas orientações, inclusive retorno à classe comum.



Outro dado importante refere-se aos professores apontarem nas suas respostas o tipo da deficiência do aluno e o grau de comprometimento associado à adaptação do aluno às condições físicas e pedagógicas da escola, como aspectos relevantes para o encaminhamento e a integração deste educando na classe comum. Isto significa que, além da aprendizagem, a interação social, o comportamento afetivo do aluno encaminhado, a sua deficiência e a intensidade que acometeu o educando também é fator observado. Tal fato, sugere que entre os tipos de deficiência pode haver uma gradação quanto à possibilidade de encaminhá-los para o ensino comum. Além disso, observa-se que as circunstâncias consideradas são relativas ao próprio aluno deficiente, não se destacando os aspectos referentes à escola.

O encaminhamento de alunos para a classe especial é assunto bastante discutido, sendo que várias questões que o envolvem já foram assinaladas por vários pesquisadores, tais como Paschoalick (1981), Schneider (1974), Omote (no prelo), Salazar (1996), entre tantos outros.

Omote (no prelo) menciona no seu texto várias pesquisas realizadas, evidenciando a falta de avaliação psicológica no encaminhamento de crianças para a classe especial, além de estas não terem tido a chance de freqüentar a classe comum antes do encaminhamento ao ensino especializado, como também foram encontrados alunos na classe especial cujo laudo não apontava nenhuma confirmação da deficiência mental. Nesse contexto, faz-se necessário considerar que estão envolvidos nesse processo questões que extrapolam a dimensão da escola, estão intrínsecos aspectos das crianças que são julgados como falta de

competência como, por exemplo, estrutura estética fora do padrão de beleza que é valorizado socialmente, precariedade financeira etc., entrelaçados por uma intensa pressão de estereótipos a grupo minoritários.

Diante dessa realidade, Salazar (1996) analisa, no seu trabalho, os laudos psicológicos anexados nos prontuários de alunos de classe especial. Explicita que esses documentos estavam desarticulados de uma visão crítica quanto às circunstâncias de vida familiar, social e educacional das crianças, além de se mostrarem pouco elucidativos e carentes de orientações na maneira de superar as dificuldades dos alunos das classes especiais.

Dessa forma, percebe-se que não está sendo suficiente garantir em lei a forma de encaminhar alunos para a classe especial, visto que os procedimentos para a sua realização já estão detalhados em resoluções que dispõem sobre esta atividade. Necessário faz-se assegurar o cumprimento dessa legislação.

7.3 - Opinião dos professores sobre a integração social do aluno deficiente na escola

O terceiro bloco temático abordado compreendia uma série de questões dirigidas aos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE e direcionava-se a conhecer as opiniões que eles têm sobre a integração social do aluno deficiente na escola. Inicialmente, perguntou-se aos professores dos grupos se eles acham que é

possível ocorrer a integração social entre alunos deficientes e alunos normais na escola. As respostas obtidas foram “sim”, “não” e de “maneira diversificada”. A “maneira diversificada” significa as seguintes respostas dadas pelos professores do grupo CCE: “*sim e não*” e “*em parte*”. Essas respostas podem ser observadas no quadro 16.

Quadro 16 - Opinião dos professores sobre a possibilidade de ocorrer a integração social entre alunos deficientes e normais na escola

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Sim	23	16	23	62
Não	1	0	3	4
Maneira diversificada	0	2	0	2
Total	24	18	26	68

Para fins de análise estatística, reuniram-se os grupos CCE e SCE para compará-los ao grupo CE, excluindo-se a categoria “maneira diversificada”, por não possuir interesse especial nessa verificação. O resultado obtido através da prova de Fisher ($p > 0,05$) mostra que a diferença entre os grupos não é significativa.

Na realidade, observa-se que os grupos CCE, CE e SCE apresentam tendências parecidas quanto à possibilidade de ocorrer a integração social entre alunos deficientes e normais na escola.

Percebe-se que a maioria dos professores dos grupos CCE, CE e SCE acha que é possível ocorrer a integração social entre os alunos deficientes e normais, na escola. A essa maioria perguntou-se quem poderia promover essa integração. O quadro 17 revela as respostas a essa questão, com as respectivas frequências.

Quadro 17 - Quem poderia promover a integração social dos alunos deficientes na escola

Respostas	CCE	CE	SCE	Total
Professor de classe especial	20	14	19	53
Professor de classe comum	14	13	18	45
Direção	8	10	12	30
Alunos	11	7	12	30
Funcionários	7	10	11	28
Pais	2	2	4	8
Outros	3	1	4	8
Total	65*	57*	80*	202*

*62 sujeitos responderam quem poderia promover a integração social do aluno deficiente na escola, mas se apresentam 202 respostas, em virtude de terem sido desmembradas por se encaixarem em mais de uma categoria

Ao analisar os dados, observa-se que os sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE entendem que a comunidade escolar, ou seja, todas as pessoas que estão ligadas à escola, poderiam promover a integração social do aluno deficiente, mas a responsabilidade maior seria do professor de classe especial, seguida do professor de classe comum. Depois viria a direção da escola e alunos, funcionários e, por último, os pais.

Em relação a como poderia ocorrer essa integração social, as categorias de respostas dadas pelos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE podem ser verificadas no quadro 18.

Quadro 18 - Como poderia ocorrer a integração social dos alunos deficientes na escola

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Participação conjunta nas atividades lúdicas e culturais promovidas pela escola	9	9	8	26
Preparação aos professores, pais, alunos e população sobre a deficiência	5	1	6	12
Normalmente, naturalmente	6	5	5	16
Resposta não pertinente	3	3	4	10
Total	23	18	23	64

Com o objetivo de analisar estatisticamente as categorias, excluíram-se as respostas não pertinentes, observando-se que a diferença

encontrada entre os grupos CCE, CE e SCE não é significativa ($\chi_o^2 = 3,21$; gl = 4; $p > 0,05$).

O resultado apresentado pode sugerir que os professores dos grupos CCE, CE e SCE acreditam que a forma como poderia ocorrer a integração social dos alunos deficientes na escola seria participando conjuntamente nas atividades lúdicas e culturais promovidas na unidade, preparando os professores, pais, alunos e a população sobre a deficiência ou ,então, normalmente, naturalmente.

Porém, as duas primeiras categorias também podem ser entendidas sob outra nomenclatura, levando em conta o seu sentido, ou seja, 1ª) “participação conjunta nas atividades lúdicas e culturais promovidas pela escola” como “condição centrada no aluno deficiente”, ou seja, este é que deveria estar preparado para participar das atividades da escola com os colegas normais, dependendo somente da sua condição a boa convivência com os seus pares normais e 2ª) “preparação aos professores, pais, aluno e população sobre a deficiência” como “condição centrada no meio”, ou seja, a comunidade escolar seria preparada para receber o aluno deficiente, como também este seria preparado para conviver com a comunidade escolar normal. Considerando estas categorias e com o objetivo de proceder à análise estatística, podem-se unir os grupos CCE e SCE por apresentar uma tendência semelhante, ficando como descreve o quadro 19.



Quadro 19 – Como poderia ocorrer a integração social dos alunos deficientes na escola

Categorias	CE	CCE/SCE	Total
Condição centrada no aluno deficiente	9	17	26
Centrada no meio	1	11	12
Total	10	28	38

Analisando estatisticamente as categorias, observa-se que a diferença encontrada não é significativa ($\chi_o^2 = 2,92$; gl=1; $p>0,05$).

Esse resultado sugere que os professores do ensino especial e comum percebem que a maneira de integrar socialmente o aluno deficiente na escola depende de condições centradas tanto no meio como de circunstâncias centradas no próprio deficiente, ou seja, faz-se necessário não só preparar o aluno deficiente para conviver socialmente com a comunidade escolar, como também os professores, pais, alunos normais, funcionários, enfim, toda a comunidade escolar, para receber o aluno deficiente e promover com eficácia a integração social.

7.3.1 – Discussão dos resultados

Pode-se afirmar que a grande maioria dos sujeitos dos grupos acreditam na integração social do aluno deficiente na escola, mas as questões elaboradas a partir daí merecem maiores considerações.

Quando se questiona quem poderia promover a integração social dos alunos deficientes na escola, observa-se baixa frequência em relação aos genitores participarem dessa ação, apesar de essas famílias revelarem anseio para que isso ocorra. Se buscar o significado da palavra “promoção” tem-se, segundo o



Novo Dicionário Aurélio, “dar impulso, trabalhar a favor de, fazer avançar, fomentar, propor”. Nesse sentido, os pais poderiam incitar esse processo de integração social, podendo os professores contar com o apoio dessas famílias na realização do seu trabalho. O argumento de Chacon (1995) é que a integração se concretiza na dinâmica das relações entre os sujeitos, enfatizando que, para o deficiente esse processo se inicia na e pela família.

Nesse sentido, Glat (1996) diz que quanto mais integrado o educando deficiente estiver na sua família, mais essa família tenderá a tratá-lo de maneira natural, permitindo que, dentro das suas possibilidades, participe e se beneficie dos recursos e serviços gerais da comunidade e, conseqüentemente, mais integrado estará na vida social. Paralelamente, quanto maior a sua participação na comunidade, mais a sua família o verá como igual aos demais, portanto, mais integrado na sua família estará, influenciando dessa maneira de forma decisiva na sua integração escolar. Assim sendo, é fundamental que os professores considerem a realidade familiar dos seus alunos deficientes, para que possam fomentar discussões com os pais sobre as possibilidades dos seus filhos e ponderar sobre a sua integração familiar, social e escolar.

Sobre as expressões *normalmente* e *naturalmente*, citadas pelos professores querendo dizer a forma de ocorrer a integração social do aluno deficiente, cabe uma ponderação: será que nessa manifestação está embutido o significado de tratar o aluno deficiente como se ele fosse um aluno normal? Justamente nesse sentido Amaral (1994) elabora a sua preocupação sobre a integração a partir da normalização, indicando que para o indivíduo deficiente



quanto mais normal se fizesse mais integrado estaria, neutralizando no maior nível possível as diferenças. Além disso, os docentes do grupos CCE e SCE percebem que, para ocorrer a integração social dos alunos deficientes na escola, são requeridas circunstâncias centradas no próprio educando, sem dar importância para as modificações pedagógicas que poderiam ser realizadas para atingir os objetivos educacionais.

Outro ponto que merece destaque é a percepção que 48% dos sujeitos têm, acreditando que, através da participação conjunta nas atividades lúdicas e culturais promovidas pela escola, poderia ocorrer a integração social dos alunos deficientes. Fazendo uma ponte entre esse contexto com o quadro 6, mostrando que 89% dos professores acreditam que atividades de conteúdo lúdico ou esportivo alunos deficientes e normais podem realizar juntos, em detrimento da atividade de conteúdo acadêmico, esses dados podem sugerir que, em ações que têm caráter de jogos, brinquedos e divertimentos, os alunos deficientes poderiam participar com os alunos normais, tornando nebulosa a função da escola quando se trata da integração dos deficientes. Segundo Saviani (1991), a escola tem o papel de estender a todos os seus discentes a cultura e o conhecimento elaborado e sistematizado, priorizando na relação ensino-aprendizagem o que é específico da educação. Pode-se aqui pensar que para garantir a integração não basta apenas garantir vaga e matrícula, mas também a participação do aluno deficiente em todas as atividades escolares e a possibilidade em ter êxito nessa realização.

7.4 - Opinião dos professores acerca da integração do aluno deficiente na classe comum

O quarto conjunto temático abordado investiga a opinião dos professores sobre a integração do aluno deficiente na classe comum do ensino regular. Os sujeitos dos grupos CCE, SCE e CE, quando questionados sobre o que acham da integração educacional, tiveram suas respostas encaixadas em categorias que revelavam reações positivas, indefinidas e negativas que teriam frente a esse processo. As “reações positivas” referem-se à forma de reagir favoravelmente à integração escolar do deficiente. As “reações indefinidas” significam que o posicionamento dos professores diante da integração dos alunos deficientes está condicionada a vários fatores. As “reações negativas” relacionam-se à maneira de reagir dos professores desfavoravelmente à integração. Exemplos das respostas dadas pelos sujeitos auxiliarão na compreensão do que está se considerando como categorias positiva, indefinida e negativa.

Reações Positivas:

- . Boa;
- . Acho que dá para trabalhar sim;
- . O intuito de todo professor da educação especial é o de integrar o seu aluno na classe comum, por essa razão a grade curricular da escola é a mesma para que o aluno acompanhe e obtenha o mesmo rendimento que é esperado de todos os alunos;
- . Quando ela ocorre eu acho “bárbaro” ver um aluno participando da aula, sendo tratado como um aluno “normal”, “comum”, sem distinções, apenas sendo respeitado o seu grau de limitação;
- . Acho ótima;



. Deve ser um pouco mais difícil, mas mesmo assim seria possível.

Reações Indefinidas:

. Depende de vários fatores, considerando principalmente o nível de desenvolvimento do aluno, comportamento, necessidades físicas e psicológicas, enfim, os pré-requisitos necessários para que a integração aconteça;

. Desde que essa criança tenha sido trabalhada e a professora de classe especial veja que não possa haver nenhum problema no desempenho da mesma futuramente;

. Acredito que isso seja muito importante, desde que o professor e o aluno tenham uma retaguarda de um professor especializado;

. Depende do aluno, da classe e da escola, do professor que vai trabalhar esse aluno;

. Sem problema, desde que o professor esteja capacitado para tal função e que as classes possuam condições para o atendimento a esta criança;

. Se o grau da deficiência não for muito acentuado será possível essa integração;

. Dependendo da deficiência do aluno penso ser possível ser trabalhado junto com classe comum os portadores de deficiências físicas e visuais. Já a deficiência mental só se torna possível em sala especial com professor especializado.

Reações Negativas:

. Eu acho uma grande piada, porque o aluno deficiente precisa de mais atenção, mais colaboração, ajuda, etc;

. Muito difícil para ele e para o professor, uma criança deficiente torna-se muito problemática, pois não consegue acompanhar uma criança que é simplesmente normal. Esta criança precisa ter uma educação, um ensinamento completamente diferente da criança comum;

. A integração real não existe, pois os professores não tem preparo para lidar com esse aluno. As classes são muito numerosas e queira ou não o aluno deficiente requer uma atenção mais individualizada. Os alunos não se identificam com o aluno deficiente e ele com os

alunos: são mundos diferentes. Às vezes um ou outro entra nesse mundo;

. Muito difícil, não existe amparo a essas crianças, quando muito a sala de recursos. Os professores da rede não têm essa formação, nenhum conhecimento sobre deficiência. Com o tempo, vemos que o aluno "integrado" não integrou;

. As classes são muito numerosas, o aluno deficiente necessita de atendimento individualizado e o professor não está preparado para atender sozinho esta clientela;

. A criança deficiente deve ter classe especial para facilitar sua aprendizagem.

As categorias de respostas, com as respectivas frequências, que demonstram a opinião dos sujeitos sobre a integração do aluno deficiente na classe comum, podem ser observadas no quadro 20.

Quadro 20 – Opinião dos professores sobre a integração dos alunos deficientes na classe comum

Categoria	CCE	CE	SCE	Total
Reação positiva	4	7	5	16
Reação indefinida	13	9	10	32
Reação negativa	7	2	11	20
Total	24	18	26	68

Os grupos CCE e SCE parecem apresentar tendência semelhante, diferindo do grupo CE. Em virtude disto, reuniram-se os grupos CCE e SCE, para compará-los ao grupo CE, ficando-se com os dados como mostra o quadro 21.

Quadro 21 – Opinião dos professores sobre a integração dos alunos deficientes na classe comum

Categoria	CCE/SCE	CE	Total
Reação positiva	9	7	16
Reação indefinida	23	9	32
Reação negativa	18	2	20
Total	50	18	68

Analisando-se estatisticamente os dados do quadro 21, observa-se que a diferença encontrada não é significativa ($\chi_0^2 = 5,228$; $gl=2$; $p>0,05$).

Os sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE, quando questionados sobre quais as dificuldades que seriam encontradas para integrar o aluno deficiente na classe comum do ensino regular, tiveram suas respostas inseridas em categorias que indicavam questões relacionadas ao aluno deficiente ou ao professor de classe comum e a escola. Alguns exemplos dessas respostas elucidarão essas categorias e posições dos sujeitos.

- . Falta de recursos materiais e despreparo dos professores;
- . O professor de classe comum não ter o preparo específico e ainda com classes lotadas como existe, não há possibilidade de atendimento individual que estes alunos precisam;
- . Uma escola que recebe e um professor que aceite o aluno na sala, em primeiro lugar;
- . Quando o aluno não está apto para ser integrado causa muitos problemas, desequilíbrio na classe, principalmente problema de comportamento grave;
- . Dificuldades metodológicas para o processo ensino-aprendizagem;
- . São agitados e ouvi falar que às vezes agressivos.

