UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CÂMPUS DE MARÍLIA

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO E DO ENSINO REGULAR SOBRE O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DE ALUNOS ESPECIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CÉLIA REGINA VITALÍANO

MARÍLIA
2002

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

371.4
V 5

CELIA REGINA VITALIANO

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO E DO ENSINO REGULAR SOBRE O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DE ALUNOS ESPECIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

371.1354

1410001354

unesp

CELIA REGINA VITALIANO

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO E DO ENSINO REGULAR SOBRE O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DE ALUNOS ESPECIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.)

Orientador: João Bosco da Costa Azevedo.

Marília

2002

FICHA CATALOGRÁFICA

Catalogação na publicação elaborada pela Bibliotecária Neide M. J. Zaninelli (CRB-9 /884). Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

V836c Vitaliano, Celia Regina
Concepções de professores universitários da área de Educação e do ensino regular sobre o processo de integração dos alunos especiais e a formação de professores /.
- Celia Regina Vitaliano. - Marília, 2002.
308 f. mais anexos no final da obra.

Orientador : João Bosco da Costa Azevedo.
Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, 2002.
Bibliografia: f. 308 f. mais anexos no final da obra.

1.Professores Universitários – Teses. 2. Formação de Professores – Teses. 3. Processo de integração – Teses. I. Azevedo, João Bosco da C. II. Universidade Estadual Paulista. III.Título.

CDU 373.5

DEDICATÓRIA

A todas as pessoas com necessidades especiais, a todos os professores, bem como àqueles que, ao estabelecer contato com este estudo, consigam perceber as possibilidades e os benefícios da integração .

Que este trabalho, que tem como base determinado conhecimento, alcance conseqüências semelhantes a de uma árvore que produz bons frutos, cheios de sementes, e que estas, por sua vez, originem novas árvores.

Que a abundância de árvores e frutos satisfaça as necessidades humanas de construir uma sociedade mais sensível e justa.

Vinculado a este desejo, surge outro, o de que mais homens, em seus trabalhos de qualquer natureza, também tenham esta mesma utopia.

unesp

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a uma pessoa que foi muito especial nessa minha trajetória acadêmica, Professor **Dr. Eduardo José Manzini** *que, embora não tenha sido meu orientador, acolheu-me em seu grupo de pesquisa, no qual tive a oportunidade de aprimorar meu projeto, os roteiros das entrevistas, as categorias de análise, e vivenciar as experiências de um grupo de pesquisa. Além disso, também agradeço pelos conhecimentos que adquiri durante a realização de sua disciplina, por suas sugestões na qualificação e por sua disponibilidade e orientações em outros momentos.*

Ao Professor **Dr. Sadao Omote,** *pelos conhecimentos e experiências que adquiri durante as suas aulas e, especialmente, por suas sugestões e críticas apresentadas na ocasião da qualificação.*

Ao Professor **Dr. João da Costa Azevedo Bosco** *por ter-me escolhido no momento da seleção do doutorado, o que me possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa que tenho certeza muito contribuiu para meu aprimoramento profissional.*

A todos os professores *que foram participantes deste estudo, pela disponibilidade, receptividade e disposição em colaborar. Suas concepções, possibilitaram ampliar as minhas, bem como o meu aprofundamento teórico e delinear o trabalho que ora apresento.*

Aos amigos que adquiri nesta trajetória com os quais compartilhei muitos momentos de alegria e dificuldades, **Dirce Shisuko Fugisawa** *e* **Miguel Cláudio Moriel Chacon** *pela amizade, apoio, companhia, sugestões e incentivos.*

A todos professores, profissionais e alunos que participam do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, em especial destaco **Ligia, Débora** *e* **Seabra** *pela amizade, sugestões e incentivos.*

A ***Suelí Edí Rufini Guimarães*** *e* ***Maria das Graças Ferreira*** *que, na época do início do curso de doutorado, estavam na chefia do Departamento e fizeram todo empenho para que fosse possível a minha liberação em tempo integral.*

A todos os docentes do Departamento de Educação que permitiram a minha liberação e colaboraram assumindo minhas atividades.

Às amigas ***Maria Luiza M. Abbud*** *e* ***Silvia Ferreira Meletí*** *, pelo empréstimo de livros e textos e pelos incentivos.*

À amiga ***Solange Leme Ferreira*** *pela sua disponibilidade em corrigir os erros de escrita na versão final da tese.*

À amiga ***Cleunice Maria Crespin*** *pelo carinho e apoio nos momentos difíceis e estressantes.*

A ***Erasmo Paulo Demasi Affonso****, meu marido, pelo carinho, apoio, incentivos, paciência e, principalmente, por me ajudar nos afazeres domésticos e no cuidado com nossos filhos.*

Aos meus filhos ***Anna Luisa*** *e* ***Gabriel****, minhas maiores fontes de motivação, pelo carinho constante e colaboração.*

Aos ***meus pais*** *pela base educacional que me deram e pela colaboração no cuidado com meus filhos durante as minhas viagens e fase de escrita.*

À ***CAPES*** *pelo apoio financeiro que propiciou melhores condições de dedicação a esta pesquisa.*

SUMÁRIO

RESUMO
ABSTRACTS
RÉSUMÉ

APRESENTAÇÃO 01

1 **INTRODUÇÃO** 07
1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL 13
1.2 INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO 21
1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES 36

2 **OBJETIVOS DA PESQUISA** 50
2.1 OBJETIVOS GERAIS 51
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 51

3 MÉTODO 53
3.1 COLETA DE INFORMAÇÕES I 54
3.1.1 Participantes do grupo 1 54
3.1.2 Procedimentos para coleta de informações do grupo 1 57
3.2 COLETA DE INFORMAÇÕES II 62
3.2.1 Participantes do grupo 2 62
3.2.2 Procedimentos para coleta de informações do grupo 2 65
3.3 COLETA DE INFORMAÇÕES III 70
3.3.1 Participantes do grupo 3 70
3.3.2 Procedimentos para coleta de informações do grupo 3 75
3.4 RECURSOS MATERIAIS 80
3.5 ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES EM DADOS DE ANÁLISE 81

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO 93
4.1 ANÁLISE DOS RELATOS DO GRUPO DE PARTICIPANTES QUE TIVERAM ALUNOS ESPECIAIS INTEGRADOS 94
4.2 ANÁLISE DOS RELATOS DO GRUPO DE PARTICIPANTES QUE NÃO TIVERAM ALUNOS ESPECIAIS INTEGRADOS 151
4.3 COMPARAÇÃO ENTRE OS RELATOS DOS PARTICIPANTES QUE TIVERAM ALUNOS ESPECIAIS INTEGRADOS E OS RELATOS DOS PARTICIPANTES QUE NÃO TIVERAM ALUNOS ESPECIAIS INTEGRADOS 182
4.4 ANÁLISE DOS RELATOS DO GRUPO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO 186

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DE ALUNOS ESPECIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 278

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 292

REFERNÊCIAS BIBLIOGRÁFICAS 299

ANEXOS 309

VITALIANO, C.R. Concepções de professores universitários da área de Educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores. Marília, 2002. 308f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

O processo de integração dos alunos com necessidades especiais no ensino regular tem gerado muitas discussões, inclusive sobre a aceitação desse processo por parte dos professores e sobre a sua preparação para atender tais alunos. Esta pesquisa, preocupada com esses aspectos, tem como objetivos principais identificar as concepções de professores universitários da área de Educação e professores do ensino regular sobre o processo de integração dos alunos especiais e a formação de professores com vistas à integração. Participaram desta pesquisa três grupos de professores: quinze professores universitários atuantes no curso de Pedagogia, oito professores do ensino regular de 1ª a 4ª série que tiveram alunos especiais integrados e oito professores do ensino regular de 1ª a 4ª que não tiveram alunos especiais integrados. Para coleta das informações realizamos entrevistas semi-estruturada e as informações obtidas foram organizadas em temas e categorias. Os resultados mostraram que os participantes dos diferentes grupos apresentam concepções semelhantes sobre os principais temas da pesquisa. Para a maioria, a integração dos alunos especiais é algo desejável, embora percebam muitas dificuldades, despreparo dos professores, condições precárias das escolas, descaso do Governo com a questão e preconceitos sociais. Para preparar os professores com vistas à integração, os participantes apresentaram sugestões envolvendo todos os elementos do curso: os professores, o currículo, as disciplinas, os conteúdos, as atividades, bem como as relações que se estabelecem entre esses elementos, e as concepções que perpassam por eles. Enfatizaram, principalmente, a necessidade de mudar as concepções relacionadas à desenvolvimento humano e aprendizagem, o acréscimo de conteúdos referentes às metodologias específicas para o atendimentos das diferentes necessidades especiais e estágios participativos em escolas que tenham alunos especiais. Consideramos que os resultados obtidos mostraram que os participantes não só compreendem os diversos aspectos envolvidos no processo de integração e na preparação dos professores para integração dos alunos especiais, como também percebem os encaminhamentos necessários para resolver as dificuldades presentes nestas questões.

Palavras-chave: Processo de integração; formação de professores; concepções de professores; professores universitários; curso de Pedagogia.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18

VITALIANO, C.R. Conceptions of university teachers from the field of Education and the regular education about the process of integration of special students and formation of educators. Marília, 2002. 308f. Thesis (Doctorate program in Education) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus Marília, Universidade Estadual Paulista.

ABSTRACT

The process of integration of special needs students in regular education has caused many discussions, including those about the acceptance of this process by teachers and about the qualification to assist these students. This research work, concerning those aspects, was meant to identify the conceptions held by Education university teachers and regular education teachers about the process of integration of special needs students and the formation of teachers toward this integration. Three groups of teachers took part of this work: 15 university teachers from the Pedagogy Course, eight teachers of 1st to 4th grades of regular education with special needs students and eight teachers of 1st to 4th grades of regular education with no special needs students. The data collection was made through semi-structured interviews and the data sorted out according to themes and categories. The results evidenced that the participants in the different groups presented similar conceptions about the same main research themes. For most of them, the integration of special needs students is desirable although they realize the existence of some obstacles: lack of teachers preparation, poor school conditions, unconcern by the Government authorities in relation to this issue, and social prejudice. In order to have teachers prepared for integration, the participants presented some suggestions involving all the elements in the course: teachers, curriculum, disciplines, contents, activities and the conceptions which go along with these elements. They also emphasized the need to change those conceptions related to human development and learning, the addition of contents for specific methodologies in order to meet the diverse special needs and participative training in schools with special needs students. We consider that the results obtained by this research work show that the participants not only understand the diversity of aspects in the process of integration and in the formation of teachers for special needs students integration but they are also aware of the required means to solve the difficulties found within these issues.

Key words: Integration process; teachers education; teachers conceptions; university teachers; Pedagogy course.

unesp

VITALIANO, C.R. Conceptions de professeurs universitaires du secteur d'Education et d'enseignement régulier à propos du procès d'intégration des élèves spéciales et la formation de professeurs. Marilia, 2002. 308f. Thèse (Doctorat en Education) – Faculté de Philosophie et Sciences, Campus de Marilia, Université d'Etat Paulista.

Résumé

Le processus d'intégration des élèves ayant des nécessités spéciales dans l'enseignement régulier génère beaucoup de discutions, y compris à propos de l'acceptation de ce processus de la part des professeurs et à propos de sa préparation à prendre en compte tels élèves. Cette recherche, préoccupée avec ces aspects, a comme objectifs principaux identifier les conceptions des professeurs universitaires du secteur de l'Education et des professeurs de l'enseignement régulier à propos du procès d'intégration des élèves spéciaux et de la formation de professeurs en vue à l'intégration. Ont participé de cette recherche trois groupes de professeurs : quinze professeurs universitaires qui travaillent dans le cours de Pédagogie, huit professeurs de l'enseignement régulier de CE1 à CM2 qui ont eu des élèves spéciaux intégrés et huit professeurs de l'enseignement régulier de CE1 à CM2 qui n'ont pas eu d'élèves spéciaux intégrés. Pour la collecte des informations nous avons réalisé des interviews semi-structurées et les renseignements obtenus ont été organisés par des thèmes et des catégories. Les résultats ont montré que les participants des différents groupes présentent des conceptions semblables à propos des principaux thèmes de la recherche. Pour la plupart, l'intégration des élèves spéciaux c'est quelque chose de souhaitable, encore qu'ils perçoivent beaucoup de difficultés ; le manque de préparation des professeurs , les conditions précaires des écoles, l'indifférence du Gouvernement avec la question et les préjugés sociaux. Afin de préparer les professeurs en vue à l'intégration, les participants ont présenté des suggestions associant tous les éléments du cours : les professeurs, le curriculum, les disciplines, les contenus, les activités, ainsi que les relations qui s'établissent entre ces éléments et les conceptions qui passent à travers eux. Ils ont mis en valeur, principalement la nécessité de changer les conceptions en relation au développement humain et l'apprentissage, l'accroissement des contenus référents aux méthodologies spécifiques pour la prise en compte des différentes nécessitées spéciales et des stages participatifs dans des écoles ayant des élèves spéciaux. Nous considérons que les résultats obtenus ont montré que les participants non seulement comprennent les divers aspects associés dans le processus d'intégration et dans la préparation des professeurs pour l'intégration des élèves spéciaux, mais aussi perçoivent les chemins nécessaires pour résoudre les difficultés présentes dans ces questions.

Mots Clés : Processus d'intégration ; formation de professeurs ; conceptions de professeurs ; professeurs universitaires, cours de Pédagogie.

APRESENTAÇÃO

Em 1997, quando me preparava para prestar a seleção de doutorado, resolvi fazer um projeto cujo tema realmente me auxiliasse a melhorar o meu trabalho. Percebi, então, que deveria escolher algo que fizesse parte do meu dia-a-dia, que é a formação de profissionais da educação, dentre os quais destaco o professor, mais precisamente, sua formação em Educação Especial. Mas, dentro deste campo, o que escolher? Para realizar esta seleção comecei analisando o que mais estava me chamando atenção e me preocupando. O que na época estava me chamando a atenção era a implantação da proposta de integração dos alunos com necessidades especiais no ensino regular.

A partir de 1995, aproximadamente, percebi que o tema integração dos alunos que apresentam necessidades especiais no ensino regular começou a dominar os debates e as publicações em Educação Especial. Observei análises sobre as barreiras sociais, os efeitos da segregação, as vantagens da integração para sociedade e as condições necessárias a esse processo. Dentre essas, o preparo do professor era destacado por muitos pesquisadores como o fator fundamental para efetivar este processo. Eles esclareciam que o professor deveria ter habilidades referentes a: saber estruturar atividades com vistas a desenvolver o cooperativismo e não o individualismo e a competitividade; saber organizar currículos individualizados, bem como, saber avaliar quando esta estratégia se faz necessária; saber como se dá a apropriação do conhecimento por parte do aluno que apresenta necessidades especiais de acordo com suas características peculiares; saber desenvolver estratégias que favoreçam o aumento da motivação e auto-estima de todos os alunos incluindo os que apresentam necessidades especiais.

Estes apontamentos, ao mesmo tempo que me pareceram muito pertinentes e ajudavam a nortear o caminho até o momento identificado como possível para viabilizar a integração dos alunos com necessidades especiais, também me pareceram muito distantes do real quadro que tínhamos em relação às habilidades apresentadas pelos professores atuantes nas escolas regulares.

unesp

Tomando como base estas análises e a minha vivência como professora na área de Educação Especial dentro de um Departamento de Educação, responsável pela formação de professores, percebi que o despreparo dos professores para lidar com alunos que apresentam necessidades especiais, era, provavelmente, conseqüência das características de seu processo de formação. A seguir apresento a descrição de algumas situações que me levaram a formular esta hipótese.