As categorias de respostas e respectivas freqüências, quanto à opinião dos sujeitos sobre as dificuldades que seriam encontradas para integração educacional do aluno deficiente, podem ser observadas no quadro 22.

Quadro 22 – Dificuldades para integração do alunos deficientes na classe comum

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Relativa ao aluno deficiente	8	6	7	21
Relativa ao professor de classe comum e a escola	15	13	19	47
Nenhuma dificuldade	1	0	0	1
Não sei	0	0	1	1
Outras respostas	1	2	0	3
Resposta não pertinente	0	0	1	1
Total	25*	21**	28***	74

* 24 sujeitos responderam, mas se apresentam 25 respostas, em virtude de 1 resposta se encaixar em 2 categorias

**18 sujeitos responderam, mas se apresentam 21 respostas, em virtude de 3 respostas se encaixarem em 2 categorias

***26 sujeitos responderam, mas se apresentam 28 respostas, em virtude de 2 respostas se encaixarem em 2 categorias

Com o objetivo de analisar se a diferença encontrada entre os grupos CCE, CE e SCE é estatisticamente significativa, reorganizaram-se os dados do quadro 22, excluindo-se as respostas com baixa frequência, bem como as que se encaixavam em duas categorias, como se pode observar no quadro 23.

Quadro 23 – Dificuldades para integração dos alunos deficientes na classe comum

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Relativa ao aluno deficiente	7	3	5	15
Relativa ao professor de classe comum e a escola	14	10	17	41
Total	21*	13**	22***	56

*24 sujeitos responderam, mas se apresentam 21 respostas, em virtude de 3 respostas terem sido excluídas: 1 “nenhuma dificuldade”, 1 “outras respostas” tiveram baixa frequência e 1 se encaixou em 2 categorias

**18 sujeitos responderam, mas se apresentam 13 respostas, em virtude de 5 respostas terem sido excluídas: 2 “outras respostas” tiveram baixa frequência e 3 se encaixaram em 2 categorias

***26 sujeitos responderam, mas se apresentam 21 respostas, em virtude de 4 respostas terem sido excluídas: 1 “não sei”, 1 “respostas não pertinentes” e 2 se encaixavam em 2 categorias

Comparando as frequências das respostas dadas pelos professores dos grupos CCE, CE e SCE, verifica-se que a diferença encontrada não é significativa ($\chi^2_{0,63}$; gl=2; $p>0,05$).

Outra questão dirigida aos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE foi se, na sua opinião, o professor de classe comum está preparado para integrar os

alunos deficientes na sua sala de aula. As respostas dadas foram “sim”, “não” e “outras”, sendo que estas “outras respostas” significam que o sujeito respondeu “sim e não” ou então não respondeu. Esses dados podem ser observados no quadro 24.

Quadro 24 – Se os professores de classe comum estão preparados para integrarem os alunos deficientes na sua sala de aula

Respostas	CCE	CE	SCE	Total
Não	20	11	24	55
Sim	2	4	1	7
Sim e não	2	2	0	4
Não respondeu	0	1	1	2
Total	24	18	26	68

Observa-se que os grupos CCE e SCE apresentam tendência semelhante nas suas respostas. Com a finalidade de verificar se essa diferença observada é significativa, reuniram-se os grupos CCE e SCE para compará-los ao grupo CE, excluindo-se a resposta “sim e não” por apresentar baixa frequência. Os dados reorganizados do quadro 24 podem ser observados no quadro 25.

Quadro 25 – Se os professores de classe comum estão preparados para integrarem os alunos deficientes na sua sala de aula

Respostas	CCE/SCE	CE	Total
Não	44	11	55
Sim	3	4	7
Total	47*	15**	62

*50 sujeitos responderam a questão, mas se apresentam 47 respostas, em virtude de terem sido excluídas as 2 respostas “sim e não” e 1 sujeito não respondeu

**18 sujeitos responderam a questão, mas se apresentam 15 respostas, em virtude de terem sido excluídas as 2 respostas “sim e não” e 1 sujeito não respondeu

Comparando-se os grupos CCE e SCE ao grupo CE, verifica-se que a diferença encontrada não é estatisticamente significativa, segundo a prova de Fisher ($p > 0,05$).

A partir desses dados, pode-se cogitar que tanto os professores do ensino comum, como do ensino especial, imaginam que os docentes de classe comum não estão preparados para integrar o aluno deficiente na sua sala de aula.

Verifica-se que a maioria dos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE, que acham que os professores de classe comum não estão preparados para integrarem o aluno deficiente, argumentaram que eles não tiveram orientação ou formação específica para atender às necessidades desse alunado, como se pode ler em algumas respostas dadas:

- . Porque o professor não tem habilitação para a integração desses alunos na sua sala;
- . Por causa das diferenças, pois mesmo com os alunos considerados "normais", existe bastante dificuldade em lidar com a individualidade. Existe também a fantasia de que o deficiente não consegue um desenvolvimento intelectual e social, visto que a expectativa da aprendizagem e sociabilidade é igual para todos, por parte destes;
- . Falta a formação específica no tocante à excepcionalidade;
- . Já ouvi professor de classe comum dizer que se quisesse trabalhar com deficiente teria feito educação especial. Eu gostaria, mas não sei o que fazer. Acho que não tenho o menor jeito com deficientes. Minha classe está com muitos alunos. E outras desculpas;
- . É necessário ser um professor habilitado na área, ter cursos e um professor de classe comum não tem esses recursos;

. O professor de classe comum foi preparado para trabalhar com crianças normais e o deficiente necessita de orientação especializada.

No quadro 26, podem-se observar as categorias de respostas que evidenciam o porquê de os sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE imaginarem que os professores de classe comum não estão preparados para a integração educacional dos alunos deficientes.

Quadro 26 – Porquê os professores do ensino comum não estão preparados para integração do aluno deficiente na sua sala de aula

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Não teve orientação ou formação específica para atender as necessidade dos alunos deficientes	22	9	23	54
Dificuldade do professor de classe comum em aceitar a integração educacional do aluno deficiente	7	1	1	9
Outras respostas	0	1	0	1
Resposta não pertinente	0	0	1	1
Total	29*	11	25**	65

* 20 sujeitos responderam que os professores de classe comum não estão preparados para integrar o aluno deficiente na classe comum, mas se apresentam o total 29, em virtude de 3 respostas terem sido desmembradas por se encaixarem em 2 categorias

** 24 sujeitos responderam que os professores de classe comum não estão preparados para integrar o aluno deficiente na classe comum, mas se apresentam o total 25, em virtude de 1 resposta ter sido desmembrada por se encaixar em 2 categorias

Os sujeitos que acham que os professores de classe comum estão preparados para realizar a integração educacional do aluno deficiente justificam com os seguintes argumentos:

- . Sob condições: O professor está preparado desde que seja feito um trabalho de orientação contínua por profissionais da área; participação dos pais e comunidade frente a esta clientela, para que haja adaptação do ensino comum;
- . Ele tem que estar preparado;
- . Na maioria das vezes sim;
- . Temos professores muito conscientes do que é seu trabalho e temos professores competentes para tratar os deficientes como eles tem que ser tratados;



. Pois isso depende muito de professor para professor, de aluno para aluno, de como você trabalha a classe, o conceito de valor, de amor, de integração entre todos desde o funcionário mais alto ao mais baixo (plano de aceitação com relação ao próprio aluno ou pessoa).

7.4.1 – Discussão dos resultados

As informações dadas às questões de certa forma estão relacionadas, podendo-se considerá-las como um todo para discuti-las.

Reportando-se às respostas relativas ao que acham em relação à integração do aluno deficiente na classe comum, é interessante perceber como as condições para efetivação desse processo estão centralizadas no próprio aluno. Nesse sentido, estudiosos vêm enfatizando esse aspecto. Collares & Moisés (1996) explicitam no seu trabalho como os motivos de fracasso escolar vêm sendo depositados no próprio aluno e no seu meio familiar, descartando as questões ligadas ao plano pedagógico.

Examinando o quadro 24, que mostra os dados referentes às opiniões dos sujeitos sobre as dificuldades encontradas na integração educacional do aluno deficiente, sugere-se que a maioria dos professores dos grupos CCE, CE e SCE percebem que a maior dificuldade para integrar o aluno deficiente na classe comum está relacionada ao professor dessa área e à escola, sem, no entanto, poder desconsiderar os aspectos relacionados ao próprio aluno. Revolvendo as respostas dadas, elas podem suscitar algumas considerações: o despreparo do professor de classe comum em trabalhar com o aluno deficiente surge como uma importante



difficuldade, justificada pelo desconhecimento da deficiência e o reflexo disso na metodologia utilizada em sala de aula. Este é um aspecto muito importante, uma vez que determinados arranjos educacionais podem propiciar ou não o processo de integração e aprendizagem. Observando esse contexto pelo prisma da formação docente, poderia supor-se que a percepção de questões ligadas a técnicas, métodos e até a opções pedagógicas diferenciadas, que poderiam propiciar o “encontro” entre os alunos deficientes e normais estão subordinadas à formação específica ou preparação do professor. Apple (1982) enfatiza que a escola, ao assumir acriticamente os valores do sistema social hegemônico, leva a adotar conseqüentemente faixas de normalidade e competência como referência, atribuindo ao próprio aluno as responsabilidades para suas dificuldades, nivelando as diferenças e anulando a individualidade. Nesse contexto, o professor de classe comum não sabe trabalhar com a diversidade entre os alunos, em virtude da sua formação dar-se para massas normais. Por outro lado, o professor especializado recebe formação para oferecer atendimento personalizado aos alunos deficientes. Assim, pode-se pensar que a formação docente realmente deva ser considerada como divisora de águas entre a prática pedagógica de docentes do ensino especial e comum.

Nesse momento, a resposta dada por um professor do grupo CE, à questão dos entraves à integração escolar do aluno deficiente, merece evidência:

A família do deficiente e a política do Sistema Educacional (que não dá continuidade no ensino regular e não prioriza em termos de orçamento a educação).



A docente remete-se à falta de uma política educacional profícua, à medida que denuncia essa política existente marcada pela descontinuidade de ações e não prioridade à educação. Nesse mesmo sentido, Goffredo (1992) percebe a superficialidade com que é tratada a educação especial, na política educacional do Rio de Janeiro.

No mesmo sentido, Bueno (1997) enfatiza a falta de definição de uma política nacional destinada à formação de professores para as séries iniciais, acometida, segundo o autor, de uma “eterna provisoriedade”, alastrando-se para a educação especial, a partir da LDB-96. Todavia, a universidade pode influenciar decisivamente na mudança desse contexto, posicionando-se na definição de políticas de formação docente para o ensino comum e especial, questionando inclusive o significado da capacitação de professores de classe comum para assegurar a integração educacional do aluno deficiente.

Da mesma forma que Bueno, Jannuzzi (1995) chama a atenção para a responsabilidade das universidades nessa função de graduar professores, apontando para a necessidade de considerar a perspectiva teórico-metodológica que fundamenta tais cursos, visto o prolongamento dessas ações na realidade concreta das classes especiais e instituições especializadas.

A outra face dessa dificuldade relacionada ao professor, apontada pelos sujeitos do grupo CE, está no desinteresse e não aceitação do aluno deficiente pelo professor de classe comum. As classes numerosas foram apontadas como obstáculo a esse processo, por tornar difícil o atendimento individualizado de que o aluno deficiente necessita, associado à estrutura física inadequada da

escola. Nesse sentido, Glat (1995a) aponta que o despreparo dos profissionais, a descontinuidade dos projetos educacionais, as questões problemáticas da educação pública, a falta de recursos, a vontade política dos dirigentes, entre outros pontos, são freqüentemente apontados como dificuldades para a integração do aluno deficiente, mas a autora chama a atenção para o aspecto psicossocial da deficiência, uma vez que o que permeia a noção de anormalidade é ser diferente e esse aspecto é ressaltado porque provoca curiosidade, espanto, surpresa, repulsa e, por vezes, medo. Essa diferença gera desestabilização emocional, por refletir a fragilidade interna das pessoas, amedrontando-as, colocando quem está acostumado a lidar com comportamentos estáveis, previsíveis, frente a indivíduos diferentes, não sabendo como trabalhar com eles, causando perturbação. Dessa forma, a integração escolar do aluno deficiente extrapola a política educacional, já que envolve e coloca em xeque a relação social entre as pessoas deficientes, normais e recíproca aceitação. Glat (1995), conclui que se pode elaborar leis que obriguem as escolas a aceitarem as matrículas dos alunos deficientes, mas não existe legislação que possa fazer com que as pessoas os aceitem e tenham contato próximo com eles.

7.5 – Condições do aluno deficiente para integrar a classe comum

Outro conjunto temático considerado refere-se às condições do aluno deficiente para sua integração na classe comum. Uma questão proposta aos



professores dos grupos CCE, CE e SCE foi se, segundo o seu ponto de vista, o aluno deficiente tem condições para acompanhar a classe comum do ensino regular. As respostas obtidas foram “sim”, “não” e “maneira diversa”, ou seja, alguns sujeitos acham que existem alunos deficientes com condições e outros sem condições para acompanhar a classe comum. As frequências dessas respostas podem ser vistas no quadro 27.

Quadro 27 - Opinião dos professores se os alunos deficientes têm condições para acompanhar a classe comum

Respostas	CCE	CE	SCE	Total
Sim	17	13	9	39
Não	3	0	14	17
Maneira diversa	4	5	3	12
Total	24	18	26	68

Examinando as frequências das respostas dos grupos CCE, CE e SCE, percebe-se que os grupos CCE e CE apresentam tendências semelhantes, diferindo do grupo SCE. Com o objetivo de verificar se essa diferença é significativa, reuniram-se os grupos CCE e CE para compará-los ao grupo SCE, mas somente quanto às respostas “sim” e “não”, excluindo-se, portanto, as respostas “maneira diversa”. Esses dados reorganizados podem ser observados no quadro 28.



Quadro 28 – Opinião dos professores sobre os alunos deficientes terem condições para acompanhar a classe comum

Respostas	CCE/CE	SCE	Total
Sim	30	9	39
Não	3	14	17
Total	33*	23**	56

* 42 sujeitos responderam a questão, mas se apresentam 33 respostas, em virtude de terem sido excluídas as 4 respostas “maneira diversa”

** 26 sujeitos responderam a questão, mas se apresentam 23 respostas, em virtude de terem sido excluídas as 3 respostas “maneira diversa”

Comparando-se os grupos CCE e CE ao grupo SCE, verifica-se que a diferença encontrada é estatisticamente significativa ($\chi^2_{0.05} = 17,13$; gl=1, $p < 0,01$).

Os professores do grupo CCE, CE e SCE, que assinalaram a alternativa “sim” para a questão se o aluno deficiente tem condições para acompanhar a classe comum, acreditam nessa possibilidade, mas a condicionam a uma série de circunstâncias, como se pode ler nos exemplos de respostas dadas a seguir:

- . Depende do grau da deficiência;
- . Desde que foi trabalhado na classe especial e o professor especialista avalie a sua capacidade de aprendizagem e assimilação de conteúdo. Avaliando também o seu comportamento no grupo;
- . Tem condições, mas com um tempo mais lento, pois há um certo limite em relação aos demais. Isso se refere aos alunos com dificuldades mentais;
- . Desde que o ensino seja adequado as especificidades do aluno, e que o professor busque alternativas para o melhor desempenho deste aluno, sem colocar os demais em prejuízo (e vice-versa);
- . Desde que seja respeitada a sua velocidade de aprendizagem;

- . Desde que ele esteja pedagogicamente preparado, o professor também e que o trabalho entre os professores de classe comum e especial tenha continuidade;
- . Depende do seu tipo de deficiência (visual, auditiva, física) a sua capacidade mental é igual ou até melhor que de alunos "normais";
- . Depende da sua deficiência;
- . Somente após um preparo do professor para que possa desenvolver um bom trabalho em tais condições.

Os motivos pelos quais os sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE justificam por que o aluno deficiente tem condições para acompanhar a classe comum, mas sinalizando algumas condições para isso, foram convertidos em categorias, que podem ser observadas com suas respectivas frequências, no quadro 29.

Quadro 29 - Motivos apresentados pelos professores que justificam por que os alunos deficientes têm condições para acompanhar a classe comum

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Condição para acompanhar depende:				
. Da deficiência e do grau de comprometimento do aluno	6	1	7	14
. Do aluno deficiente estar preparado	8	9	1	18
. Do professor de classe comum estar preparado	2	2	1	5
. Do ensino comum adequado às especificidades do aluno deficiente	1	2	1	4
Não totalmente, mas pode acompanhar nos principais itens do currículo	0	1	0	1
Total	17	15*	10***	42

* 13 sujeitos responderam que o aluno deficiente tem condições para acompanhar a classe comum, mas se apresentam 15 respostas, em virtude de 1 ter sido desmembrada por se encaixar em 3 categorias

**9 sujeitos responderam que o aluno deficiente tem condições para acompanhar a classe comum, mas se apresentam 10 respostas, em virtude de 1 ter sido desmembrada por se encaixar em 2 categorias

Os professores dos grupos CCE e SCE, que acham que os alunos deficientes não têm condições para acompanhar a classe comum, apresentaram argumentos convertidos em categorias, as quais, com as respectivas frequências,



podem ser observadas no quadro 30. A título de esclarecimento, o grupo CE está excluído dessa análise, em função da frequência zero nesse item, ou seja, nenhum sujeito assinalou “não”, quando questionado se o aluno deficiente tem condições para acompanhar a classe comum.