Desde 1992 quando assumi a disciplina: Introdução à Educação Especial, para o curso de Pedagogia observei fatos que me preocuparam: 1- Ter uma única disciplina no currículo do curso de Pedagogia, que analisa as características e educação dos alunos que apresentam necessidades especiais. 2- Não haver integração dos conteúdos desta disciplina, com as demais do curso, e 3- Haver distanciamento da maioria dos docentes do departamento em relação às questões de Educação Especial, com a justificativa de não entenderem desta área, como mostra a descrição apresentada a seguir.

Em 1995, quando entrei em contato com a Portaria n.º 1.793, que recomendava a inclusão nos currículos de todos os cursos de 2º e 3º graus de uma disciplina de Educação Especial, juntamente com esta, veio um documento anexo, com a indicação de que o curso de Pedagogia, particularmente, deveria incluir tópicos de Educação Especial nas disciplinas. Este documento me fez crer, ingenuamente, que minhas insatisfações em relação à formação dos professores e ao isolamento, ocasionado pelo distanciamento dos demais docentes do departamento às questões de Educação Especial, poderiam ser minimizadas com estas medidas. Esperei que, a partir do momento em que os docentes tomassem conhecimento dessas recomendações, eles se interessariam e se mobilizariam para viabilizar a inclusão dos conteúdos recomendados. Para minha decepção isso não ocorreu. A maioria considerou que já cumpríamos as recomendações, pois nosso currículo já continha uma disciplina de Educação Especial. Novamente as justificativas se repetiram e o isolamento continuou.

Outra experiência que me possibilitou somar mais questionamentos às minhas preocupações foram os relatos que ouvi junto ao 1º Fórum de Educação

unesp

Especial das Instituições de Ensino Superior do Paraná, realizado em setembro de 1997. Nas discussões referentes à implantação da disciplina de Educação Especial em todos os cursos, ficou claro que nenhuma universidade do Estado conseguiu cumprir esta recomendação, principalmente, porque os docentes coordenadores dos colegiados não aceitaram acrescentar uma disciplina de tal natureza nos currículos dos cursos.

O retrato composto pelas indicações de vários pesquisadores sobre as habilidades necessárias ao professor para integrar alunos especiais, o posicionamento dos docentes da área de Educação, perante as questões da Educação Especial, a existência de uma única disciplina teórica de Educação Especial, com pequena carga horária presente no curso de Pedagogia, e o fato de já estar ocorrendo a inserção de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, me permitiram delinear parte do meu tema de pesquisa: a formação do professor para enfrentar está nova tendência, a integração dos alunos que apresentam necessidades especiais nas salas comuns do ensino regular.

Era óbvio, e ainda o é, que o processo de integração dos alunos que apresentam necessidades especiais, requer professores mais competentes; por outro lado, as instituições responsáveis pela preparação profissional destes professores, representadas pelos professores que compõem tais instituições, ainda não haviam se sensibilizado em relação à esta necessidade.

Esta constatação me motivou a buscar identificar os prováveis fatores que favoreciam a ocorrência desta situação. Considerei que um dos caminhos, que poderia me auxiliar a compreender melhor os "porquês" deste fato, seria conhecer as concepções dos professores universitários da área de Educação sobre este assunto. Que relações percebiam entre a Educação e a Educação Especial? Como estavam avaliando o processo de integração escolar dos alunos com necessidades especiais no ensino regular ? Qual o papel que julgavam ter, considerando que são agentes formadores de professores, que terão alunos com necessidades especiais em suas salas de aula? Quais as sugestões que teriam para melhorar a formação dos professores, com vistas a prepará-los melhor para integrarem estes *novos* alunos? Considerei, na época, e ainda hoje considero, que o conhecimento das

unesp

respostas a esses questionamentos possibilitarão identificar estratégias para romper, ou pelo menos minimizar, o distanciamento do departamento de Educação ante as questões de Educação Especial, bem como a indicação do caminho, ou pelo menos de parte dele, para melhorar a formação dos futuros professores, visando propiciar melhores condições para a integração dos alunos que apresentam necessidades especiais.

Ao entrar no curso de doutorado, logo percebi que, se conhecesse as dificuldades dos professores que já haviam experienciado integrar alunos especiais em suas salas, poderia construir o roteiro das entrevistas com os professores universitários, com questões mais pertinentes às necessidades reais na formação do professor. Ao apresentar esta idéia para meu orientador, ele sugeriu que se ampliassem os grupos a serem pesquisados, incluindo professores que tinham tido experiência de integrar alunos especiais e professores que ainda não haviam tido esta experiência. Esta ampliação foi feita, e desta forma, a população pesquisada constituiu-se de: professores universitários da área de Educação, professores de primeira a quarta série do ensino regular, que tiveram experiência de integrar alunos especiais, e professores de primeira a quarta série do ensino regular, que não tiveram esta experiência.

Com a ampliação da população pesquisada também se ampliaram os objetivos da pesquisa. Para ampliação destes, novamente houve a necessidade de buscar o que me interessava saber sobre estes professores, que estariam relacionados ao meu problema de pesquisa, além das suas prováveis dificuldades para integrar alunos especiais. Esta tarefa não foi difícil; rapidamente apareceram inúmeros questionamentos que, apesar de serem muitos, permaneceram e passaram a compor os objetivos desta pesquisa. Foram eles: Que sugestões teriam esses professores para melhorar a formação dos futuros professores, visando a integração dos alunos especiais? Como eles avaliavam a formação que receberam em seus cursos de graduação, para integrar alunos especiais? Como percebiam o(s) aluno(s) especial (is); seu desempenho, suas dificuldades? Que procedimentos utilizavam para lidar com as dificuldades que sentiam em relação aos alunos especiais e em relação às dificuldades que estes alunos apresentavam? Como percebiam o processo de integração do aluno especial no ensino regular? O que a

unesp

escola, segundo a percepção deles, poderia fazer para atender melhor o aluno especial integrado? Avaliei que as informações obtidas desses questionamentos pudessem somar contribuições na direção de delinear o caminho para melhorar a formação dos professores, com vista a propiciar condições mais adequadas à integração dos alunos especiais e, até mesmo, a identificar as habilidades que os professores já dominam a este respeito. Além disso, julguei ser necessário captar suas impressões e crenças sobre o aluno especial e o processo de integração, considerando que o conhecimento desses aspectos também são importantes para serem levados em conta na organização das condições da formação do professor.

Outro interesse, que também sobressaiu, foi o de comparar as concepções dos professores que tiveram alunos especiais integrados com as dos professores que não tiveram esta experiência e comparar essas com as dos professores universitários, na tentativa de encontrar os aspectos em que se assemelham, se diferenciam e/ ou se complementam.

Para finalizar as considerações sobre o percurso percorrido para organizar as características desta pesquisa, apresentarei os objetivos gerais a que ela se propôs:

Objetivos da Pesquisa:

1- Identificar como os professores universitários da área de Educação e do ensino regular percebem e avaliam o processo de integração dos alunos que apresentam necessidades especiais no sistema regular de ensino.

2- Levantar suas sugestões para melhorar a formação dos futuros professores, visando a integração dos alunos especiais.

unesp

INTRODUÇÃO

> *O bom funcionamento do sistema educativo de um país é singularmente importante para o desenvolvimento de sua sociedade. Da instrução, formação e educação que seja capaz de proporcionar aos seus cidadãos, depende em boa medida, o futuro deles.* (Abad y Monclús, 1998, p. 467)[1]

O bom funcionamento educacional de um país é de fundamental importância para o desenvolvimento de sua sociedade e o futuro dos cidadãos. Disto decorre que, se a educação não vai bem, o desenvolvimento da sociedade também não. Hoje reconhecemos, unanimemente, que vivenciamos problemas educacionais em todas as instâncias.

O tema de certa forma mais debatido é a formação do professor; provavelmente isso esteja ocorrendo, como bem analisa Libâneo (1998, p.18), devido às transformações contemporâneas. Segundo este autor, *um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação*. Percebemos hoje que ela ocorre em todos os ambientes, não apenas na escola e na família. Ela está presente no rádio, na televisão, através do computador, nas ruas, nas empresas, igrejas, postos de saúde através de orientações. Mas, apesar da educação estar tão presente, como cita Carlos Brandão, *todos os dias misturamos a vida com a educação* (apud Libâneo, 1998, p,18). Há uma crise na formação do professor decorrente, provavelmente de vários fatores, em parte, pelas mudanças sociais intensas ocorridas nas últimas décadas, que requerem professores muito mais competentes (com domínio de vários e novos saberes, habilidades atitudes e valores), como conseqüência do processo histórico de desapropriação do

---

[1] *El buen funcionamiento del sistema educativo de un país es singularmente importante para el desarrollo de su sociedade. De la instrucción, formación y educación que sea capaz de proporcionar a sus ciudadanos, depende en buena medida, el futuro de ellos.* (Abad y Monclús, 1998, p. 467)

unesp

professor de suas funções, de organizador do seu fazer, passando a mero executor de planos de ensino pré-programados. E também em virtude, dos problemas gerados pela má administração de nosso país: falta de recursos financeiros para a educação, políticas públicas inadequadas, precárias condições materiais e físicas das escolas, professores mal-preparados, baixa remuneração, crises nas universidades responsáveis pela formação dos professores e outros.

Neste contexto de crise, de descrédito e, até mesmo, de desvalorização do professor, consideramos relevante investir

> *... na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares* (Pimenta, 1999, p.15).

Dessa forma, o desenvolvimento desta pesquisa constituiu-se uma trajetória de análise e busca de melhorar a formação do professor no intuito de encontrar os caminhos que levem à superação das desigualdades sociais, especialmente às associadas aos alunos que são rotulados como deficientes.

Tendo em vista a classificação e análises das pesquisas sobre formação de professores apresentadas por André et al. (1999), observamos que os temas abordados nesta pesquisa figuram entre os temas raros encontrados no levantamento do estado da arte da formação dos professores no Brasil, pois foi observado que há escassos estudos sobre a formação do professor para o ensino superior e mais raros ainda são os que versam sobre o atendimento às diferenças e à diversidade cultural. Esclarecemos que esta pesquisa não tem como foco a formação do professor para o ensino superior, mas suas análises tangenciam esta questão, no que se refere à contribuição destes ou à possibilidade de contribuírem para a preparação dos futuros professores com vistas à integração dos alunos com necessidades especiais. Julgamos que esta questão esbarra no preparo que os próprios professores universitários têm para lidar com esta situação e, em última instância, com sua formação.

unesp

Ainda considerando a classificação de André et al. (1999), verificamos que esta pesquisa, assim como a maioria das dissertações e teses defendidas no período de 90-96, aborda um aspecto específico da formação do professor. Esta em particular, se preocupa em analisar a preparação do futuro professor para integrar alunos que apresentam necessidades especiais na sala de aula comum, por meio de depoimentos de professores universitários responsáveis pela formação de tais profissionais e de professores atuantes no ensino regular.

Essas mesmas autoras analisam que estudos desta natureza *voltados ao conhecimento de realidades locais, baseados em opiniões de um grupo restrito de sujeitos, deixam abertas muitas indagações sobre aspectos abrangentes da formação docente* (André et al., 1999, p.304), tais como: Que práticas de formação e que políticas seriam mais efetivas? Discordando em parte desta afirmação, consideramos que este estudo pode contribuir para deixar mais claras as concepções dos professores universitários e dos professores do ensino regular sobre este assunto, que nos dias de hoje, mais do que assunto a ser discutido, se configura como mais um problema a ser enfrentado pelos professores, tanto pelos responsáveis pela formação dos professores, como por aqueles que estão em formação e os que estão em exercício. Além disso, as perspectivas levantadas junto a estes grupos para enfrentamento desta situação poderão servir de subsídios para futuras diretrizes curriculares e reformulação de políticas educacionais. Portanto, acreditamos que este estudo, não dê conta de resolver questões *abrangentes*, mas possa oferecer contribuições para resolução de tais questões.

A decisão de compor os participantes desta pesquisa com professores universitários e professores atuantes no ensino regular, tem o objetivo de valorizar a prática pedagógica, pois considera que o professor *em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais* (Nunes, 2001, p.27). Em outras palavras, consideramos que *a formação inicial não se encerra em si mesma* (André et al., 1999, p.306), ela deve ser articulada com a prática dos professores. Entendemos que está junção possibilita comparação e análises mais

unesp

ricas e oferece a oportunidade de formarmos uma compreensão mais ampla do fenômeno estudado.

Ao questionarmos as avaliações dos professores sobre seus alunos e os procedimentos que utilizam visamos tanto conhecer parte de suas concepções e de sua prática e delas depreender possíveis aspectos associados a sua formação, como identificar as situações para as quais ainda não conseguiram encontrar soluções e que, portanto, mereçam estar contempladas nas discussões sobre formação de professores.

Percebemos também, como analisa Nunes (2001), que ao organizarmos o estudo desta forma, estamos na direção das tendências mais recentes de pesquisas sobre formação de professores, que vêm destacando a importância de se considerar a compreensão da prática pedagógica do professor.

Outra preocupação que é central nesta pesquisa é analisar o que pensam os professores que são responsáveis pela formação dos futuros professores, visto que, como analisam Abad e Monclús (1998), as reformas no sistema educacional de um país implicam mudanças na formação inicial dos futuros professores, pois estes serão os responsáveis pelos resultados dos novos rumos da educação. Se os objetivos educacionais mudam, tem que mudar o tipo de professor e isto recai sobre as instituições encarregadas da formação dos professores, que deverão adequar as características do curso a estas novas exigências. Estas reformas geralmente encontram despreparados os professores atuantes nas escolas. No nosso caso, perguntamos: Como os professores universitários se encontram para preparar os futuros professores para integrar os alunos com necessidades especiais no ensino regular? O que sabemos é que, provavelmente, os professores universitários também se encontrem despreparados, visto que, a única recomendação que receberam para prepararem os futuros professores para integrar alunos especiais, foi por meio da Portaria Ministerial n.º 1.793 de 27/12/1994, que recomenda a inclusão de uma disciplina de Educação Especial nos cursos superiores. Esta medida chegou às universidades desprovida de suficientes explicações e sem, ao menos,

unesp

considerar se as universidades teriam ou não recursos humanos capazes de efetiva-las.

De certa forma, temos dificuldades semelhantes às descritas por Martínez et al. (1998, p.14), quando em 1984 nas universidades espanholas iniciaram as discussões sobre Educação Especial e o processo de integração dos alunos especiais, que é a *falta de atenção e planificação em relação à Educação Especial no âmbito universitário*[2].

Além disso, como analisa Cunha (1998) estamos em fase de transição; o espaço universitário está deixando de sofrer influência exclusiva do paradigma positivista, em relação à organização do trabalho docente, tanto no que se refere à produção do conhecimento, quanto no processo de ensino e aprendizagem, que para esta autora pode ser denominado de ensino tradicional, para sofrer a influência de outras formas emergentes de compreender ciência. Nesta *nova proposta,* o conhecimento é algo determinado historicamente, passível de diversas influências, e divisível apenas para fins de estudo, para melhor compreensão do todo. Esta nova perspectiva científica está afetando o fazer ciência, bem como as atividades pedagógicas dos professores universitários. Segundo a mesma autora, muitos já estão no caminho de rever suas práticas e a estão reformulando, com ações que buscam desenvolver a interdisciplinaridade, novos papéis de professor e aluno, fazendo com que estes últimos se percebam seres mais ativos e responsáveis, capazes de realizar pesquisas, análises e discussões, abandonando os papéis de receptores passivos e reprodutores do conhecimento desvinculado da realidade.

Ao tentar identificar todos esses aspectos, esta pesquisa buscou realizar uma análise ampla sobre a formação do professor com vistas à integração dos alunos que apresentam necessidades especiais no sistema regular de ensino. E para que esta seja o mais acessível possível e compreensível, avaliamos que seja necessário explicitar os contextos e questões que lhes são pertinentes.