Quadro 30 – Motivos apresentados pelos professores que justificam porque os alunos deficientes não têm condições para acompanhar a classe comum

Categorias	CCE	SCE	Total
Deficiência do próprio aluno	2	3	5
Os alunos deficientes necessitam de ensino especializado	0	5	5
Pelo despreparo do professor de classe comum	1	5	6
Pela superlotação da classe comum	0	2	2
Total	3	15*	18

* 14 sujeitos responderam que o aluno deficiente não tem condições para acompanhar a classe comum, mas se apresentam 15 respostas, em virtude de 1 ter sido desmembrada por se encaixar em 2 categorias

O quadro 30 sugere que os motivos apresentados pelos sujeitos dos grupos CCE e SCE, que justificam por que os alunos deficientes não têm condições para acompanhar a classe comum, distribuem-se entre circunstâncias que recaem sobre o aluno deficiente ou sobre o meio escolar.

Com o objetivo de verificar na opinião dos professores qual o grau de dificuldade o aluno teria para integrar-se na classe comum, em virtude do tipo de deficiência (auditiva, física, mental e visual), solicitou-se aos sujeitos que indicassem, para cada uma das deficiências, 1 (muita dificuldade), 2 (média dificuldade), 3 (pouca dificuldade) ou 4 (nenhuma dificuldade).

A figura 1 mostra os graus de dificuldades para integração educacional do aluno deficiente auditivo, físico, mental e visual, dados pelos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE.

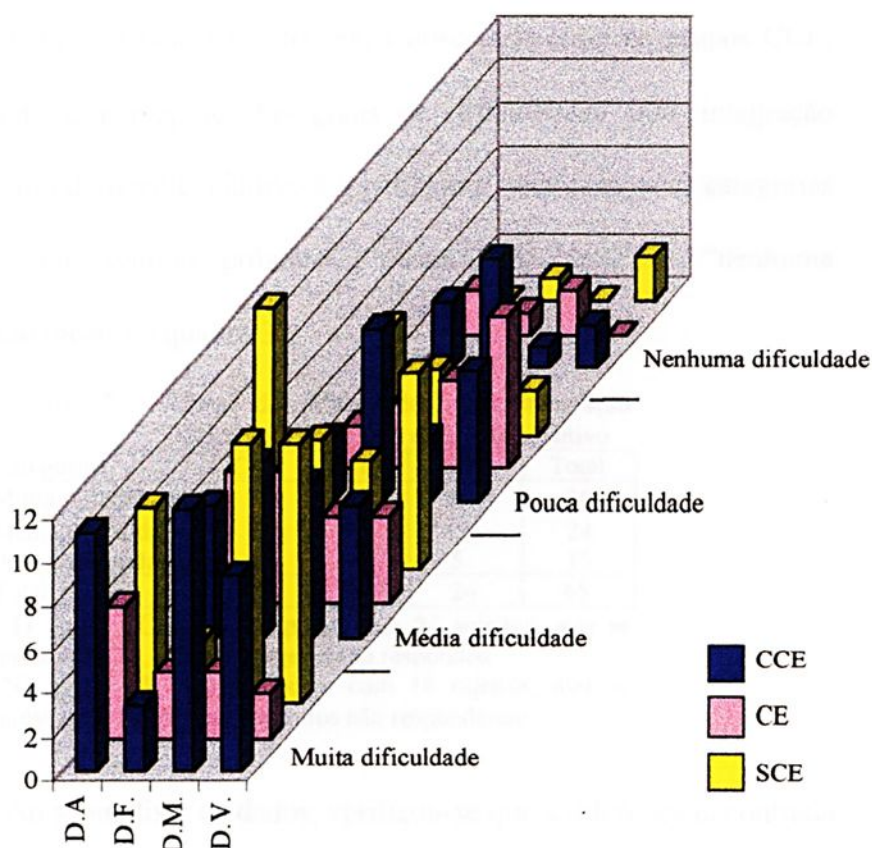


Figura 1 - Gráfico sobre os graus de dificuldades para integração educacional do aluno deficiente auditivo, físico, mental e visual

O quadro 31 mostra os graus de dificuldades percebidos pelos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE, específicos ao deficiente auditivo:

Quadro 31 - Graus de dificuldades para a integração educacional do aluno deficiente auditivo

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Muita dificuldade	11	6	9	26
Média dificuldade	6	6	12	24
Pouca dificuldade	3	2	5	10
Nenhuma dificuldade	3	2	0	5
Total	23*	16**	26	65

* O grupo CCE está composto com 24 sujeitos, mas se apresentam 23, porque 1 sujeito não respondeu

**O grupo CE está composto com 18 sujeitos, mas se apresentam 16, porque 2 sujeitos não responderam

Para verificar se a diferença observada entre os grupos CCE, CE e SCE, quanto à percepção dos graus de dificuldades para integração educacional do aluno deficiente auditivo é significativa, reuniram-se as categorias contíguas, que têm sentido próximo (“pouca dificuldade” e “nenhuma dificuldade”), como mostra o quadro 32.

Quadro 32 – Graus de dificuldades para integração educacional do aluno deficiente auditivo

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Muita dificuldade	11	6	9	26
Média dificuldade	6	6	12	24
Pouca dificuldade	6	4	5	15
Total	23*	16**	26	65

* O grupo CCE está composto com 24 sujeitos, mas se apresentam 23, porque 1 sujeito não respondeu

**O grupo CE está composto com 18 sujeitos, mas se apresentam 16, porque 2 sujeitos não responderam

Ao se analisar os dados, verificou-se que a diferença encontrada entre os grupos CCE, CE e SCE, quanto à percepção dos graus de dificuldades para integração educacional do aluno deficiente auditivo, não é estatisticamente significativa ($\chi^2_o = 2,17$; gl = 4; $p > 0,05$).

Os dados do quadro 33 mostram os graus de dificuldades percebidos pelos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE, para a integração educacional dos alunos deficientes físicos.

Quadro 33 – Graus de dificuldades para integração educacional do aluno deficiente físico

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Muita dificuldade	3	3	3	9
Média dificuldade	8	6	7	21
Pouca dificuldade	8	3	6	17
Nenhuma dificuldade	5	1	10	16
Total	24	13*	26	63

* O grupo CE é composto por 18 sujeitos, mas se apresentam 13, porque 5 não responderam



Para verificar se a diferença observada entre os grupos CCE, CE e SCE, quanto à percepção dos graus de dificuldades para integração educacional do aluno deficiente físico é significativa, reuniram-se as categorias contíguas, que têm sentido próximo (“muita dificuldade” e “média dificuldade”), como mostra o quadro 34.

Quadro 34 – Graus de dificuldades para integração educacional dos alunos deficientes físicos

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Média dificuldade	11	9	10	30
Pouca dificuldade	8	3	6	17
Nenhuma dificuldade	5	1	10	16
Total	24	13*	26	63

* O grupo CE é composto por 18 sujeitos, mas se apresentam 13, porque 5 não responderam

Ao se analisar os dados, verificou-se que a diferença encontrada entre os grupos CCE, CE e SCE, quanto à percepção do grau de dificuldade para integração educacional do aluno deficiente físico, não é estatisticamente significativa ($\chi^2_{0.05} = 5,86$; gl = 4; $p > 0,05$).

Os dados do quadro 35 mostram os graus de dificuldade percebidos pelos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE, para a integração educacional dos alunos deficientes mentais.

Quadro 35 – Graus de dificuldade para integração educacional do aluno deficiente mental

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Muita dificuldade	12	3	20	35
Média dificuldade	7	4	5	16
Pouca dificuldade	3	4	1	8
Nenhuma dificuldade	1	2	0	3
Total	23*	13**	26	62

O grupo CCE é composto por 24 sujeitos, mas se apresentam 23, porque 1 não respondeu

** O grupo CE é composto por 18 sujeitos, mas se apresentam 13, porque 5 não responderam

Para verificar se a diferença observada entre os grupos CCE, CE e SCE, quanto à percepção dos graus de dificuldades para integração educacional do aluno deficiente mental é significativa, reuniram-se as categorias contíguas (“nenhuma dificuldade”, “pouca dificuldade” e “média dificuldade”) para compará-las à categoria “muita dificuldade”, como mostra o quadro 36.

Quadro 36 – Graus de dificuldade para integração educacional do aluno deficiente mental

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Muita dificuldade	12	3	20	35
Média dificuldade	11	10	6	27
Total	23*	13**	26	62

O grupo CCE é composto por 24 sujeitos, mas se apresentam 23, porque 1 não respondeu

** O grupo CE é composto por 18 sujeitos, mas se apresentam 13, porque 5 não responderam

Ao se analisar os dados, verificou-se que a diferença encontrada entre os grupos CCE, CE e SCE, quanto à percepção dos graus de dificuldades para integração educacional do aluno deficiente mental, é estatisticamente significativa ($\chi^2_{0.05} = 10,48$; gl = 2; $p < 0,01$).

Os dados do quadro 37 mostram os graus de dificuldades percebidos pelos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE, para a integração educacional dos alunos deficientes visuais.

Quadro 37 – Graus de dificuldade para integração educacional do aluno deficiente visual

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Muita dificuldade	9	2	13	24
Média dificuldade	6	4	9	19
Pouca dificuldade	6	7	2	15
Nenhuma dificuldade	2	0	2	4
Total	23*	13**	26	62

O grupo CCE é composto por 24 sujeitos, mas se apresentam 23, porque 1 não respondeu

** O grupo CE é composto por 18 sujeitos, mas se apresentam 13, porque 5 não responderam

Para verificar se a diferença observada quanto à percepção dos graus de dificuldades para integração educacional dos alunos deficientes visuais é significativa, reuniram-se as categorias contíguas “muita dificuldade” com “média dificuldade”, e também “pouca dificuldade” com “nenhuma dificuldade”, como mostra o quadro 38.

Quadro 38 – Graus de dificuldade para integração educacional dos alunos deficientes visual

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Média dificuldade	15	6	22	43
Pouca dificuldade	8	7	4	19
Total	23*	13**	26	62

* O grupo CCE é composto por 23 sujeitos, mas se apresentam 23, porque 1 sujeito não respondeu

** O grupo CE é composto por 18 sujeitos, mas se apresentam 13, porque 5 não responderam

Ao se analisar os dados, verificou-se que a diferença encontrada entre os grupos CCE, CE e SCE, quanto à percepção do grau de dificuldade para

integração educacional do aluno deficiente visual, é estatisticamente significativa ($\chi^2_o = 6,33$; gl = 2; $p < 0,05$).

7.5.1 – Discussão dos resultados

Uma questão interessante a ser apontada é o fato de a maioria dos sujeitos do grupo SCE acharem que o aluno deficiente não tem condições para acompanhar a classe comum. Uma possibilidade para essa crença seria justamente o desconhecimento teórico sobre a deficiência e a falta de convivência com alunos deficientes. Essa distância teórico-prática com a pessoa deficiente pode levar à ideação de que ela seja frágil, incapaz e inábil para a aprendizagem.

Associada a essa idéia de impedimento em aprender em função da deficiência, tem-se a posição dos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE, que acreditam na condição de o aluno deficiente acompanhar a classe comum, mas condicionada a alguns aspectos, ou seja, ao tipo da deficiência (auditiva, física, mental ou visual) e ao grau de comprometimento do aluno, a este e o professor de classe comum estarem preparados, além do ensino comum estar adequado às especificidades do alunado deficiente. Nesse contexto, percebe-se de antemão que os professores já imaginam que o aluno deficiente será um problema na classe comum e então condicionam o seu bom desempenho a fatores. Com esse apontamento, não se quer dizer que o preparo do aluno deficiente e do professor

de classe comum não seja relevante, mas se quer chamar a atenção para a concepção de deficiência que permeia o imaginário dos professores.

Esse pré-conceito em relação ao aluno deficiente pode implicar barreiras à sua educação na classe comum, pois aquele se concretiza na postura do professor frente ao educando. Isso pode dificultar o relacionamento professor-aluno, aluno deficiente e colegas normais e, conseqüentemente, dificultar a apropriação do conteúdo acadêmico ministrado em sala de aula.

Além dessas considerações, o tipo de deficiência e o grau de comprometimento do aluno são considerados implicadores para o desempenho do aluno na classe comum. Nota-se que previamente os professores têm expectativas de que o aluno com determinada deficiência terá maior ou menor dificuldade para integração educacional. Nesse sentido, observa-se que, além dos professores perceberem antecipadamente que o aluno deficiente, quando integrado na classe comum, trará dificuldades, dependendo da deficiência imaginam que esse processo será ainda mais complexo.

Pode-se relacionar esse posicionamento de pré-conceito dos professores em relação aos alunos deficientes ao que Aranha (1995) explicita no seu texto, ou seja, o sistema sócio-econômico e político brasileiro determina valores elaborados a partir da produção e, na pessoa, pela sua capacidade de produzir. Os que não estiverem atendendo a esse critério são vistos como desviantes e, nesse prisma, uma das condições para ser desvio é a deficiência.

Esse contexto social é permeado pela valorização em produzir intensamente, acarretando a competitividade entre as pessoas. Transportando esse



contexto para a sala de aula, espera-se que os alunos produzam, que aprendam com facilidade, que atendam as expectativas dos professores. O aluno deficiente, nesse contexto, é visto sobretudo como incapaz de aprender ou de acompanhar os discentes normais que produzem segundo o esperado.

Glat (1995) pontua que o conceito que perpassa a noção de anormalidade, de deficiente, é ser diferente. Esse fato fica evidenciado porque causa curiosidade, espanto, surpresa, repulsão e por vezes, medo. Tal diferença provoca a desestabilização emocional por refletir a fragilidade interna das pessoas e isso amedronta, além de colocar quem está acostumado a lidar com comportamentos estáveis, previsíveis, frente a pessoas diferentes, que não se sabe exatamente como trabalhar com elas; e isso perturba. Em virtude disso, a sociedade tende a afastar quem causa esse desequilíbrio, querendo assim aliviar o conflito interno, pois aceitar a diferença implica aceitar a própria fragilidade e imperfeição.

Essa concepção que permeia a postura dos professores frente ao aluno deficiente é determinada por aspectos que extrapolam os limites da escola. Dessa forma, não pode ser desconsiderada ao se promover a educação do aluno deficiente na classe comum.



7.6 – Reação da comunidade escolar sobre a integração do aluno deficiente na classe comum

O último bloco temático do estudo refere-se a questões destinadas aos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE sobre qual seria a reação de pessoas vinculadas a vários segmentos da escola (direção, professores, alunos e famílias), frente à integração do estudante deficiente na classe comum.

Inicialmente, perguntou-se aos professores dos grupos CCE, CE e SCE, qual, na sua opinião, seria a reação da direção da escola diante da integração do aluno deficiente na classe comum do ensino regular. As respostas dadas pelos sujeitos foram encaixadas nas categorias “reação positiva”, “reação indefinida”, “reação negativa”, “outras” e “resposta não pertinente”, além da “não sei”. A categoria “reação positiva” significa comportamento favorável da direção da escola frente à integração educacional do aluno deficiente. A categoria “reação indefinida” significa que o posicionamento da direção da escola está condicionado a fatores. A “reação negativa” refere-se ao comportamento de descaso, resistência ou oposição à integração educacional do aluno deficiente. Exemplos de respostas dadas pelos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE ilustrarão as categorias elaboradas.

Reação Positiva:

- . Normal;
- . De aceitação;
- . Até hoje não tive reação contrária a esse respeito.
- Sempre tive todo o apoio da direção;



- . Normal, não há reação diferente, é um assunto trabalhado junto dos professores e alunos;
- . Acho que colaborariam para sanar as dificuldades, conforme fossem surgindo;
- . Não teria reação diferente, seria igual.

Reação Indefinida

- . Não sei, mas acho que teria que ter reuniões com professores, supervisores, direção, para poder depois trabalhar com esses alunos;
- . Acho que nada é feito sem estudo e planejamento;
- . Nas escolas onde trabalhei, os diretores sempre deram muito apoio a integração, desde que o educando esteja devidamente preparado;
- . A escola precisaria ter professores aptos para receber alunos deficientes;
- . Desde que tenha pessoas capacitadas ou preparadas para assumir este trabalho, a direção poderia até ser favorável a esta integração.