---

[2] falta de atención y planificación en relación a la Educación Especial en el ámbito universitario (Martínez et al. 1998, p.14),

unesp

Iniciaremos expondo, num primeiro momento, aspectos associados à Educação Especial, pois até bem pouco tempo acreditava-se que os alunos, que apresentam necessidades especiais, deveriam estar em locais especiais e para eles não era oferecida a educação comum e sim a especial. E hoje a Educação Especial amparada pelo processo de integração está também em processo de adquirir um novo significado. Cabe, então, explicitar melhor este percurso. Na seqüência, será abordado em que consiste a tendência de integração dos alunos especiais no ensino regular, suas implicações nas práticas escolares, no atendimento à diversidade. Em seguida, analisaremos as tendências atualmente discutidas em relação à formação de professores no âmbito da educação geral, e às recomendações específicas para formação de professores do ensino regular advindas das análises dos profissionais da Educação Especial. E por último, serão explicitados os motivos das escolhas dos termos utilizados no transcorrer desta tese e a descrição mais detalhada dos objetivos desta pesquisa.

1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Segundo Moussatché (1997, p.11), ao analisar como os deficientes foram atendidos nos diferentes períodos da história, percebemos que vários saberes influenciaram as atitudes sociais, *como os da religião, medicina, psicologia, sociologia, educação, entre outros*. Hoje no entanto, observamos que a ênfase está centralizada na educação, em uma educação que busca ser inclusiva.

Ao retrocedermos um pouco, em nossa história mais recente de atendimento às pessoas que apresentam necessidades especiais, observamos que a sua educação se processou à margem da educação oferecida à maioria das pessoas consideradas *normais*, e foi denominada especial. E esta, tomando emprestado as análises de Bueno (1997, p. 57):

> *... tem cumprido na sociedade moderna, duplo papel de complementaridade da educação regular. Isto é, atende, por um lado, a democratização*

> *do ensino, na medida em que responde às necessidades da parcela da população que não consegue usufruir dos processos regulares de ensino; por outro, responde ao processo de segregação da criança "diferente", legitimando a ação seletiva da escola regular.*

Consideramos que a Educação Especial tem contribuído para que, pelo menos parte dos indivíduos que apresentam necessidades especiais, como indicam as estatísticas, tenham atendimento, uma vez que, caso ela não existisse, provavelmente, os alunos que apresentam mais dificuldades, como os deficientes mentais considerados graves e moderados, atendidos em sua maioria pelas escolas especiais, não teriam atendimento. Ao mesmo tempo, a existência da Educação Especial, representada pelas salas especiais e escolas especiais, tem possibilitado que o ensino regular possa recusar-se a atender os alunos que apresentam dificuldades em aprender (os avaliados como leves), sendo estes encaminhados para o ensino especial em virtude de diagnósticos, muitas vezes, inadequados. Portanto, consideramos que a Educação Especial tem tido duas funções distintas, oferecer oportunidades educacionais a uma parcela da população com necessidades especiais e possibilitar, em muitos casos, maior segregação.

No entanto, deveria estar cumprindo a função de *garantir educação de qualidade para a conquista da cidadania para as pessoas com necessidades educativas especiais.* (Mendes, 2000, p.66). Efetivamente a Educação Especial tem atendido uma parcela mínima da população que dela necessita. Alguns pesquisadores observam que apenas 15% da população com deficiência está sendo atendida (Bueno, 1997), Minto(2000) calcula que sejam 1,83% e Odeh (2000) afirma ser uma porcentagem mais baixa ainda, apenas 0,5%. Estas porcentagens são estimativas. Segundo estes mesmos autores, nosso país não dispõe de informações sobre o número de atendimentos realizados, e de quantos estão sem atendimento; também nem se sabe o número de pessoas deficientes que temos. Sabemos que o total de atendimentos está concentrado nas regiões sul e sudeste; as demais regiões são muito mais carentes. Blanco e Duck (apud Odeh, 2000, p.28), afirmam que *em geral, se desconhece a verdadeira magnitude do problema da deficiência e sua de-*

unesp

manda educativa e não existem políticas claras e estratégias precisas sobre a forma de abordá-lo[3].

Outra constatação é a de que o pouco atendimento existente apresenta baixa qualidade e os procedimentos utilizados cooperam para a legitimação da exclusão e seletividade nas escolas públicas (Mendes, 2000). Além disso, os atendimentos disponíveis se concentram em instituições especializadas e salas especiais, (em 1999, 83% segundo Ferreira, 2000) , que contribuem para aumentar a segregação e a discriminação social (Herrero, 2000), e ainda como afirma Bueno (1997, p.60) se comprova a falta de qualidade *pelo baixo índice de escolarização alcançado pela maioria do alunado e pelas dificuldades de integração no mundo do trabalho.*

Diante desse panorama surge a mesma questão proposta por Mendes (2000, p.66): *A quem compete solucionar a falta quase generalizada de oportunidades educacionais e a baixa qualidade do ensino oferecido a esta população? Aos políticos ou aos cientistas?* Para ela a resposta tanto do problema levantado quanto a sua solução dependem de ambos e da articulação entre eles. Ao analisar essas questões e a sua conseqüente resposta avaliamos que a segunda pergunta poderia ser suprimida e que a resposta poderia ser ampliada, pois acreditamos que, para melhorar a quantidade e qualidade da educação e, consequentemente, da Educação Especial, necessitamos do envolvimento de toda sociedade, sobretudo dos elementos envolvidos com as questões escolares e não apenas dos cientistas e dos políticos. Consideramos que são necessárias mais do que boas políticas e pesquisas, é necessário torná-las acessíveis, oferecer as condições necessárias a sua implantação e, principalmente, possibilitar que os reais envolvidos participem do processo de sua construção, entendendo os *porquês* das direções assumidas e auxiliando no processo de sua construção.

Nesse sentido, as articulações também devem ser ampliadas, envolvendo os cientistas, os políticos, os professores do ensino especial e do regular, as

---

[3] *en general, se desconoce la verdadera magnitude del problema de la discapacidad y su demanda educativa y no existen políticas claras y estratégias precisas sobre la forma de abordalo.* .(Blanco e Duck apud Odeh, 2000, p.28)

unesp

famílias e os próprios indivíduos que apresentam necessidades especiais. Avaliamos que, se houvesse a participação da sociedade, como bem manda a democracia, haveria também mais envolvimento e empenho por parte da população e consequentemente os resultados seriam mais positivos. O que observamos, muitas vezes, em relação à maioria das propostas políticas, é que ocorre um movimento social contrário a elas, pois a população têm dúvidas e questionamentos sobre quais serão os reais beneficiários das mesmas. Torres (apud Lüdke et al., 1999, p.284) ilustra bem este fato, ao descrever uma frase que normalmente ouve nos corredores das escolas, ... *a cada vez que chega um "pacote" de reforma: "Se vem lá de cima (dos órgãos centrais), eu nem quero saber!* ". No caso específico do processo de integração, o comentário mais comum é: será que esta proposta não tem por trás a contenção de gastos aplicados no ensino especial? ou ainda, estarão usando o movimento de integração como desculpa de melhorar o atendimento oferecido aos deficientes, mas no entanto, estarão piorando? Provavelmente, estes questionamentos têm seus motivos para estarem ocorrendo e um deles certamente é o processo de construção desta proposta, que se configurou de forma obscura para a população. Assim como muitas outras, ela foi elaborada apenas com a colaboração de alguns técnicos (até cientistas). Este é um bom exemplo que ilustra a distância entre o discurso e a prática de nosso Governo. No discurso somos uma democracia, mas na prática a forma de organização de nossa política é semelhante à ditadura. A população é tida nesse processo como mera receptora e executora das propostas. Para Torres (apud Lüdke et al, 1999, p.284), esse processo é denominado de "despejo"; muitas vezes ele encontra os professores despreparados. A proposta de reforma *vem sempre antes, ficando a outra, a preparação, a seu reboque, numa flagrante inversão lógica, com suas previsíveis conseqüências*.

Ao buscar as análises sobre nossas políticas públicas em Educação Especial, constatamos que ocorreram pequenos avanços nas últimas décadas. Se Comparados por exemplo, com o texto da constituição do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), de 1974, que determinava:

> *Os alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais permitirem, serão incorporados a classes comuns de escolas do ensino regular quan-*

unesp

> *do o professor de classe dispuser de orientação e materiais adequados que lhe possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes.* (Bueno, 1999, p.8).

Este texto parece deixar claro que se não houvesse tais condições, o aluno não deveria ser atendido e, portanto, a falta de atendimento aos alunos deficientes se justificava pela falta de condições. Como as condições não foram ainda disponibilizadas, estamos até hoje com poucos alunos integrados na sala de aula regular, e estes em sua maioria sem as orientações e os materiais adequados. Por sua vez, a nova LDB - Lei n.º 9.394/96 (FORUM...1997, p.66) parece avançar quando estabelece no capítulo V, no artigo 58, que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, e no primeiro parágrafo complementa: *Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializados, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.* Neste texto subentende-se que os alunos deficientes devem ser atendidos no ensino regular, sendo-lhes colocados à disposição, quando necessários, os apoios. A lei pode não estar sendo cumprida, mas já existe e assume a responsabilidade de disponibilizar os apoios necessários.

O segundo parágrafo desta mesma lei, no entanto, encerra uma contradição, porquanto ensina que o aluno especial pode ser atendido em classes ou escolas especiais, caso suas condições, impossibilite a sua integração. Talvez o texto aqui pretendesse dizer que, nos casos em que mesmo com os apoios, não for possível a integração, será oferecido atendimento em classes ou escolas especiais. O fato é que este parágrafo dá margem para que o atendimento continue sendo segregado, visto que os critérios de acordo com os quais o aluno apresenta ou não condições para ser integrado não são explicitados. Continua-se dando a ênfase às características do aluno e não à necessidade de a escola se adaptar aos alunos. Análises semelhantes são apresentadas por Carvalho (1997, p.97), a qual, a respeito deste mesmo parágrafo, comenta que o texto desconsidera as condições do ambiente de aprendizagem e do professor como variáveis intervenientes importantes. Ela adverte ainda: *há que se tomar cuidado para não manter a desagradável*

unesp

condição das classes especiais como depósito de crianças encaminhadas pelo insucesso escolar.

Minto (2000), ao analisar e comparar as propostas políticas mais recentes dos documentos: a LDB - 1996, o Plano Nacional de Educação proposta do executivo ao Congresso Nacional (PNE/MEC) e o Plano Nacional de Educação - proposta da Sociedade Brasileira (PNE/PSB, II Congresso de Educação, II CONED, Belo Horizonte, 1997), vê que as políticas até o momento implantadas na área de Educação Especial, embora tenham avançado em alguns aspectos com a nova LDB e no PNE/MEC, propiciaram uma atendimento muito deficitário às pessoas deficientes. As propostas apresentadas pelo PNE/PSB mostram que, para se assumir uma educação inclusiva, é necessária uma política que garanta investimentos para propiciar as condições necessárias a esse processo. *Essa Política inclusiva e integradora exige intensificação, quantitativa e qualitativa, na formação de recursos humanos e garantia de recursos financeiros e serviços especializados para assegurar o desenvolvimento dos alunos.* (Minto, 2000, p.23)

Este mesmo autor, ao analisar a proposta apresentada no Plano Nacional de Educação proposto pelo MEC (PNE/MEC) em relação à Educação Especial, ressalta que há descrições que mostram que o poder executivo tem clareza sobre os problemas da Educação Especial (déficit na quantidade, baixa qualidade do atendimento, e desqualificação dos professores), mas em nenhum momento assume a responsabilidade por, pelo menos, parte das causas destes. Além disso, das vinte e seis metas propostas, a União se responsabiliza diretamente por apenas duas, delega o restante aos estados, municípios e organizações da sociedade civil e, em algumas, propõe associação ou parceria.

O que se percebe, ao analisar as políticas públicas relativas à Educação Especial e à forma concreta de atendimento disponível às pessoas que apresentam necessidades especiais em nosso país, é que nunca o Estado assumiu a responsabilidade sobre a educação delas. Além de não ter assumido tal responsabilidade, permitiu ou possibilitou que as escolas públicas do ensino regular excluíssem os alunos deficientes ou que apresentavam dificuldade de aprendizagem, por

unesp

meio de encaminhamentos para as salas especiais nas próprias escolas regulares, ou para escolas especiais. Também, apoiou a ampliação da Educação Especial de forma segregada, com incentivos às escolas especiais. Espaços estes necessários neste contexto de exclusão. O movimento observado foi este, mas sabemos que não foi perversamente programado, tendências mundiais, conhecimentos científicos da época e outros fatores, contribuíram para a construção desse processo. Assim como, hoje, estamos sofrendo a influência de um processo inverso, na direção de não mais excluir ou/e segregar as pessoas que apresentam necessidades especiais e sim tentar incluí-las nos diferentes ambientes sociais comuns, especialmente no escolar.

Analisando o processo de transformação da Educação Especial constatamos que ela se iniciou em nosso país, de acordo com Mazzotta (1996), na metade do século XIX com a criação de institutos para cegos e surdos, e com atendimento médico-pedagógico para deficientes mentais, vinculado ao hospital Juliano Moreira na Bahia. Na década de cinqüenta, do século passado, houve um aumento significativo, principalmente das escolas especiais para atendimento de deficientes mentais, (APAE e Pestalozzi). Tais escolas, em sua maioria, nasceram com a finalidade de atender estes alunos, segundo o modelo médico, utilizando o enfoque psicológico behaviorista e observando o princípio de individualização na organização de suas práticas educacionais, e passando a incluir também atendimentos da área da saúde, consultas médicas, tratamentos fisioterápicos e outros. Em muitos casos, estes atendimentos tinham a primazia sobre o pedagógico, o que levou a sociedade a criar uma imagem da Educação Especial, que não distingue os aspectos educacionais dos cuidados com a saúde.

A partir dos anos oitenta, a Educação Especial nestes moldes começou a ser repensada, influenciada por pesquisas, pelo movimento mundial de integração, passou a testar novas propostas pedagógicas, tendo como base outras teorias. Sirva de exemplo o trabalho desenvolvido por Mantoan (1989), que auxiliou uma APAE a reestruturar suas atividades dentro de uma perspectiva denominada construtivista. Nos anos noventa, pela imposição de uma política de integração mal-formulada apresentada pelo Governo, os alunos com necessidades especiais

unesp

foram sendo encaminhados, com mais freqüência, para o ensino regular reduzindo-se os encaminhamentos no sentido inverso. Com isso, vemos hoje tentativas de integração dos alunos especiais no ensino regular denominada por muitos de inclusão. Algumas dessas integrações foram bem-sucedidas, outras nem tanto, coexistindo com muitas salas especiais, escolas especiais que ainda trabalharam nos moldes semelhantes aos descritos acima, ao lado de escolas especiais que estão se adaptando às novas tendências pedagógicas.

Este percurso propiciou mudança na própria definição de Educação Especial, hoje ela é entendida como uma *modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de deficiência* como consta em nossa LDB/96 (Carvalho, 1997, p.22). Esta caracterização mostra que ela está perdendo o seu caráter segregador. E está em processo de construir uma nova imagem social, que deve ser vista estritamente por seu caracter educacional e não mais envolvida com atendimentos clínicos.