Reação Negativa

- . Depende do diretor, na maioria das vezes ele sabe que tem classe especial em sua escola e só - O que interessa é quantidade, número de alunos e salas, e como nossas classes são em número menor, não interessa a eles;
- . Desde que não cause nenhuma polêmica ou necessidade de interferência da direção, a reação costuma ser boa. Mas no momento em que se faz necessária qualquer atitude para apoiar a decisão de integrar um aluno, já está instalado um problema;
- . Não iriam concordar;
- . Na minha opinião eles teriam que ter "boa vontade" de aceitar este desafio que implica em "mudanças", "dedicação redobrada", capacitação e conscientização para professores e aluno ... Enfim, acho que a direção das escolas não ficaria feliz com esta integração.

Resposta Não Pertinente

- . Na maioria das vezes não há participação do diretor da escola. Para a entidade "Escola" o que conta são os números.



Outras

. Depende do espaço físico.

As categorias de respostas e respectivas frequências da questão sobre qual seria a reação da direção da escola frente à integração do aluno deficiente, na classe comum, podem ser observadas com as respectivas frequências no quadro 39.

Quadro 39 – Reação da direção da escola frente à integração dos alunos deficientes na classe comum

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Reação positiva	16	8	6	30
Reação indefinida	5	4	8	17
Reação negativa	1	6	8	15
Não sei	2	0	2	4
Resposta não pertinente	0	0	1	1
Outras	0	0	1	1
Total	24	18	26	68

Observando o quadro 39, percebe-se que o grupo SCE, em relação às frequências, tem uma tendência diferente dos grupos CE e CCE. Para análise estatística, reuniram-se os grupos CCE e CE para compará-los ao grupo CE, excluiu-se as categorias “não sei”, “resposta não pertinente” e “outras”, por apresentarem baixa frequência, como mostra o quadro 40.



Quadro 40 – Reações positiva, indefinida e negativa da direção da escola frente a integração educacional do aluno deficiente

Categorias	CCE/CE	SCE	Total
Reação positiva	24	6	30
Reação indefinida	9	8	17
Reação negativa	7	8	15
Total	40*	22**	62

* Os grupos CCE e CE reunidos compõe-se de 42 sujeitos, mas se apresentam 40 sujeitos, porque 2 respostas “não sei” foram excluídas

**O grupo SCE é composto por 26 sujeitos, mas se apresentam 22 respostas, porque 4 respostas excluídas: 2 “não sei”, 1 “resposta não pertinente” e 1 “outra resposta”

Ao se analisar os dados, verificou-se que a diferença é estatisticamente significativa ($\chi^2_{o} = 6,22$; gl = 2; $p < 0,05$). Interpretando este resultado, sugere-se que o grupo SCE tem um posicionamento diferenciado dos grupos CCE e CE, quanto a opinião que os seus sujeitos têm sobre qual seria a reação da direção da escola diante da integração do aluno deficiente na classe comum.

Questionou-se aos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE, qual, na sua opinião, seria a reação dos professores do ensino comum frente à integração dos alunos deficientes na classe comum. As respostas dadas foram inseridas nas categorias “reação positiva”, “reação indefinida”, “reação negativa” e “resposta não pertinente”. A “reação positiva” significa que os professores do ensino comum achariam normal a integração do aluno deficiente na classe comum. A “reação indefinida” indica que o posicionamento dos docentes do ensino comum para aceitar ou não a integração educacional dos alunos deficientes estaria condicionado a vários aspectos. A “reação negativa” refere-se ao comportamento de resistência ou oposição frente a essa integração. Para ilustrar essas categorias, a

seguir podem-se ler alguns exemplos das respostas dadas pelos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE.

Reação Positiva

- . Não tenho experiência com alunos deficientes, mas acho que é normal;
- . Na nossa escola já é feita normalmente essa integração;
- . O professor deveria receber esse aluno como outro qualquer, sem estigmatizá-lo;
- . Normal;
- . Seria normal, procurando orientação para saber como se integrar.

Reação Indefinida

- . Se o aluno teve todo aquele preparo numa classe especial. Já tive aluno de classe especial que era o primeiro da classe, mas desde que tenha sua aprendizagem na classe especial primeiro;
- . Alguns se angustiam, visto que é uma situação nova e da qual tiveram informação alguma. Os que já tiveram alguma informação aceitam melhor;
- . Se o aluno estiver preparado para essa integração não existe reação negativa em relação ao deficiente;
- . Depende dos professores, cada um reage de uma maneira;
- . Conforme o grau de deficiência, será difícil integrar esses alunos na classe;
- . Talvez seria difícil a aceitação no primeiro momento, mas com o tempo integraria.

Reação Negativa

- . Hoje o professor já tem dificuldade em trabalhar com os alunos normais, pois o grau de indisciplina cresce de ano para ano e o apoio familiar está muito aquém, por falta de tempo dos pais, imagine com alunos que precisam de acompanhamento específico;
- . Não aceitariam, pois não estão preparados para trabalharem com eles;
- . Eles tentariam reverter a situação;

. Professores que realmente são profissionais acho que não aprovariam a idéia, pois para se trabalhar bem é preciso condições adequadas. Não se consegue trabalhar com deficientes em salas lotadas. Os professores estão sem habilitação adequada.

As categorias de respostas dadas pelos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE referentes a qual seria a reação dos professores do ensino comum frente à integração dos alunos deficientes, na classe comum, com as respectivas freqüências, podem ser observadas no quadro 41.

Quadro 41 – Reação dos professores do ensino comum frente integração educacional dos alunos deficientes

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Reação positiva	6	1	2	9
Reação indefinida	7	11	3	21
Reação negativa	10	8	20	38
Resposta não pertinente	1	0	1	2
Total	24	20*	26	70

*O grupo CE é composto por 18 sujeitos, mas se apresentam 20 respostas, porque 2 respostas foram desmembradas por se encaixarem em 2 categorias

Observando-se o quadro 41, percebe-se que o grupo CE tem uma tendência diferente dos grupos CCE e SCE. Dessa forma, para proceder à análise estatística desses dados, reuniram-se os grupos CCE e SCE para compará-los ao grupo CE, excluindo-se as respostas “não sei”, por apresentar baixa freqüência e as respostas que se encaixavam em duas categorias, como mostra o quadro 42.

Quadro 42 – Reações positiva, indefinida e negativa dos professores de classe comum frente à integração educacional dos alunos deficientes

Categorias	CCE/SCE	CE	Total
Reação positiva	8	1	9
Reação indefinida	10	9	19
Reação negativa	30	6	36
Total	48*	16**	64

*Os grupos CCE e SCE reunidos compõem-se de 50 sujeitos, mas se apresentam 48 respostas, porque 2 respostas “não pertinentes” foram excluídas

** O grupo CE é composto por 18 sujeitos, mas se apresentam 16 respostas, porque 2 respostas foram excluídas em virtude de se encaixarem em 2 categorias

A partir da análise estatística, verificou-se que a diferença encontrada é significativa ($\chi^2_o = 7,32$; gl = 2; $p < 0,05$).

Analisando o resultado, observa-se que a opinião dos sujeitos dos grupos CCE e SCE tem predominância na percepção de que os professores da classe comum teriam reação negativa frente à integração educacional do aluno deficiente, distribuindo-se ainda entre as categorias reação positiva e indefinida. A frequência estabelecida entre as categorias pelos grupos supra citados, deve ser evidenciada, pois o grupo CCE tem opinião que se distribui mais eqüitativamente entre as reações indefinida, positiva e negativa, enquanto o grupo SCE mostra-se expressivamente na reação negativa. Por sua vez, o grupo CE prevalece na reação indefinida, seguida da reação negativa.

Nesse contexto, os dados mostram uma certa tendência no sentido de haver uma progressiva acomodação do padrão do grupo SCE para CE, sendo que o grupo CCE apresenta um padrão intermediário, de transição.

Para melhor visualização dessa tendência, transportaram-se os dados do quadro 42 para a figura 2.

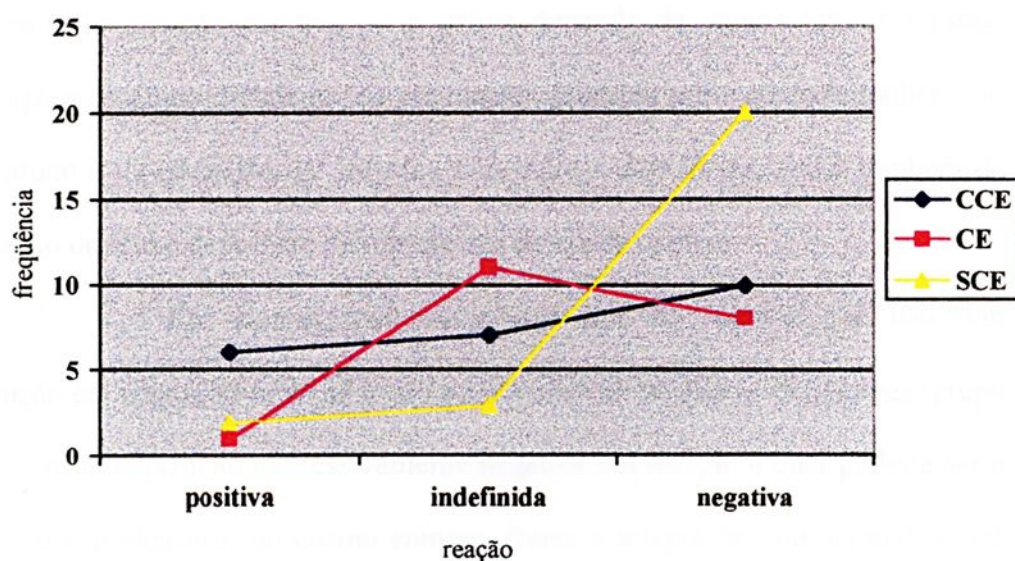


Figura 2 - Gráfico sobre a reação dos professores de classe comum frente à integração educacional dos alunos deficientes

Analizando esses dados, eles podem sugerir que os docentes do grupo SCE, por não terem formação específica em educação especial e não terem convivência na escola com os alunos deficientes, definem que os professores de classe comum terão reação negativa frente à integração desse alunado na classe comum. Os professores do grupo CCE, que não têm formação em educação especial, mas convivem nas dependências da escola com os alunos deficientes e com os professores de ensino especial, distribuem-se de maneira crescente, mas mais homogênea, entre as reações positiva, indefinida, com prevalência na negativa. Os professores do grupo CE, que têm formação em educação especial e trabalham diretamente com os alunos deficientes, apresentam-se com prevalência na reação indefinida, percebendo que para os docentes do ensino

comum terem reação positiva ou negativa depende de alguns fatores, ou seja, do preparo do aluno deficiente, da orientação recebida sobre como trabalhar com esse aluno e da obtenção de informações sobre a deficiência, como também da aceitação do aluno deficiente pelo professor de classe comum.

Em síntese, pode-se sugerir que os sujeitos que não têm formação em educação especial e não convivem com os alunos deficientes (grupo SCE) têm uma posição expressivamente negativa em relação a qual poderia ser a reação dos professores do ensino comum, frente à integração educacional desses alunos. Por outro lado, os sujeitos que, além de ter formação na área, trabalham efetivamente com o aluno deficiente na sua rotina diária, têm uma posição indefinida, pois percebem pela sua experiência e formação que, para aceitar o aluno deficiente, deve estar presente uma série de condições. Desse modo, pode-se sugerir que os professores de um padrão inicial, que é o expressivamente negativo, à medida que se tem algum contato com o alunado deficiente, passa para um padrão intermediário (CCE), no qual se evidencia a transposição de uma posição negativa para uma favorável. Mas, quando se é favorável e se começa a ter contato com o aluno deficiente no dia-a-dia, reavalia-se esse posicionamento e se vê que a situação de aceitar o educando deficiente depende de várias circunstâncias, passando a se ter, portanto, uma reação indefinida. Nesse sentido, o gráfico permite fazer a leitura da evidência de uma certa transição que ocorre de um padrão inicial, que é o adotado pelos professores do grupo SCE, para um padrão final, que é o expresso pelo grupo CE. Em síntese, o SCE é o ponto de partida, passando pelo CCE e se aproximando de CE, em busca de um padrão estável.

Questionou-se aos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE, qual, na sua opinião, seria a reação dos professores do ensino especial frente à integração do aluno deficiente na classe comum do ensino regular. As respostas dadas pelos sujeitos foram incluídas nas categorias “reação positiva”, “reação indefinida”, “reação negativa” e “outras”. Na “reação positiva”, estão agrupadas as respostas que denotam posicionamento favorável do professor do ensino especial frente à integração educacional do aluno deficiente. A “reação indefinida” remete a respostas que demonstram que o professor da educação especial, para aceitar ou não a integração do aluno deficiente na classe comum, dependeria de alguns fatores ou, ainda, apresentam comportamentos que denotam ambigüidade nesse posicionamento. A “reação negativa” refere-se à maneira de agir do professores do ensino especial que demonstram resistência em relação à integração dos seus alunos. A categoria “outras” relaciona-se a que os docentes da educação especial fariam ou gostariam de realizar no processo de integração dos alunos deficientes.

Exemplos de respostas do que se considerou como reações positivas, indefinidas, negativas e outras ilustrarão essas categorias.

Reação Positiva

- . Tenho conhecimento que é uma das preocupações dos professores trabalharem no sentido dessa integração quando há possibilidade;
- . Muito boa, mais um passo alcançado;
- . Os professores do ensino especial, geralmente batalham muito para a integração de seus alunos na classe comum do ensino regular;
- . Uma etapa vencida;
- . Normal;
- . Penso que para eles seria positivo, pois a finalidade é integrar estes alunos a sociedade.



Reação Indefinida

- . Reação normal, desde que o aluno tenha os pré-requisitos necessários para que a integração ocorra;
- . A mesma dos professores de classe comum. Preocupam-se com as possibilidades reais do aluno em questão;
- . Desde que o aluno tenha condições elas procuram a integração, é um objetivo a ser alcançado;
- . Deve ser antagônica, pois ao mesmo tempo que o deficiente precisa dessa integração ele precisa de um plano todo especial de ensino;

Reação Negativa

- . Nada bom. Ele sabe que este aluno precisa primeiro de uma integração na sala especial antes de ir para classe comum;
- . Acredito que os professores do ensino especial também pensam que os alunos deficientes devem freqüentar uma classe especial, pois estes professores estão aptos para lidar com estes problemas e que só depois que forem sanadas suas deficiências é que devem freqüentar a classe comum.
- . Bastante preocupante porque muitas vezes esses alunos acabam abandonando a escola por não conseguirem acompanhar os demais. Por isso é necessário uma classe de apoio;
- . Se escolheram serem professores do ensino especial é porque tiveram todo o preparo, formação para isso e gostariam de trabalhar com alunos que necessitassem de ensino especial, para uma maior dedicação.

Outras

- . Gostariam de continuar trabalhando com o ensino especial;
- . Realizariam orientação ao professor de classe comum;
- . Realizariam acompanhamento ao aluno deficiente integrado.



As categorias de respostas dadas pelos sujeitos dos grupos CCE, CE e SCE, com as respectivas freqüências, podem ser observadas no quadro 43.

Quadro 43 – Reação dos professores do ensino especial frente à integração educacional dos alunos deficientes

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Reação positiva	14	8	6	28
Reação indefinida	4	8	5	17
Reação negativa	1	0	5	6
Não sei	5	0	3	8
Resposta não pertinente	0	0	1	1
Outras	0	2	6	8
Total	24	18	26	68

Em relação as categorias reação positiva, indefinida e negativa, observa-se que os dados apontam uma certa tendência no sentido de haver uma progressiva acomodação do padrão do grupos SCE para CE, sendo que o grupo CCE apresenta um padrão intermediário, de transição, como mostra o quadro 44.

Quadro 44 – Reação positiva, indefinida e negativa dos professores do ensino especial frente à integração educacional dos alunos deficientes

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Reação positiva	14	8	6	28
Reação indefinida	4	8	5	17
Reação negativa	1	0	5	6
Total	19	16	16	51

*O grupo CCE é composto por 24 sujeitos, mas se apresentam 19 respostas, porque 5 respostas “não sei” foram excluídas

** O grupo CE é composto por 18 sujeitos, mas se apresentam 16 respostas, porque 2 “outras respostas” foram excluídas

***O grupo SCE é composto por 26 sujeitos, mas se apresentam 16 respostas, porque 10 respostas foram excluídas: 3 “não sei”, 1 “resposta não pertinente”, 6 “outras respostas”

Transportando os dados do quadro 44 para a figura 3, torna-se visível essa tendência entre os grupos.