Considerando a Educação Especial como uma modalidade da educação, assim como as demais modalidades, podemos compreendê-la como Vilá et al. (1998, p.434) a compreendem:

> *... corpo de conhecimentos de caráter teórico-prático, que tem como objetivos a intervenção fundamentalmente educativa, a partir de estratégias técnicas específicas, com pessoas que demandam, por diversas circunstancias (inadaptação, deficiência), o apoio educativo para estabelecer relações com o meio e a sua participação social.* [4]

Ao compreendermos a Educação Especial dessa forma, estamos ampliando o seu campo de atuação: ela deixa de se restringir ao atendimento dos alunos que apresentam necessidades especiais e passa a atender a todos os alunos que dela necessitarem, a saber aqueles com necessidades educacionais especiais, por exemplo, os alunos com culturas diferentes, que muitas vezes, apresentam

---

[4] *... corpo de conocimentos de carácter teórico-prático, que tiene como objetivos la intervención fundamentalmente educativa, a partir de estrategias técnicas específicas, con personas que demandan, por diversas circunstancias (inadaptación, discapacidade), el apoyo educativo para sus relaciones con el entorno y su participación social.* (Vilá et al. 1998, p.434)

unesp

problemas de adaptação escolar. Gil e Avarez (1998) ampliam ainda mais o campo da Educação Especial, tendo como base a Conferência Mundial sobre Educação, de 1990 realizada na Tailândia, na qual foram levantados os problemas mais graves da Educação. Eles consideram que a Educação Especial, em todos os países, deve fazer frente a outras situações de crises na Educação, tais como: a falta de acesso ao conhecimento, o analfabetismo, os alunos que não completam o ensino básico e outras.

Observamos que todo esse processo de mudança que está ocorrendo na Educação Especial tem como elementos constitutivos e propulsores os movimentos mundiais de integração e inclusão do portador de necessidades especiais na sociedade, especialmente no sistema regular de ensino.

1.2 INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Antes mesmo de iniciar as análises sobre estes movimentos, avaliamos pertinente salientar que compreendemos que estes oferecem a possibilidade de reação frente a avassaladora força da tendência neoliberal imposta ao mundo, que de acordo com Fernándes (1998), é uma tendência homogeneizadora, que converte as diferenças em desigualdades, inocula na escola a filosofia de mercado, que é competir, destrói o sentido de comunidade, entre outras formas de desumanização. Enfim, ante a necessidade de nos defendermos desta forma de sociedade dominada pelo individualismo, há a necessidade de *uma educação na diversidade e para a diversidade, como meio de fazer cidadãos livres, conscientes tanto do valor das diferenças, como das coisas que todos temos em comum.*[5] (Fernández, 1998, p.69-70).

---

[5] *una educación en la diversidad y para la diversidad, como medio de hacer ciudadanos libres, conscientes tanto del valor de las diferenças, como de las cosas que todos tenemos en común* (Fernández, 1998, p.69-70).

unesp

Consideramos que as idéias defendidas pelos movimentos de integração e inclusão tiveram suas sementes lançadas na declaração dos direitos humanos e do cidadão feita na França em 1793:

> *"Todos os homens são iguais por natureza e ante a lei",... "A instrução é uma necessidade para todos. A sociedade deve favorecer com todo seu poder os progressos de razão pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos"* [6] (Galarreta et al., 1998, p. 405).

Embora estas idéias também tenham servido para legitimar o oferecimento de educação diferenciada aos diferentes indivíduos, baseado muitas vezes na falsa idéia de aptidão e classe social, e não realmente na igualdade de direitos, observamos que estas idéias tiveram influência no desenvolvimento da educação, e ainda continuam influenciando, como podemos perceber nos textos das conferências mundiais sobre educação (Jomtien, 1990; Dakar, 2000). Nestas conferência tais propostas são reafirmadas e aprimoradas. Apesar disso, muitos pesquisadores consideram que o fator desencadeante do movimento de integração dos alunos com necessidades especiais no ensino regular foi o surgimento do conceito de normalização, que se originou na Dinamarca em 1959. Segundo Bautista (1997), este conceito surgiu como uma reação às características e conseqüências dos atendimentos oferecidos aos indivíduos deficientes, que ocorriam com excesso de diferentes instituições especiais, em razão dos diferentes rótulos atribuídos aos alunos, que mostraram ser *empobrecedor e contraproducente do ponto de vista educativo, de altos custos em função da sua eficácia e ideologicamente inadequado por favorecer a segregação e a discriminação* (Bautista, 1997, p.25).

O conceito de normalização pode ser entendido como: ... *a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível* (Bautista, 1997, p.24). Considerando-se que para isso, devem ser oferecidas a eles condições semelhantes às oferecidas à maioria da população, incluindo o tratamento, a educação e a formação profissional, sendo essas adequadas às caracte-

---

[6] *"Todos los hombrens son iguales por natureleza y ante la ley",... "La instrucción es una necesidad para todos. La sociedad debe favorecer con todo su poder los progresos de la razón pública y colocar la instrucción al alcance de todos los ciudadanos.* (Galarreta et al., 1998, p. 405).

unesp

rísticas que lhes são peculiares (Galarreta et al., 1998). Este conceito foi importante tanto para restituir aos deficientes seus direitos de igualdade, quanto para desmistificar a idéia de que para eles era desejável um ambiente especial e diferente.

Moussatché (1997), Bautista (1997), Marchesi e Martín (1995) e outros, entendem que o conceito ou princípio de integração derivou do conceito de normalização e pode ser entendido como um processo complexo, que está além de inserir os alunos com deficiência nas salas regulares, ele atinge *todos os aspectos do processo educacional* (Moussatché, 1997, p.11), *é um processo dinâmico e mutante cujo objetivo central é encontrar a melhor situação para que um aluno se desenvolva o melhor possível* (Marchesi e Martín, 1995, p.15)

Temos ainda mais um fato, uma publicação que parece ter contribuído para fortalecer o movimento de integração, o informe Warnock, publicado em 1978, resultado de um trabalho solicitado pelo secretário da Educação do Reino Unido a um grupo de especialistas, presidido por Mary Warnock (Marchesi e Martín, 1995). Este documento apresenta um novo paradigma de compreensão das questões de Educação Especial e, consequentemente, a sua reformulação. Provoca mudanças na forma de conceber, avaliar e educar o deficiente. Reforça o movimento de integração ao considerar que *a educação separada, porém igual, é por definição desigual e, em conseqüência, ilegal* [7](Galarreta et al., 1998, p.406).

Este informe também formula um novo conceito, que até hoje estamos utilizando e discutindo, trata-se do conceito de *necessidades educativas especiais*, que por sua vez se opõe ao uso dos diferentes rótulos aplicados aos indivíduos deficientes, por considerá-los desnecessários e estigmatizantes. Indica uma nova unidade de análise, as necessidades educacionais que remetem a dois pólos, o indivíduo e o meio, entendendo-se, neste caso, o meio como o ambiente educacional regular. Isto foi, e ainda está sendo, uma novidade e um desafio, incutir na escola a

---

[7] *la educación separada, pero igual, es por definición desigual y, en consecuencia, ilegal* [7](Galarreta et al., 1998, p.406).

unesp

idéia de que é sua função lidar e responder às necessidades de todos os alunos. Este conceito faz que o sistema educacional revise suas práticas, sua organização, a formação de seus membros, enfim reconfigure a educação para que possa efetivamente atender a todos os alunos. Além disso, o termo necessidades educativas especiais amplia a população a ser atendida, visto que aluno com necessidades educativas especiais pode ser considerado todo aquele que, em qualquer momento do seu percurso escolar necessite de maiores recursos educacionais que a maioria de seus colegas. (Marchesi e Martín, 1995)

O termo integração também é entendido por alguns pesquisadores, entre os quais Mantoan (1997a) e Bueno (1997), de uma forma mais restrita. Eles consideram que a integração é normalmente um processo que visa a incorporação dos alunos que apresentam necessidades especiais pelo ensino regular, dependendo das características apresentadas por estes, em outras palavras, *vai depender do aluno, ... da sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar* (Mantoan, 1997a, p.8), que pode ocorrer tanto nas salas de aula comuns, quanto nas salas especiais, e até mesmo, em instituições especiais. Para eles, o processo de integração deixa de lado a necessidade de modificação nas condições escolares.