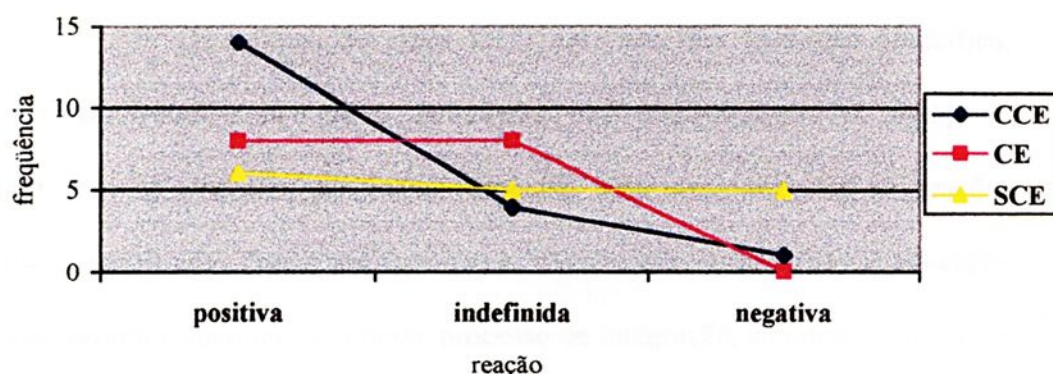


Figura 3 - Gráfico sobre a reação dos professores do ensino especial frente à integração educacional dos alunos deficientes

Analisando esses dados, eles sugerem que os docentes do grupo CE, por terem formação em educação especial e vivência em sala de aula diariamente com o aluno deficiente, definem que os professores do ensino especial teriam, na mesma proporção, reações positivas e indefinidas frente à integração do seu aluno na classe comum, ou seja, acreditam que a integração deve ocorrer, mas imaginam também que deve ser realizada sob a condição de o aluno deficiente estar preparado para esse processo, e se preocupam, angustiam-se com a não aceitação e o desempenho dele na classe comum. Estes dados estão relacionados a respostas das professoras, quando afirmam:

- . Ficamos com medo, ansiosos. Sempre que passamos um aluno para a classe comum, é por termos concluído que está apto para acompanhá-la e um fracasso nos traz culpa pelo mal julgamento;
- . Desde que o aluno tenha condições elas procuram a integração, é um objetivo a ser alcançado.

Os sujeitos do grupo CCE, que não têm formação específica, mas têm convivência com o aluno deficiente nas dependências da escola e contato com os docentes do ensino especial, distribuem-se entre as reações positiva e indefinida, mas acreditam que a maioria dos professores de educação especial teriam reação positiva nesse processo de integração, acreditando que esse é o objetivo desses docentes.

- . Acredito que feliz pois ele alcançou o seu objetivo que é o preparo do aluno para integrá-lo;
- . Tenho conhecimento que é uma das preocupações dos professores trabalharem no sentido dessa integração quando há a possibilidade.

Os sujeitos do grupo SCE, por não terem formação específica, nem convivência na escola com alunos deficientes e docentes do ensino especial, acreditam que os professores de educação especial teriam uma pequena prevalência na reação positiva e o restante estaria dividido eqüitativamente entre reações indefinida e negativa. Apontam para a desvalorização profissional do educador do ensino especial frente à integração do aluno deficiente, na classe comum, como também no prejuízo que teriam pela perda das classes especiais nas quais trabalham. Esses dados estão relacionados a respostas dadas pelos professores do grupo SCE:

- . Estes professores do ensino especial dependendo de sua especialidade serão prejudicados. Mas analisando o tipo de deficiência dos alunos, vendo-os integrando-se em classes comuns, sentirão recompensados, sinal de que fizeram um bom trabalho;

. Acho que aceitariam (em termos), pois para trabalhar com esses “anjinhos”, receberam orientações educacionais, curso e orientação direcionada e não será justo para elas que se dedicaram tanto perderem seu valor derrepente (*sic*).

Em suma, a figura 3 permite fazer a leitura de que o padrão inicial é o adotado pelos sujeitos do grupo SCE, pois vêm a reação dos professores do ensino especial de maneira positiva, indefinida e negativa, ao passo que os sujeitos do grupos CCE, apesar de verem a reação dos docentes do ensino especial de forma indefinida e positiva, existe a prevalência na positiva, posicionando-se no padrão intermediário, enquanto o grupo CE se vê tendo a reação dividida uniformemente entre a indefinida e positiva, que seria o padrão final. Este enunciado pode significar que a falta de convivência com as pessoas vinculadas à educação especial (professores e alunos), bem como a formação nessa área, leva os sujeitos a se posicionarem de maneira diversificada (padrão inicial), ao passo que, à medida que se tem algum contato, passam a ver expressiva favorabilidade (padrão intermediário). Porém, quando diariamente trabalha-se com o aluno deficiente, percebe-se que, apesar de ser o objetivo do ensino especial integrar o seu aluno na classe comum, faz-se necessário um conjunto de circunstâncias para efetivar essa finalidade (padrão final). Nesse sentido, conclui-se que o caminho a percorrer em busca de uma estabilidade é, inicialmente, ter a posição do grupo SCE, passando por CCE, para chegar ao posicionamento final do grupo CE.

Em relação aos alunos normais, perguntou-se aos professores dos grupos CCE, CE e SCE, qual seria a reação daqueles frente à integração do



aluno deficiente na sua sala de aula. As respostas dadas pelos sujeitos foram encaixadas nas categorias “reação positiva”, “reação indefinida” e “reação negativa”. A “reação positiva” significa comportamento favorável do aluno normal frente à integração do aluno deficiente na sua classe. A “reação indefinida” indica que, para o aluno normal aceitar a integração educacional do aluno deficiente, depende de alguns fatores, ou ainda, que os alunos normais têm comportamentos diversos frente ao colega deficiente. A “reação negativa” significa comportamento desfavorável ou de indiferença do aluno normal em relação à integração do aluno deficiente na classe comum.

Exemplos dessas reações positivas, indefinidas e negativas auxiliarão a elucidar os posicionamentos dos professores dos grupos.

Reações Positivas

- . A reação dos alunos normais é boa. São crianças e a maioria não tem preconceitos;
- . Os alunos aceitam bem os alunos deficientes, ajudando-os quando necessário e muitas vezes tratando-os de igual para igual;
- . Normal, geralmente sem problemas, pois os alunos cooperam com o colega nas atividades de rotina;
- . Não haveria problema, pois quem faz discriminação são os adultos e não as crianças;
- . Muito boa;
- . No CB os alunos normais não possuem o “espírito de maldade”, ou seja, eles não vêem estes alunos de forma diferente e preconceituosa. Acho que seriam até mais fraternos com essas crianças.

Reações Indefinidas

- . No primeiro momento acho que o deficiente é provocado porque é diferente. Após a adaptação é encarado como um ser normal;
- . Acho que depende de cada professora evitar que os alunos sejam discriminados;

- . Também devem ser trabalhados para receber um amigo deficiente. Como tratá-lo;
- . A diferença desperta: medo, curiosidade, “interesse” - alguns se aproximam, outros se afastam e outros ignoram;
- . Se não fossem bem preparado, poderia haver zombaria com as crianças deficientes;
- . Às vezes aceitam bem, são solidários, mas muitas vezes pode causar problemas no sentido da discriminação.

Reações Negativas

- . Talvez um pouco de discriminação por parte dos “alunos normais”, quando estes percebem que o deficiente irá apresentar condições diferentes deles, como por exemplo, o físico e o psicológico;
- . Seria péssima, porque o aluno normal não ajudaria o aluno deficiente em nada, eles se sentiriam melhores e poderia haver conflitos em uma sala de aula;
- . Até certo ponto aceitam o deficiente com naturalidade, mas enxergam claramente as suas dificuldades, as suas diferenças e muitas vezes o acabam deixando de lado;
- . Não iria ter uma integração entre os alunos, eles iriam ficar comentando sobre a deficiência e até tirariam sarro, humilhando a criança, deixando-a deprimida.

As freqüências dessas categorias de respostas dadas pelos sujeitos, quanto à reação do aluno normal frente à integração educacional do aluno deficiente, podem ser observadas no quadro 45.

Quadro 45 – Reação dos alunos normais frente à integração educacional dos alunos deficientes

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Reação positiva	9	4	3	16
Reação indefinida	10	13	12	35
Reação negativa	3	0	11	14
Não sei	2	1	0	3
Total	24	18	26	68

O ponto em comum entre os três grupos é marcado pelas frequências mais altas serem encontradas na reação indefinida, levando-se a concluir que os docentes imaginam que os alunos normais, para consolidarem uma reação positiva ou negativa perante a integração educacional do aluno deficiente na classe comum, dependem de várias condições, ou seja, o alunado normal ser trabalhado para receber o colega deficiente, a postura da professora da classe comum perante a turma e o aluno a ser integrado, da adaptação pela convivência entre o aluno deficiente e o aluno normal. Esses dados estão fundamentados nas respostas dos docentes, como, por exemplo:

. No começo poderiam achar estranho, mas com o tempo sua integração se tornaria melhor pela convivência;

. Os alunos normais teriam que ser muito bem preparados, partindo deste princípio, tenho certeza que tudo seria mais fácil;

. Se houver conscientização acho que a reação deles seria amistosa, pois a criança não tem o "preconceito" que tem muitos adultos e se a situação é bem trabalhada acho que eles respeitariam a deficiência do outro tratando-o como igual;

. De início com certeza haverá individualmente problemas diversos que poderão e deverão ser sanados através de orientação e conscientização da professora que tem domínio sobre esses, fazendo com que haja uma perfeita convivência;

. Acho que depende de cada professor, evitar que os alunos sejam discriminados;

. Isso varia muito a cada caso e, na maioria das vezes, a reação dos alunos da classe está intimamente ligada à reação e orientação do professor da classe comum e ao trabalho de divulgação das classes especiais e salas de recursos que existem na escola.



Comparando-se as frequências das categorias de respostas dos grupos, percebe-se que os grupos CCE e CE apresentam uma tendência semelhante ao imaginarem que os alunos normais teriam uma reação positiva frente à integração educacional dos alunos deficientes. Em contrapartida, boa parte dos sujeitos do grupo SCE imaginam que os alunos normais teriam reação negativa frente aos alunos deficientes, na sua sala de aula.

Em síntese, os dados sugerem que os grupos CCE e CE têm opinião que se distribui expressivamente entre as categorias “indefinida” e “positiva”, enquanto o grupo SCE divide-se predominantemente entre as categorias “reação indefinida” e “negativa”.

Questionou-se aos professores dos grupos CCE, CE e SCE, qual, na sua opinião, seria a reação dos alunos deficientes frente a sua própria integração na classe comum. As respostas dadas pelos sujeitos foram inseridas nas categorias “reação positiva”, “reação indefinida” e “reação negativa”. A “reação positiva” significa atitude favorável do aluno deficiente frente a sua própria integração educacional. A “reação indefinida” significa que para o aluno deficiente aceitar a sua integração depende de alguns aspectos, ou teria comportamento de ambigüidade, ou ainda os alunos deficientes teriam formas de reagir diversas frente a sua integração na classe comum. A “reação negativa” significa a maneira desfavorável do aluno deficiente frente a sua integração.

Exemplos dessas respostas poderão ilustrar essas reações positiva, indefinida e negativa.



Reação Positiva

- . Adoram, querem ser normais;
- . Por experiência, digo que seria boa, serviria para elevar a auto-estima, promover a integração e serviria como estímulo para esta promoção;
- . A reação tem sido positiva, inclusive os outros alunos da classe especial têm se esforçado muito para também serem integrados na classe comum;
- . Ele se sente realizado, ele tem consciência das dificuldades atravessadas até chegar este momento. É o período que ele vê que pode competir de igual com os demais. É só ele querer;
- . Normal;
- . Para eles, penso que seria bom.

Reação Indefinida

- . Poderá de início criar um clima de apreensão, mas logo deverá através dessa convivência criar um ambiente de perfeita adaptação. É necessário a participação efetiva da professora para corrigir alguma anormalidade;
- . Normal, do momento que ele esteja se sentindo bem e aceito por todos;
- . Vontade e medo ao mesmo tempo;
- . Depende do deficiente, alguns são mais resistentes, outros não;
- . No começo poderia ser estranho, mas com tempo sua integração se tornaria melhor pela convivência;
- . Acho que varia, se a integração for com alunos solidários, classe calma, pode até dar certo, mas se for uma classe rebelde, poderão sentir-se "diferentes" e causar até revolta.

Reação Negativa

- . Eu acho que o aluno deficiente se sentiria inferior aos alunos normais;
- . Insegurança de não acompanhar o nível da sala e de não encontrar apoio dos colegas e professores e da própria família;
- . Muitas vezes sentem insegurança e receio de deixar uma situação conhecida onde recebem uma atenção quase individualizada e de expor suas dificuldades e limitações a um grupo maior na qual ainda não confia;



- . Na minha opinião, e com muita experiência nesse caso, o aluno da classe especial tem mais resistência de aceitar em ir para outra classe;
- . Também não gostariam de ser prejudicados em caso de diminuição da qualidade de ensino;
- . Ficam perdidos, abalados e sem ação. Pois observariam a reação adversa dos colegas. Onde dificulta aprendizagem porque ele nota a diferença que tem um relacionamento diferente com colegas.

As categorias de respostas, que demonstram as reações do aluno deficiente frente a sua própria integração na classe comum, podem ser observadas no quadro 46.

Quadro 46 – Reação dos alunos deficientes frente à sua própria integração na classe comum

Categoria	CCE	CE	SCE	Total
Reação positiva	9	6	7	22
Reação indefinida	6	7	10	23
Reação negativa	7	4	8	19
Não sei	2	1	1	4
Total	24	18	26	68

Com o objetivo de verificar se as diferenças observadas entre as frequências das categorias dos grupos CCE, CE e SCE, considerando as reações positiva, indefinida e negativa, são significantes, excluíram-se as respostas “não sei”. Verifica-se que as diferenças encontradas não são significantes ($\chi^2_0 = 1,487$; gl = 4; $p > 0,05$).

Os dados permitem dizer que os professores dos grupos CCE, CE e SCE imaginam que os alunos deficientes teriam tanto reações positivas, indefinidas, como também negativas, frente à sua integração na classe comum.



Os professores dos grupos CCE, CE e SCE foram questionados sobre qual seria na sua opinião, a reação das famílias dos alunos normais diante da integração dos alunos deficientes na classe dos seus filhos. As respostas foram encaixadas nas categorias “reações positiva”, “indefinida” e “negativa”. A “reação positiva” sugere o posicionamento favorável das famílias dos alunos normais, frente à integração educacional do aluno deficiente. A “reação indefinida” significa que, para as famílias dos alunos normais aceitarem essa integração, dependeria de alguns fatores, como também se insere nessa categoria o fato de as famílias apresentarem posições diversas frente à situação da integração. A “reação negativa” sugere o comportamento desfavorável das famílias dos alunos normais.

Exemplos dessas categorias de respostas elucidarão o seu entendimento.

Reação Positiva

- . Normal;
- . Seria uma reação favorável. Pois seus filhos aprenderiam a conviver com crianças deficientes sem discriminação;
- . Curiosidade;
- . Sem problemas;
- . Na minha opinião não teria nada contra;
- . Acredito que aceitariam bem, mesmo porque eles são leigos.

Reação Indefinida

- . Normal, depende da preparação que recebem;
- . Como no caso dos professores haverá aceitação e também rejeição dependendo de vários fatores como: cultural, nível sócio-econômico, religiosidade e dedicação ao próximo;



. Poderia até ser num primeiro momento de choque, só que com esclarecimento e trabalhando um pouco o emocional dessas pessoas acabariam aceitando;

. Esta é uma opinião conflitiva onde sempre existirá pais que estigmatizam o deficiente como diferente e que por isso não devem ter relações com os demais, como também pais que são favoráveis e dão o maior apoio;

. Teria que ser feito um trabalho de conscientização com tais famílias. O adulto tem uma visão diferente, não está acostumado com esta situação;

. Se a deficiência não fosse tão acentuada não achariam ruim;

. Se não atrapalhasse o estudo de seu filho, acho que não achariam ruim.

Reação Negativa

. Eu acho que eles não iriam gostar muito da idéia, eu acho que eles se sentiriam prejudicados, que estariam atrapalhando seus filhos;

. Algumas famílias não aceitariam, achando que eles seriam melhores atendidos em classes especiais;

. Muitas vezes de preconceito;

. Geralmente os mais ricos não querem seus filhos convivendo com alunos deficientes; os mais pobres ou não estão nem aí, ou depreciam os deficientes, com medo de “pegar” a deficiência;

. Muitos poderão discriminar e achar que seus filhos perdem com isso;

. Não iam gostar nada porque acham que eles são loucos.

As categorias de respostas, quanto à reação das famílias dos alunos normais frente à integração escolar dos alunos normais, podem ser observadas, com as suas respectivas frequências, no quadro 47.

Quadro 47 – Reação das famílias dos alunos normais frente à integração educacional dos alunos deficientes

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Reação positiva	7	6	4	17
Reação indefinida	11	8	11	30
Reação negativa	3	3	7	13
Não sei	2	1	2	5
Outras	1	0	2	3
Total	24	18	26	68

Para fins de analisar estatisticamente as diferenças encontradas, reuniram-se os grupos CCE e CE, por apresentarem tendência semelhante, e excluíram-se as categorias “não sei” e “outras”, por apresentarem baixa frequência. Esses dados reorganizados podem ser observados no quadro 48.

Quadro 48 – Reações positiva, indefinida e negativa das famílias dos alunos normais frente à integração educacional dos alunos deficientes

Categorias	CCE/CE	SCE	Total
Reação positiva	13	4	17
Reação indefinida	19	11	30
Reação negativa	6	7	13
Total	38*	22**	60

*Os grupos CCE e CE reunidos compõem-se de 42 sujeitos, mas se apresentam 38 respostas, porque 4 foram excluídas: 3 “não sei” e 1 “outras”

** O grupo SCE é composto por 26 sujeitos, mas se apresentam 22 respostas, porque 4 foram excluídas: 2 “não sei” e 2 “outras”

Dessa forma, verificou-se que a diferença encontrada não é estatisticamente significativa ($\chi^2_0 = 2,80$; gl = 2; $p > 0,05$).

Questionou-se aos professores dos grupos CCE, CE e SCE, qual, na sua opinião, seria a reação das famílias dos alunos deficientes frente à integração dos seus filhos na classe comum. As respostas foram categorizadas em

“reações positivas”, “indefinidas” e “negativas”. A “reação negativa” significa que as famílias dos alunos deficientes teriam posição favorável frente à integração educacional dos seus filhos. A “reação indefinida” significa que as famílias dos alunos deficientes, para aceitarem a integração, dependem de alguns fatores; que teriam posicionamentos denotando ambigüidade; que teriam sentimento de ambivalência. A “reação negativa” comportaria as posições desfavoráveis à integração educacional dos filhos deficientes.

Exemplos de respostas das categorias de reações positivas, indefinidas e negativas, que seriam adotadas pelas famílias dos alunos deficientes, elucidarão a compreensão desses resultados obtidos.

Reação Positiva

- . Normal;
- . Esses pais também ficam felizes sabendo que de algum modo seus filhos estão progredindo e crescendo;
- . Normal;
- . A maioria sente alívio em ver que, apesar das diferenças, seus filhos podem fazer parte da vida de forma mais ou menos igual às outras pessoas. Isso devolve aos pais um pouco da esperança e da credibilidade que sentiam pelos filhos antes de ser percebida sua deficiência;
- . Seria uma reação boa, acredito;
- . Na minha opinião não teriam nada contra, o prejuízo é apenas do aluno e não dos pais.

Reação Indefinida

- . Quando são bem preparados, informados e participam da vida escolar do filho é normal. Caso contrário é assustador;
- . Ficam preocupados com a aceitação social proposta, e contentes com o avanço que parece ocorrer com vistas à integração social;

- . Apresentam ansiedade, medo, insegurança, dúvidas, vontade que seu filho vença, etc. Se realizam quando eles progridem e acompanham a sala onde estão;
- . A reação é sempre de subestimação, apatia e ou expectativas além da realidade (acham que o filho “sarou”);
- . Eles achariam ótimo, desde que esses alunos fossem bem trabalhados e não largados num canto da classe;
- . Pode ser que o sentimento de culpa por ter um filho deficiente aumente pelo não acompanhamento das atividades em relação aos demais e por outro lado enxergue o quanto ele poderá se integrar no meio de crianças normais, vivenciando as experiências na medida das suas potencialidades.

Reação Negativa

- . Pode ocorrer dois tipos de reação: a superproteção, aceitação e intervenção na integração do aluno ou a do desprezo, deixando-o caminhar sozinho sem apoio familiar;
- . Eu acho que eles também não iriam gostar porque os seus filhos não iriam acompanhar, ter o mesmo empenho de um aluno normal;
- . Insegurança, medo de não dar certo;
- . Talvez tenham um pouco de medo do filho não se adaptar a nova professora e colegas, que alguém possa lhes fazer mal ou que o filho ficará agora como um “peixe fora da água”, sem a proteção da professora da classe especial;
- . Eles ficam chateados, porque são sempre chamados na escola para resolverem problemas do filho;
- . Se a família dos deficientes tiver consciência da importância do trabalho e do problema que seu filho enfrenta, certamente não gostaria da idéia de perder as regalias (atendimento individual, etc ...) que seu filho tem.

As categorias de respostas que demonstram a reação das famílias dos alunos deficientes, frente à integração dos seus filhos, podem ser observadas, com suas respectivas freqüências, no quadro 49.

Quadro 49 – Reação das famílias dos alunos deficiente frente a integração educacional dos seus filhos

Categorias	CCE	CE	SCE	Total
Reação positiva	12	8	8	28
Reação indefinida	6	6	10	22
Reação negativa	1	4	6	11
Não sei	4	0	2	6
Resposta não pertinente	1	0	0	1
Total	24	18	26	68

Com o objetivo de verificar estatisticamente a diferença encontrada entre os grupos quanto às categorias “reação positiva”, “indefinida” e “negativa”, reuniram-se CE e CCE, por apresentarem tendência semelhante, para comparar com SCE, excluindo-se as categorias “não sei” e “resposta não pertinente”. Esses dados reorganizados podem ser observados no quadro 50

Quadro 50– Reações positiva, indefinida e negativa das famílias dos alunos deficientes frente à integração dos seus filhos

Categorias	CCE/CE	SCE	Total
Reação positiva	20	8	28
Reação indefinida	12	10	22
Reação negativa	5	6	11
Total	37*	24**	61

*Os grupos CCE e CE reunidos são compostos por 42 sujeitos, mas se apresentam 37 respostas, porque 5 foram excluídas: 4 “não sei” e 1 “resposta não pertinente”

** O grupo SCE é composto por 26 sujeitos, mas se apresentam 24 respostas, porque 2 “não sei” foram excluídas

Dessa forma, ao se comparar os grupos CCE e CE com o grupo SCE, constatou-se que a diferença encontrada não é significativa ($\chi^2_0 = 2,77$; gl = 2; $p > 0,05$).

7.6.1 – Discussão dos resultados

Com os resultados gerais do bloco temático, pode-se perceber que a formação docente e a experiência na área do ensino especial têm papel preponderante no posicionamento favorável frente à integração educacional do aluno deficiente. Esse aspecto ficou patente quando, em várias situações, constatou-se que os professores dos grupos CCE e CE apresentaram, na sua percepção sobre como os vários segmentos da escola reagiriam à integração educacional do aluno deficiente, uma tendência em ser favorável a esse processo.

Associado a esse aspecto, encontra-se outro ponto que merece destaque, o qual é o fato dos professores por vezes afirmarem que, para serem favoráveis à integração do aluno deficiente na classe comum, dependeria de várias condições, que estão ligadas ao próprio aluno deficiente, ou seja, o preparo do educando, a deficiência e o grau de comprometimento, como também as circunstâncias relacionadas ao meio escolar, isto é, o preparo do professor com metodologias e material apropriado, preparo do aluno normal para receber o aluno deficiente na sua sala de aula, além da adequação espacial no estabelecimento de ensino, para proporcionar acessibilidade fácil no trajeto a ser percorrido pelo alunado deficiente.

Observando os resultados apontados quanto à reação dos professores do ensino comum e especial, percebeu-se que existe uma certa tendência no sentido de haver progressiva acomodação do padrão do grupo SCE para CE, sendo que o grupo CCE apresenta um padrão intermediário, de transição.



Esse aspecto vem confirmar que a formação e a experiência diferenciada na educação especial é importante para promover a posição favorável à integração educacional do aluno deficiente.

Em relação aos alunos normais, Martins (1999), ao realizar pesquisa com alunos das séries iniciais do ensino fundamental, a fim de verificar a sua opinião sobre a integração de alunos deficientes na sua classe comum, constatou que, em um total de 64 crianças, 44 acham que seria bom estudar com uma criança deficiente, 15 acham que seria ruim, 04 que dependia e 01 não sabia responder. Os alunos que responderam que seria bom justificaram a sua resposta com os seguintes argumentos: percebiam a possibilidade de ajudar o deficiente, em função das diferenças ou semelhanças observadas, pela interação com outras crianças ou em função de uma aprendizagem melhor. As crianças que responderam de maneira contrária à possibilidade de estudarem junto com uma criança deficiente justificaram a sua resposta, dizendo que era em função das diferenças observadas ou em função dos comportamentos negativos observados no colega deficiente.

Comparando-se os resultados obtidos por Martins (1999) com os obtidos na presente questão, observa-se que a percepção predominante dos professores do grupo CCE e CE, ao imaginarem que os alunos normais teriam reação indefinida e positiva frente à integração dos alunos deficientes na classe comum, está mais próxima dos achados da citada autora, que obteve como resultado que a maioria dos alunos normais achariam bom estudar com o alunado deficiente.



É interessante observar como os professores percebem qual seria a reação dos alunos deficientes frente a sua própria integração na classe comum, ou seja, tiveram respostas que se distribuíram entre as reações positiva, indefinida e negativa. Uma das alternativas para esse resultado pode ser a dificuldade de concluir como o alunado deficiente reagiria nesse processo, pois, pelas respostas, pode-se observar que vários aspectos estão envolvidos, seja a vontade do próprio aluno em querer estudar na classe comum ou não, o seu preparo acadêmico, a professora que o receberá, a turma na qual será integrado, a receptividade dos colegas normais etc. Nesse sentido, seria importante realizar um estudo com os alunos deficientes para saber qual a opinião que têm sobre a sua própria integração na classe comum, pois se estaria valorizando sobretudo o direito de voz das pessoas que, nessa circunstância estão em evidência para deliberações que envolvem as suas vidas, uma vez que é diferente quando parte da própria pessoa escolher o lugar em que quer estudar, de modo satisfazer as suas necessidades. Isso é completamente diferente da definição vir de fora, ou seja, já estar determinado em qual escola e classe ela pode estudar.

Considerando os dados do quadro 17, quando se questiona quem poderia promover a integração social dos alunos deficientes na escola, observou-se que os professores não atribuem às famílias a importância da participação nessa ação, apesar de imaginarem que os pais irão gostar da integração educacional dos seus filhos, se isso ocorrer (quadro 50)

Pode-se finalmente constatar que a formação de professores é fundamental. Essa afirmativa leva a refletir sobre o conteúdo ministrado acerca de



peessoas deficientes, nos cursos licenciatura plena em pedagogia, com habilitação em educação especial, os quais conduzem os professores da área a se posicionarem de maneira diferenciada dos docentes do ensino comum, frente à educação e à integração educacional do aluno deficiente. Mesmo assim, o estudo de Enumo (1985) merece ser enfatizado, quando considera que a formação de professores na área de educação especial para deficientes mentais prioriza o aspecto teórico em detrimento do prático. Apesar do estudo da autora ter sido realizado em 1983, as discussões que ela levanta podem ser atuais em muitos aspectos, sendo importante a sua replicação para avaliar a estrutura administrativa e teórica no presente momento nas licenciaturas.

Nesse sentido, as universidades devem garantir uma política institucional que abarque o ensino e a pesquisa, articulada com as necessidades sociais das pessoas deficientes. Assim, a academia deverá ter um plano pedagógico que possibilite a educação continuada e a formação de professores contextualizados com o meio social onde vivem e atuam, no caso, comprometidos e capazes de lidar com a educação integrada das pessoas deficientes, pressupondo sobretudo a garantia na qualidade do trabalho realizado com os alunos deficientes, na classe comum. Portanto, estamos convencidos de que a diversidade enriquece, por isso ela deve ser estimulada, enquanto a homogeneidade precisa ser combatida.



A primeira etapa da pesquisa consiste em identificar os sujeitos da pesquisa, ou seja, os indivíduos que serão estudados. Para isso, é necessário definir os critérios de seleção dos sujeitos, como a idade, o sexo, a escolaridade, etc. A segunda etapa é a coleta dos dados, que pode ser feita por meio de entrevistas, questionários, observação, etc.

Na terceira etapa, os dados coletados são analisados e interpretados. Para isso, é necessário utilizar técnicas estatísticas e métodos de análise de dados. A quarta etapa é a redação do relatório, que deve conter uma introdução, uma revisão da literatura, uma metodologia, uma apresentação dos resultados e uma conclusão.

Por fim, a quinta etapa é a divulgação dos resultados da pesquisa. Isso pode ser feito por meio de artigos científicos, livros, teses, etc. A pesquisa científica é um processo contínuo e em constante evolução, e é importante que os pesquisadores estejam sempre atualizados sobre as novas descobertas e técnicas da área.

A metodologia da pesquisa é o conjunto de procedimentos e técnicas utilizadas para coletar e analisar os dados. Ela deve ser escolhida de acordo com o objetivo da pesquisa e o tipo de dados que serão coletados. Existem várias metodologias de pesquisa, como a pesquisa qualitativa, a pesquisa quantitativa e a pesquisa mista.

8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a conclusão da pesquisa, é importante refletir sobre os resultados obtidos e suas implicações. Isso pode levar a novas perguntas e a novas pesquisas. A pesquisa científica é um processo contínuo e em constante evolução, e é importante que os pesquisadores estejam sempre atualizados sobre as novas descobertas e técnicas da área.

A pesquisa científica é um processo contínuo e em constante evolução, e é importante que os pesquisadores estejam sempre atualizados sobre as novas descobertas e técnicas da área. A metodologia da pesquisa é o conjunto de procedimentos e técnicas utilizadas para coletar e analisar os dados. Ela deve ser escolhida de acordo com o objetivo da pesquisa e o tipo de dados que serão coletados.



A integração da pessoa deficiente não é apenas um objetivo pedagógico, mas um objetivo social a ser alcançado. Assim, faz-se necessário o efetivo relacionamento da pessoa deficiente com a sociedade e com a vida, para que seja útil e se beneficie da sua cidadania.

Nessa perspectiva, para se chegar a integração social precisa-se garantir muitos aspectos e encontrar alternativas que vão de encontro com a realidade concreta, que ainda é de exclusão e segregação do deficiente.

Essa exclusão social da pessoa deficiente reflete-se intensamente na estrutura educacional. Nesse contexto, a integração escolar tem um papel importante de contribuição para reverter essa situação.

A divulgação da informação sobre a integração educacional do aluno deficiente, no âmbito social vem lembrar as pessoas que os deficientes existem, e que além de existirem são cidadãos, e isso lhes confere o direito de estudar, não de maneira isolada, mas compartilhada na mesma sala de aula com os normais. Essa lembrança da existência do deficiente, que num primeiro momento pode ser incômoda e preocupante, pode vir a concretizar-se em um espaço de convivência entre normais e deficientes, proporcionando ao mesmo tempo ensino e aprendizagem de integração entre a diversidade.

Se pensar que educar significa preparar o homem para a vida, a educação é fundamental para todas as pessoas, independe da sua condição religiosa, racial, deficiente, etc. Nesse sentido, a integração educacional do aluno deficiente toma força, pois valoriza a sua participação social e educativa. Contudo, precisa-se verificar as condições reais criadas para encaminhar esse



processo e se entre estas e a sua concretização não existe um espaço muito grande que inviabilize os seus objetivos.

Um aspecto que se faz importante abordar é perceber que a intenção oficial das leis não corresponde à realidade das classes especiais, no sentido de garantir a educação a todas as crianças e adolescentes deficientes e, preferencialmente, na rede regular pública de ensino, existindo um descompasso nas implementações das metas estabelecidas e as ações realmente concretizadas.

Concebe-se que, sem concretizar medidas que venham trazer para as escolas todas as crianças e adolescentes deficientes que estão fora dela, aliadas ao devido investimento nos profissionais que trabalham nas classes especiais, salas de recursos e classes comuns, cada vez mais a distância entre a legislação e a realidade educacional se fará maior.

Nesse sentido, a integração educacional dos alunos deficientes não está sendo feita por documentos, mas pelos professores e alunos nos estabelecimentos de ensino, através de iniciativa própria, com experiências isoladas. Mas esse processo, como uma questão institucional, é para ser discutido e executado pela escola como um todo e não por um grupo de docentes com boa vontade.

No entanto, não compactua-se com a idéia de simplesmente colocar todas os alunos deficientes nas classes comuns e deixar os professores no completo abandono, sem o apoio necessário de profissionais para a sua função docente. O efetivo acompanhamento, aliado ao trabalho conjunto entre professores da classe comum, classe especial e, por vezes, das instituições



especializadas com a sua experiência na área, poderão fomentar um trabalho profícuo.

Dessa forma, acredita-se que a formação do professor não se dá somente na instituição formadora, ela aí só é inicial, pois continua no restante da vida, no trabalho nas escolas. Esse labor docente, se realizado em um clima favorável, é importante para o desenvolvimento do profissional. Conclui-se que a docência é uma profissão aprendida, que não se esgota na formação e, por isso, a educação integrada dos alunos deficientes é uma questão de investimento e prioridade, de política educacional definida pelas esferas federal, estadual e municipal.

Colocar alunos deficientes na classe comum sem recursos humanos para atender cientificamente essas crianças, pode implicar apenas em um processo que não se concretizou, que não saiu do projeto. A integração educacional começa justamente com a preparação científica daquele que vai garantir adequadamente esse processo, ou seja, o professor de educação especial e ensino comum.

Assim, assegurar, além da educação continuada, a habilitação um currículo que dê estrutura sólida ao professor de classe comum para receber o aluno deficiente na sua sala de aula, assim como consistência para que o docente da educação especial realize um trabalho especializado com o seu alunado capaz de levar os que têm condições para a educação comum, e todos de alguma maneira a serem úteis na sua vida, é fundamental para promover uma educação democrática e competente.



Dentre todas as questões que merecem considerações, faz-se fundamental pontuar a necessidade de desenvolver pesquisas que venham a aprofundar e esclarecer como as pessoas compreendem e percebem o deficiente. Apreender como se dá a apropriação de valores sociais que permitem formar o imaginário de que o deficiente é alguém que carrega consigo uma deficiência e que esse aspecto lhe impõe limites, que o impedem de aprender e conviver socialmente. Essa reflexão poderá trazer subsídios para a divulgação de que o obstáculo maior de luta e conquista de espaço social pelo deficiente está na concretização da convicção de que a sua capacidade de ser e de produzir é ínfima. Isso significa perceber que a expectativa que se tem perante a pessoa deficiente implica em delimitar a sua possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse sentido, percebe-se que o trabalho de informação sobre a deficiência, a formação educacional e a experiência diferenciada na educação especial é importante para promover a posição favorável a integração educativa do aluno deficiente, ou seja, o esclarecimento e a convivência com a pessoa deficiente pode ajudar a abalar essa percepção que se tem sobre a sua incapacidade generalizada.

Outro ponto investigativo refere-se a família do deficiente. Sabe-se que a família faz parte da sociedade e por assim sê-lo é perpassada pelos seus conceitos, preconceitos, pré-conceitos e valores sociais, os quais tem-se também em relação ao deficiente. O fato de conviver obrigatoriamente com o filho deficiente não significa ter deixado para trás essa valoração e iniciado uma

relação tranqüila com ele. Sabendo-se que o nível de integração intra-familiar do deficiente será determinante na sua integração social, o relacionamento da família com o filho é um ponto importante a ser investigado cientificamente para respaldar a educação do aluno deficiente na escola.

Enfim, necessita-se encontrar um equilíbrio entre o princípio filosófico da integração e a sua materialização na prática, para não resultar esse processo tão importante para a vida dos alunos deficientes em apenas demagogia. E isso significa um constante aperfeiçoamento de todos os níveis de educação correspondentes que intervêm nesse processo educativo, para responder mais satisfatoriamente as necessidades reais dos alunos deficientes.



AMARAL, L.A. *Pensar a Diferença: Deficiência no Brasil*. Coordenadora Nacional para Integração da Pessoa Deficiente, 1994.

_____. *Estado da integração e de algumas alternativas possíveis*. In: I SIMPÓSIO CIENTÍFICO DO CAMPUS DE MARÍLIA, 1998. *Marília: Anais do I Simpósio Científico do Campus de Marília*. Instituto Tecnológico de Filosofia e Ciências, UNESP, 1998, p. 102 - 107.

APPLE, M.W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo, Brazilense, 1983, p. 181-228.

ARANHA, M.S.F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Revista Temas em Psicologia* 2.2, 1994, p. 53-60.

ARROYO, M. G. Fracasso - Sucesso e processo cultural escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRANKAS, E. A. (Org.) MORAES, J. (Org.) et al. *Para Além do Processo Escolar*. Campinas, Papirus, 1997, p. 11-26.

BEALPÊRE, P. O Desafio da Integração Escolar versus na aprendizagem acadêmica. In: MANTOAN, M.T.B. et al. *A Integração de Pessoas com Deficiência: contribuições*. 9 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS. Marília, 1997, p. 67-76.

BRASIL. *A integração do Aluno com Deficiência no Ensino de Ensino*. Brasília, 2000.

_____. *Constituinte do REPÚBLICA FEDERATIVA*, 1988, MEC.

_____. *Lei nº 9394, 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases do Ensino Superior*.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, 1990, Ministério da Ação Social.



AMARAL, L.A. . *Pensar a Diferença/Deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Deficiente, 1994.

_____. Falando da integração e de algumas armadilhas possíveis. In: I SIMPÓSIO CIENTÍFICO DO CAMPUS DE MARÍLIA, 1995, Marília. *Anais do I Simpósio Científico do Campus de Marília*. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 1996, p. 102 – 107.

APPLE, M.W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 185-228

ARANHA, M.S.F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Revista Temas em Psicologia*, n.2, 1995, p. 63-70.

ARROYO, M. G. Fracasso - Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A. (Org), MOLL, J. (Org) et al. *Para Além do Fracasso Escolar*. Campinas: Papirus, 1997, p. 11-26.

BEAUPRÉ, P. O Desafio da Integração Escolar: ênfase na aprendizagem acadêmica. In: MANTOAN, M.T.E. et al. *A Integração de Pessoas com Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997, p. 67-76.

BRASIL . *A integração do Aluno com Deficiência na Rede de Ensino*. Brasília, s.d. 3v.

_____. *Constituição*. REPÚBLICA FEDERATIVA. 1988, MEC.

_____. Lei n. 9394, 20 dez. 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 1990, Ministério da Ação Social.



- _____. *Plano Decenal de Educação Para Todos*. Brasília, 1993, MEC.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1994, MEC/SEESP.
- _____. *Proposta para o Documento: Roteiro e Metas para Orientar o Debate sobre o Plano Nacional de Educação*. 1997, MEC.
- _____. *Subsídios para organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: área de deficiência mental*. Brasília, 1995, p. 9-17.
- BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira - integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1993.
- _____. A integração social das crianças deficientes: a função da educação especial. In: MANTOAN, M.T.E. et al. *A Integração de Pessoas com Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997a, p.57-61.
- _____. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M.C. *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 159-181.
- _____. A nova LDB e a formação de professores em educação especial. In: II SIMPÓSIO CIENTÍFICO DO CÂMPUS DE MARÍLIA, 1997, Marília. *Anais do II Simpósio Científico do Câmpus de Marília*. Marília: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, UNESP, 1997a. p. 33-42.
- CANDAU, V.M.F. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, A .M.M.R. (Org.), MIZUKAMI, M. G. .N. (Org). *Formação de Professores: tendências atuais*. São Carlos: Universitária, 1996, p. 139-152.



CARVALHO, R. E. Falando de Integração da Pessoa Deficiente: conceituação, posicionamento, aplicabilidade e viabilidade: In: MANTOAN, M. T. E. et al. *A Integração de Pessoas com Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997, p. 202-209.

CHACON, M.C..M. *A Integração Social do Deficiente Mental: um processo que se inicia na/pela família*. Campinas, 1995. 130p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.

COLLARES, C.A .L., MOYSÉS, M.A .A . O Profissional de Saúde e o Fracasso Escolar: compassos e descompassos. In: *Educação Especial em Debate*, São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 137-158.

CORDE, *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Brasília: 1994.

DAL POGETTO, M.T.D..P. *Como Professores de Classe Especial para Deficientes Mentais da Rede Estadual de Ensino Percebem sua Atuação Profissional*. São Carlos, 1987. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

ENUMO, S.R.F. *A Formação Universitária em Educação Especial - Deficiência Mental - no Estado de São Paulo: suas características administrativas, curriculares e teóricas*. São Carlos, 1985. 240p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.



FAIRCHILD, H.P. (Ed.). *Dicionário de Sociologia*. México: Fondo de Cultura Económica, p.157, 1987.

FALCÃO, D. Ensino ignora 5,7 milhões de deficientes. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 25 ago. 1998. Cotidiano, p. 1.

FERREIRA, A . B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 15. Impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, J. R. *A Exclusão da Diferença*. 3 ed. Piracicaba: Unimep, 1995.

_____. Notas sobre a Evolução dos Serviços de Especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n. 1, v. 1, 1992, p. 101-106.

_____. A integração do deficiente, na perspectiva da educação especial. In: I SIMPÓSIO CIENTÍFICO DO CÂMPUS DE MARÍLIA, 1995, Marília. *Anais do I Simpósio Científico do Câmpus de Marília*. Marília: Faculdade de Filosofia Ciências, UNESP, 1996. p. 90-96.

GLAT, R. *A Integração Social dos Portadores de Deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, v. 1, 1995.

_____. Integração dos portadores de deficiência: uma questão psicossocial. *Revista Temas em Psicologia*, n.2, 1995a, p. 89-94.

_____. O papel da família na integração do portador de deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. II, n. 4, 1996, p. 111 – 118.

_____. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: I SIMPÓSIO CIENTÍFICO DO CÂMPUS DE MARÍLIA, 1995, Marília. *Anais do I Simpósio Científico do Câmpus de Marília*. Marília: Faculdade de Filosofia Ciências, UNESP, 1996a. p. 97-101.

GOFFREDO, V.L.F.S. O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do Município do Rio de Janeiro. *Integração*, ano 4, n.10, jul,ago,set. 1992, p. 17-19.

IDE, S.M. Integração do Deficiente Mental: algumas reflexões. In: MANTOAN, M.T.E. et al. *A Integração de Pessoas com Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997, p. 211-214.

JANNUZZI, G. Por uma lei de diretrizes e bases que propicie a educação escolar aos intitulados deficientes mentais. *Caderno Cedes*: São Paulo, n.23, 1989, p. 17-22.

_____. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M.C. (Org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 183-223.

_____. Oficina Abrigada e a "Integração" do "Deficiente Mental". *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.1, n.1, 1992, p. 51-63.

_____. *A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

_____. Ensino Comum / Ensino Especial: a formação e atuação do professor. *Cadernos da F.F.C.*: Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, v. 4, n. 2, 1995.

KASSAR, M.M. Situação da Educação Especial no Brasil, diante da legislação existente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*: Uberlândia, UFU, v.9, n.3, 1988.



LUCAS, M. S. Mais atenção para os deficientes. Professora sente falta de material e de cursos para trabalhar com classes especiais. *Nova Escola*. São Paulo: n.º 100, Ano XII, 1997, p. 5.

MANTOAN, M.T.E. Introdução. In: MANTOAN, M.T.E. et al. *A Integração de Pessoas com Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo : Memnon, 1997, p. 6-9.

MARTINS, G. A . H. *A Integração do Aluno Deficiente na Classe Comum: o ponto de vista de alunos do ciclo I do ensino fundamental*. Marília, 1999. 206p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

MAZZOTTA, M.J.S. *Educação Especial: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

NUNES SOBRINHO, F. de P. *Inclusão Integral: um modismo?* mimeo. In: IV JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A ESCOLA DIANTE DA INCLUSÃO. Marília: Universidade Estadual Paulista, 1998.

OMOTE, S. *Classes Especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado* (no prelo).

_____. Perspectiva para Conceituação de Deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.2, n.4, 1996, p. 127-135.

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

_____. A Integração do Deficiente: um pseudo-problema. *Revista Temas em Psicologia*. n.2, 1995, p. 55-61.

- _____. A importância da concepção da deficiência na formação do professor de educação especial. In: BICUDO, M.A .V.(Org), SILVA J. R., C. A. da (Org). *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: UNESP, v. 3, 1996, p. 13-27.
- PASCHOALICK, W. C. Deficiência Mental: Problema de Definição e de Diagnóstico em Educação Especial. *Didática*: São Paulo, 1982, p. 115-123.
- PEREIRA, O . Princípios de normalização e de integração na educação dos excepcionais. In: PEREIRA, O . et al. *Educação Especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro : Interamericana, 1980, p. 1-13.
- SALAZAR, R. M. Laudo Psicológico e a Classe Especial. *Psicologia: Ciência e Profissão*: Brasília, n.º 3, Ano 16, 1996, p. 4-11.
- SANTOS, M.P. dos. Palestra: Proposta inclusiva e o processo ensino aprendizagem. In: I JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Cáceres: Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais, 1998.
- SÃO PAULO. Resolução SE n.247, 30 set. 1986. Dispõe sobre a Educação Especial nas escolas estaduais de 1º e 2º graus. *Diário Oficial*, São Paulo, Seção I, p.12, c.2, 24 dez. 1986.
- _____. *Constituição*. ESTADO. 1989.
- _____. *Diretrizes da Educação Especial*. Secretaria de Estado da Educação, 1987 .
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991, p. 19-30.



- SCHNEIDER, D. Alunos Excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (Org). *Desvio e Divergência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, p. 52-81.
- SCHWARTZMAN, J.S. Integração: do que e de quem estamos falando? In: MANTOAN, M.T.E. et al. *A integração de Pessoas com Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997, p. 62-66.
- SECCO, A. Os Novos Colegas: pais de crianças especiais transferem os filhos para colégios normais. *Veja*: São Paulo, n. 10, ed. 1588, ano 32, mar/1999, p.122-125.
- SILVA, A. G. O movimento apaeano no Brasil: um estudo documental (1954 – 1994). São Paulo, PUC, 1995. Dissertação de Mestrado *apud* JANNUZZI, G. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M.C. (Org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 190.
- SMOLKA, A. L. B. O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. *Caderno Cedes*: São Paulo, n.23, 1989, ps. 39-47.
- TOREZAN, A. M.; CAIADO, K. R. M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? *Revista Brasileira de Educação Especial*, n. 3, v. II, 1995, p. 31-37.
- UNESP. Coordenadoria Geral de Bibliotecas, Editora UNESP. *Normas para publicações da UNESP*. São Paulo : Editora UNESP, 1994. 4v., v.1 Referências Bibliográficas.



UNESP. Coordenadoria Geral de Bibliotecas, Editora UNESP. *Normas para publicações da UNESP*. São Paulo : Editora UNESP, 1994. 4v., v.4
Dissertações e Teses. Do Trabalho Científico Ao Livro.

ANEXOS



ANEXO I

DEFEITOS DE ENTREVISTA A PROFESSOR

ANEXOS

COMUM E ESPECIAL

ROTEIRO DE ENTREVISTA COMUM

Nome:

Data:

Endereço:

Local de trabalho:

Local de residência e endereço postal:

1 - Há quantos anos trabalha com educação?

2 - Onde trabalha atualmente?

3 - Há quantos anos atua como especial?

4 - Como era o trabalho com você anteriormente em sala?

5 - O plano de aula é elaborado com orientação de algum profissional de escola?

6 - É responsável acompanhamento do desenvolvimento do trabalho pedagógico que você realiza na sala de aula por algum profissional de escola?

7 - Você conhece alguns deficientes? Que tipo de deficiência? Tem alguma experiência com eles?

ROTEIROS DE ENTREVISTAS A PROFESSORES DE CLASSE

8 - Contar detalhes sobre o trabalho com o aluno especial?

COMUM E ESPECIAL

9 - Alunos deficientes devem estar presentes na sala especial ou ter algumas atividades que poderiam realizá-las com os alunos comuns?

10 - Qual a sua opinião sobre a integração de alunos deficientes na classe comum do ensino regular?

11 - Quais seriam as dificuldades para atingir essa integração?

ROTEIRO DE ENTREVISTA
Professor de Classe Comum

Nome:

Idade:

Escolaridade:

Local de formação: Ano:

Local de trabalho em ambos o períodos:

1 - Há quanto tempo trabalha com educação?

2 - Você leciona para qual série?

3 - Já trabalhou com classe especial?

4 - Como é o trabalho que você desenvolve em sala?

5 - O plano de aula é elaborado com orientação de algum profissional da escola?

6 - É realizado acompanhamento do desenvolvimento do trabalho pedagógico que você realiza na sala de aula por algum profissional da escola?

7 - Você conhece alguma deficiente? Que tipo de deficiência? Essa criança estuda?

8 - Crianças deficientes deveriam vir para a escola? Como?

9 - Alunos deficientes devem ficar somente na sala especial ou teria alguma atividade que poderiam realizar junto com os alunos normais?

10 - Qual a sua opinião sobre a integração do aluno deficiente na classe comum do ensino regular?

11 - Quais seriam as dificuldades para efetivação dessa integração?

12 - O que você pensa sobre a integração do aluno deficiente na classe comum do ensino regular?

13 - Quais seriam as dificuldades para efetivação dessa integração?



ROTEIRO DE ENTREVISTA
Professor de classe especial

Nome:

Idade:

Escolaridade:

Local de formação: Ano:

Local de trabalho em ambos períodos:

1 - Quanto tempo de trabalho com classe especial?

2 - Você trabalha com qual deficiência?

3 - Você já trabalhou com o ensino comum?

4 - Como é o trabalho que você desenvolve na classe especial?

5 - O plano de aula é elaborado é elaborado com orientação de algum profissional da escola?

6 - É realizado acompanhamento no desenvolvimento do trabalho pedagógico que você realiza na sala de aula por algum profissional da escola?

7 - Como é a relação do ensino comum e especial na escola em relação aos professores e a sua prática pedagógica?

8 - Você já encaminhou alunos da sua sala para o ensino comum? Como se dá esse processo de encaminhamento?

9 - Existe o acompanhamento desse aluno no ensino comum? Se sim, como é realizado?

10 - No desenvolvimento do seu trabalho, você acha que teriam algumas atividades que os seus alunos poderiam realizar junto com os alunos normais? Ou, você acha que os alunos deficientes devem permanecer com atividades somente na classe especial?

11 - O que você pensa sobre a integração do aluno deficiente na classe comum do ensino regular?

12 - Quais seriam as dificuldades para efetivação dessa integração?



ANEXO 2

ANEXO 2

QUESTIONÁRIOS DOS GRUPOS CGE, GE E SCE

QUESTIONARIOS DOS GRUPOS CCE, CE E SCE

ANEXO 2

QUESTIONÁRIOS DOS GRUPOS CCE, CE E SCE

INSTRUÇÕES

Você está recebendo este fascículo contendo quatro folhas. Trata-se de parte de uma pesquisa sobre a opinião dos professores a respeito da educação de alunos deficientes. Necessitamos, portanto, da sua colaboração respondendo ao questionário contido nas folhas seguintes.

Solicitamos preencher inicialmente o quadro abaixo com os seus dados pessoais. Nas páginas seguintes, você vai encontrar uma série de questões e solicitamos que responda a cada uma delas tendo em mente alunos deficientes de uma maneira geral sem particularizar uma deficiência específica. Entretanto, se, em alguma pergunta, achar necessário que a sua resposta seja direcionada para uma deficiência específica, pode fazê-lo, **indicando a deficiência a que se refere**.

Leia cada questão e responda de acordo com a sua opinião. Não existem respostas certas ou erradas, adequadas ou inadequadas, nem pretendemos proceder a alguma avaliação a seu respeito. É somente a sua opinião que nos interessa.

Obrigada pela colaboração.

PREENCHA ESTA PARTE ANTES DE COMEÇAR A RESPONDER:

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Formação: Magistério () ano de conclusão: _____

3º grau () ano de conclusão: _____

Curso de graduação: _____

Faculdade: _____

Ano de ingresso na rede estadual de ensino como professor: _____

Local: _____

Situação Funcional: Titular de Cargo ou Efetivo ()

Ocupante de Função Atividade ou ACT ()

Escola em que leciona atualmente: _____

Período: _____

Série: _____ Número de alunos: _____

CCE



1 . Já lecionou para classe especial ou sala de recursos ? Sim () Não ()

Se **SIM**:

a - Para qual deficiência ?

Deficiência: Auditiva () Física () Mental () Visual ()

b - Quanto tempo? _____

2 . Na sua escola, o plano de ensino é elaborado conjuntamente entre os professores do ensino comum e especial ? Sim () Não () Não Sei ()

3 . O conteúdo programático da classe especial é semelhante a série correspondente do ensino comum? Sim () Não () Não Sei ()

Se **NÃO**, por que ? _____

4 - Você acha que as crianças deficientes devem estudar? Sim () Não ()

Por que ? _____

5 - Na sua opinião alunos deficientes devem estudar (assinale apenas uma alternativa):

a - Exclusivamente na classe especial ()

b - Prioritariamente na classe especial ()

c - Igualmente na classe especial e classe comum ()

d - Prioritariamente na classe comum ()

e - Exclusivamente na classe comum ()

f - Em escolas especiais ()

6 - Você imagina que tem alguma atividade na escola que alunos deficientes e alunos normais podem realizar juntos ? Sim () Não ()

Se **SIM**, qual (is) ? _____

Se **NÃO**, por que? _____

7 - Você já encaminhou algum aluno seu para a classe especial ?

Sim () Não ()

Se **SIM**:

a - Como foi realizada a avaliação desse aluno para ser encaminhado para a classe especial ? _____

b - Qual o procedimento adotado para o encaminhamento desse aluno da classe comum para a classe especial ? _____



c - Quais são os aspectos em que você se baseia para concluir que um aluno deve ser encaminhado para a classe especial ? _____

8 - Você acha que é possível ocorrer a integração social entre alunos deficientes e alunos normais na escola ? Sim () Não ()

Se **SIM**:

a - Quem poderia promover essa integração? _____

b - Como poderia acontecer essa integração ? _____

Se **NÃO**, por que ? _____

9 - E o que você acha sobre a integração do aluno deficiente na classe comum do ensino regular ? _____

10 - Para cada uma das deficiências indique 1, 2, 3 ou 4 conforme o grau de dificuldade de integração na classe comum, de acordo com a sua opinião:

Deficiência Auditiva ()	Muita dificuldade (1)
Deficiência Física ()	Média dificuldade (2)
Deficiência Mental ()	Pouca dificuldade (3)
Deficiência Visual ()	Nenhuma dificuldade (4)

11 - Que dificuldades você acha que seriam encontradas para integrar o aluno deficiente na classe comum do ensino regular ? _____

12 - Na sua opinião, o professor da classe comum está preparado para integrar os alunos deficientes na sua sala de aula ? Sim () Não ()
Por que ? _____

13 - Segundo o seu ponto de vista, o aluno deficiente tem condições para acompanhar a classe comum do ensino regular ? Sim () Não ()
Por que ? _____

14 - Na sua opinião, qual seria a reação da **direção da escola** frente a integração do aluno deficiente na classe comum do ensino regular ? _____

15 - Na sua opinião, qual seria a reação dos **professores do ensino comum** frente a integração do aluno deficiente na classe comum do ensino regular? _____

16 - Na sua opinião, qual seria a reação dos **professores do ensino especial** frente a integração do aluno deficiente na classe comum do ensino regular ? _____

18 - Na sua opinião, qual seria a reação dos **alunos normais** frente a integração dos alunos deficientes na classe comum do ensino regular ? _____

19 - Na sua opinião, qual seria a reação dos **alunos deficientes** frente a sua própria integração na classe comum do ensino regular?

20 - Na sua opinião, qual seria a reação das **famílias dos alunos normais** frente a integração dos alunos deficientes na classe comum do ensino regular ? _____

21 - Na sua opinião, qual seria a reação das famílias dos alunos deficientes frente a integração dos seus filhos na classe comum do ensino regular ?

INSTRUÇÕES

Você está recebendo este fascículo contendo cinco folhas. Trata-se de parte de uma pesquisa sobre a opinião dos professores a respeito da educação de alunos deficientes. Necessitamos, portanto, da sua colaboração respondendo ao questionário contido nas folhas seguintes.

Solicitamos preencher inicialmente o quadro abaixo com seus dados pessoais. Nas páginas seguintes, você vai encontrar uma série de questões e solicitamos que responda a cada uma delas tendo em mente alunos deficientes de maneira geral sem particularizar uma deficiência específica, nem direcionar para a deficiência com a qual você trabalha. Entretanto, se, em alguma pergunta, achar necessário que a sua resposta seja direcionada para uma deficiência específica, pode fazê-lo, **indicando a deficiência a que se refere.**

Leia cada questão e responda de acordo com a sua opinião. Não existem respostas certas ou erradas, adequadas ou inadequadas, nem pretendemos proceder a alguma avaliação a seu respeito. É somente a sua opinião que nos interessa.

Obrigada pela colaboração.

PREENCHA ESTA PARTE ANTES DE COMEÇAR A RESPONDER:

Nome: _____

Data de Nascimento : / /

Formação: Magistério () ano de conclusão: _____

3º grau () ano de conclusão: _____

Curso de graduação: _____

Faculdade: _____

Ano de ingresso na rede estadual de ensino como professor: _____

Local: _____

Situação Funcional: Titular de Cargo ou Efetivo ()

Ocupante de Função Atividade ou ACT ()

Escola em que leciona atualmente: _____

Classe especial ou sala de recursos para:

Deficiência: Auditiva () Física () Mental () Visual ()

Período: _____

Série: _____ Número de alunos: _____

CE

1 - Já lecionou para classe comum de ensino ? Sim () Não ()

Se **SIM**:

a - Para qual série? _____

b - Quanto tempo? _____

2 - Ano em que iniciou as atividades junto a classe especial ou sala de recursos: _____

3 - Na sua escola, o plano de ensino é elaborado conjuntamente entre os professores do ensino comum e especial ? Sim () Não ()

4 - O conteúdo programático da classe especial é semelhante a série correspondente do ensino comum ? Sim () Não ()

Se **NÃO**, por que ? _____

5 - Na sua opinião, alunos deficientes devem estudar (assinale apenas uma alternativa):

a - Exclusivamente na classe especial ()

b - Prioritariamente na classe especial ()

c - Igualmente na classe especial e classe comum ()

d - Prioritariamente na classe comum ()

e - Exclusivamente na classe comum ()

f - Em escolas especiais ()

6 - Você imagina que tem alguma atividade na escola que alunos deficientes e alunos normais podem realizar juntos ? Sim () Não ()

Se **SIM**, qual (is) ? _____

Se **NÃO**, por que ? _____

7 - Você já encaminhou algum aluno seu para o ensino comum ?

Sim () Não ()

Se **NÃO**, vá para a questão 9;

Se **SIM**:

a - Como foi realizada a avaliação desse aluno para ser encaminhado para a classe comum?

b - Qual o procedimento adotado para o encaminhamento desse aluno da classe especial para a classe comum ? _____

c - Como foi o desempenho dele na classe comum nos aspectos:

c.1 - Social:

Com os colegas: _____

Com o professor: _____

c.2 - Aprendizagem:

Do conteúdo ministrado em classe: _____

d - Quais são os aspectos em que você se baseia para concluir que um aluno está pronto para ser integrado na classe comum de ensino ? _____

8 - Quando ocorre o encaminhamento do aluno da classe especial para a classe comum é feito algum tipo de acompanhamento ou suporte, tanto para o aluno recém integrado como para o professor que o recebe?

Sim () Não ()

Se **SIM**:

a - Quem é responsável por esta atividade ? _____

b - O que é feito com:

b.1 - O aluno recém integrado: _____

b.2 - O professor da classe comum: _____

9 - Você acha que é possível ocorrer a integração social entre alunos deficientes e alunos normais na escola ? Sim () Não ()

Se **SIM**:

a - Quem poderia promover essa integração ? _____

b - Como poderia acontecer essa integração ? _____

Se **NÃO**, por que? _____

10 - E o que você acha sobre a integração do aluno deficiente na classe comum do ensino regular ? _____

11 - Para cada uma das deficiências indique 1, 2, 3 ou 4 conforme grau de dificuldade de integração na classe comum, de acordo com a sua opinião:

Deficiência Auditiva () muita dificuldade (1)

Deficiência Física () média dificuldade (2)

Deficiência Mental () pouca dificuldade (3)

Deficiência Visual () nenhuma dificuldade (4)

12 - Que dificuldades você acha que seriam encontradas para integrar o aluno deficiente na classe comum do ensino regular ? _____

13 - Na sua opinião, o professor da classe comum está preparado para integrar os alunos deficientes na classe comum do ensino regular ?

Sim () Não ()

Por que ? _____

14 - Segundo o seu ponto de vista, o aluno deficiente tem condições para acompanhar a classe comum do ensino regular ? Sim () Não ()

Por que ? _____

15 - Na sua opinião, qual seria a reação da **direção da escola** frente a integração do aluno deficiente na classe comum do ensino regular ? _____

16 - Na sua opinião, qual seria a reação dos **professores do ensino comum** frente a integração do aluno deficiente na classe comum do ensino regular? _____



17 - Na sua opinião, qual seria a reação dos **professores do ensino especial** frente a integração do aluno deficiente na classe comum do ensino regular? _____

18 - Na sua opinião, qual seria a reação dos **alunos normais** frente a integração dos alunos deficientes na classe comum do ensino regular? _____

19 - Na sua opinião, qual seria a reação dos **alunos deficientes** frente a sua própria integração na classe comum do ensino regular? _____

20 - Na sua opinião, qual seria a reação das **famílias dos alunos normais** frente a integração dos alunos deficientes na classe comum do ensino regular? _____

21 - Na sua opinião, qual seria a reação das **famílias dos alunos deficientes** frente a integração dos seus filhos na classe comum do ensino regular? _____

INSTRUÇÕES

Você está recebendo este fascículo contendo quatro folhas. Trata-se de parte de uma pesquisa sobre a opinião dos professores a respeito da educação de alunos deficientes. Necessitamos, portanto, da sua colaboração respondendo ao questionário contido nas folhas seguintes.

Solicitamos preencher inicialmente o quadro abaixo com seus dados pessoais. Nas páginas, seguintes você vai encontrar uma série de questões e solicitamos que responda a cada uma delas tendo em mente alunos deficientes de maneira geral sem particularizar uma deficiência específica. Entretanto, se, em alguma pergunta, achar necessário que a sua resposta seja direcionada para uma deficiência específica, pode fazê-lo, **indicando a deficiência a que se refere**.

Leia cada questão e responda de acordo com a sua opinião. Não existem respostas certas ou erradas, adequadas ou inadequadas, nem pretendemos proceder a alguma avaliação a seu respeito. É somente a sua opinião que nos interessa.

Obrigada pela colaboração.

PREENCHA ESTA PARTE ANTES DE COMEÇAR A RESPONDER:

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Formação: Magistério () ano de conclusão: _____

3º grau () ano de conclusão: _____

Curso de Graduação: _____

Faculdade: _____

Ano de ingresso na rede estadual de ensino como professor: _____

Local: _____

Situação Funcional: Titular de Cargo ou Efetivo ()

Ocupante de Função Atividade ou ACT ()

Escola em que leciona atualmente: _____

Período: _____

Série: _____ Número de alunos: _____

SCE



1 - Já lecionou em escola que possui classe especial ou sala de recursos para deficiente?

Sim () Não ()

Se **SIM**, a classe especial ou sala de recursos era para:

Deficiência: Auditiva () Física () Mental () Visual ()

2 - Já lecionou para classe especial? Sim () Não ()

Se **SIM**:

a - Classe especial para:

Deficiência: Auditiva () Física () Mental () Visual ()

b - Quanto tempo? _____

3 - Você acha que as crianças deficientes devem estudar? Sim () Não ()

Por que? _____

4 - Qual a sua opinião sobre a abertura de classe especial para deficiente na sua escola?

5 - Na sua opinião alunos deficientes devem estudar (assinale apenas uma alternativa):

a - Exclusivamente na classe especial ()

b - Prioritariamente na classe especial ()

c - Igualmente na classe especial e classe comum ()

d - Prioritariamente na classe comum ()

e - Exclusivamente na classe comum ()

f - Em escolas especiais ()

6 - Você imagina que tem alguma atividade na escola que alunos deficientes e alunos normais podem realizar juntos? Sim () Não ()

Se **SIM**, qual (is)? _____

Se **NÃO**, por que? _____

7 - Você já encaminhou algum aluno seu para a classe especial?

Sim () Não ()

Se **SIM**:

a - Como foi realizada a avaliação desse aluno para ser encaminhado para a classe especial? _____



b - Qual o procedimento adotado para o encaminhamento desse aluno da classe comum para a classe especial? _____

c - Quais são os aspectos em que você se baseia para concluir que um aluno deve ser encaminhado para a classe especial? _____

8 - Você acha que é possível ocorrer a integração social entre alunos deficientes e alunos normais na escola? Sim () Não ()

Se **SIM**:

a - Quem poderia promover essa integração? _____

b - Como poderia acontecer essa integração? _____

Se **NÃO**, por que? _____

9 - E o que você acha sobre a integração do aluno deficiente na classe comum do ensino regular? _____

10 - Para cada uma das deficiências indique 1, 2, 3 ou 4 conforme o grau de dificuldade de integração na classe comum, de acordo com a sua opinião:

Deficiência Auditiva ()	Muita dificuldade (1)
Deficiência Física ()	Média dificuldade (2)
Deficiência Mental ()	Pouca dificuldade (3)
Deficiência Visual ()	Nenhuma dificuldade (4)

11 - Que dificuldades você acha que seriam encontradas para integrar o aluno deficiente na classe comum do ensino regular? _____

12 - Na sua opinião, o professor da classe comum está preparado para integrar os alunos deficientes na sua sala de aula? Sim () Não ()
Por que? _____



13 - Segundo o seu ponto de vista, o aluno deficiente tem condições para acompanhar a classe comum do ensino regular? Sim () Não ()
Por que? _____

14 - Na sua opinião, qual seria a reação da **direção da escola** frente a integração dos alunos deficientes na classe comum do ensino regular? _____

15 - Na sua opinião, qual seria a reação dos **professores do ensino comum** frente a integração dos alunos deficientes na classe comum do ensino regular? _____

16 - Na sua opinião, qual seria a reação dos **professores do ensino especial** frente a integração dos alunos deficientes na classe comum do ensino regular? _____

17 - Na sua opinião, qual seria a reação dos **alunos normais** frente a integração dos alunos deficientes na classe comum do ensino regular? _____

18 - Na sua opinião, qual seria a reação dos **alunos deficientes** frente a sua própria integração na classe comum do ensino regular? _____

19 - Na sua opinião, qual seria a reação das **famílias dos alunos normais** frente a integração dos alunos deficientes na classe comum do ensino regular? _____

20 - Na sua opinião, qual seria a reação das **famílias dos alunos deficientes** frente a integração dos seus filhos na classe comum do ensino regular? _____