Outra forma de interpretação do termo integração foi encontrada em Doré et al. (1997) e Saint-Laurent (1997) que consideram que o termo integração passou por evolução e assumiu diferentes significados e enriqueceu-se desde o seu surgimento. Saint-Laurent (1997) descreve que em seu país (Canadá), o termo integração desenvolveu-se assumindo pelo menos três significados desde o seu surgimento na década de 70. No início significou a diminuição das classes especiais e escolas especiais; na década de 80 significou a condução dos alunos com deficiências mais graves para as salas especiais e na década de 90 significou levar todos os alunos com necessidades especiais para as salas de aula comuns.

Em nossa Política Nacional de Educação Especial vigente, a integração é entendida como *um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando a sua integração nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade* e a integração escolar é tida como *processo gradual e dinâ-*

unesp

mico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidade e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se *ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola*. (BRASIL... 1994, p.18). Nesta definição está excluída a necessidade de modificar a organização da escola, realizar as adaptações necessárias, organizar os apoios, e a formação dos professores, privilegia apenas as avaliações das necessidades, habilidades dos alunos e a permanência no ensino regular, expressa em termos de tempo maior ou menor. Talvez, a precariedade deste conceito é que tenha favorecido a adoção tão pronta do termo inclusão, nos meios escolares, nos documentos oficiais mais recentes e até mesmo nas últimas produções científicas.

O termo inclusão, nasceu segundo análises de Doré et al. (1997), como tentativa de corrigir as distorções da integração e propor um novo paradigma, no qual todos os alunos que apresentam necessidades especiais devem ser atendidos pelo ensino regular. Nesse caso, *a escola terá que se adaptar às peculiaridades de todos os alunos*... (Mantoan, 1997a, p.8). Karagiannis, Stainbak e Stainback (1999, p.21) apresentam uma definição semelhante. Para eles o ensino inclusivo *é a prática da inclusão de todos independente de seu talento, deficiência, origem socio-econômica ou origem cultural - em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas*. Nesta definição observamos que outros grupos de alunos, também considerados excluídos da escola, são alvo de atenção no ambiente escolar.

Nesta direção Mader (1997, p.47) apresenta uma outra análise sobre o surgimento deste termo; segundo ela surgiu na Europa o conceito de inclusão para:

> *... definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos. Uma sociedade com que há inclusão é uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal.*

Ela considera que este termo significa um novo paradigma que está nascendo em razão da complexidade da sociedade. Tal complexidade favorece

unesp

maior contato com a diversidade - o diferente passa a ser comum - e para lidar com essa situação temos que mudar a forma de perceber as diferenças, especialmente as situações de conflito, as diferenças culturais, as questões de discriminação social, sexual, racial e as deficiências. O apelo deste novo paradigma é *Viver a igualdade na diferença* e *Integrar a diversidade* (Mader ,1997, p.48).

Forest e Pearpoint (1997, p.138) também indicam o quanto a inclusão ajuda a sociedade a melhorar. Consideram que a *inclusão se torna uma oportunidade e um catalisador para construção de um sistema democrático melhor e mais humano.* Ressaltam que a inclusão nos remete à reflexão sobre nossas crenças, sobre o nosso envelhecer, sobre o que faríamos, se também fossemos ou tivéssemos filhos deficientes, e isto pode ser doloroso, porque mudanças geralmente são difíceis, mas podem ter como resultado um novo futuro: *uma sociedade com mais aceitação, mais amor, mais cuidado e mais compaixão*, além de permitir a *sobrevivência da humanidade como uma família global* (Forest e Pearpoint, 1997, p.141).

Estas análises nos levam a pensar que o termo inclusão provavelmente tenha surgido dentro de um contexto mais amplo e que a Educação Especial se apropriou dele para impor uma forma mais radical de integração e possibilitar-lhe um novo impulso. Por outro lado, há por parte de alguns pesquisadores a concepção de que a integração foi ou é um movimento que não pressupõe alterações na estrutura da escola, enquanto que a inclusão impõe tal necessidade. Nesse caso, acreditamos que a integração pode não ter conseguido promover as alterações suficientes, mas sempre considerou a sua necessidade. Além disso, dado o nosso percurso histórico de segregação, acreditamos que seja necessário um processo de adaptação entre os elementos que compõem tal processo (Marchesi e Martín, 1995).

Neste momento esclarecemos que a opção pelo termo integração neste estudo foi determinada pelas seguintes razões: considerar que o termo integração também pode assumir pelo menos parte do significado do termo inclusão, no sentido de que é necessário e urgente adaptar as características e condições da maioria de nossas escolas, para que elas possam atender os alunos que apre-

unesp

sentam necessidades especiais; julgar ser prematuro inserir todos os alunos especiais no ensino regular, especialmente, os que apresentam mais dificuldade, os denominados pelos *antigos rótulos* de graves; e compreender a integração como um processo mais cauteloso que a inclusão, levando em conta a forma como esta última está se efetuando em nosso país.

Também temos percebido que a inclusão parece vestida de uma verdade absoluta, como se a melhor opção educacional para todos os alunos especiais é estarem inseridos no ensino regular. Esta afirmação é interessante, apreciável, mas nos parece demasiadamente prematura e carece de mais fundamentação. A integração, no entanto, desde o seu início, como bem analisa Martins (1999, p.75), *não pode ser percebida como um processo homogêneo, único, sob pena de não atender às necessidades dos alunos, devendo se adaptar às suas condições*. Nesta análise está presente a preocupação de observar as condições apresentadas pelos alunos especiais, o que remete a analisar se é possível supor que a escola regular possa adaptar-se tão completamente a ponto de possibilitar que todos sejam bem atendidos. Esta dúvida, dificilmente será respondida; só o tempo e a construção do processo vão permitir maior clareza a esse respeito. No entanto, consideramo-la pertinente, para evitar radicalismos, revestidos de conceitos atraentes.

Estas análises de certa forma se assemelham a de Jannuzzi (1995, p.1), embora ela apresente uma análise social mais ampla a esse respeito, comentando que não acha *possível endossar o otimismo pedagógico* veiculado no texto da declaração de Salamanca (1994, p.1), em razão deste considerar que *a escola é o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras*, e possibilitando a educação para todos. Para ela a escola é historicamente situada e carrega as contradições de sua cultura e de sua organização social e nela estão contidas as inclusões e exclusões presentes na sociedade. Estas análises reafirmam que a escola não é um espaço que possa ser construído à margem da sociedade; ela se constrói com e na sociedade. Avaliamos, então, ser difícil em uma sociedade que, não é inclusiva, construir uma escola verdadeiramente inclusiva.

unesp

Além disso, nossa opção tem como base a percepção realista de nossas condições, visto que temos índices tão baixos de atendimento aos deficientes que chegam ser assustadores (estimado entre 0,5% a 15%). Neste contexto, falar de inclusão, contemplando todo o seu significado, parece mais que uma utopia. Temos, sim, que falar em buscar desenvolver condições para realizar a inclusão e não assumir que a estamos fazendo, sem que realmente a estejamos. Parece que o termo inclusão se tornou o *termo politicamente correto*, mas neste caminho perdeu o seu real sentido, como analisa Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p.30):

> *A inclusão não é, nem se deve tornar, uma maneira conveniente de justificar cortes orçamentários que podem por em risco a provisão de serviços essenciais. A inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes do ensino regular sem apoio para professores e alunos. Em outras palavras, o principal objetivo do ensino inclusivo não é economizar dinheiro: é servir adequadamente a todos os alunos.*

Embora isso seja algo almejado por muitos, temos que analisar nossas condições para enfrentar esta mudança; as crenças que nossa sociedade têm estão muito distantes ainda desta realização. Estamos começando a conhecer esta idéia, ela nos foi apresentada há pouco tempo, e como analisa Mader (1997), Carvalho (1997), Mrech (1999), Odeh (2000) e tantos outros pesquisadores, temos enraizadas em nossa sociedade, junto aos profissionais da Educação Especial, da educação regular e junto aos pais, crenças que legitimam o atendimento segregado. Mader (1997, p.45) ilustra bem algumas delas:

> *... pessoas portadoras de deficiência não correspondem as expectativas, são anormais diferentes. ... não são muito capazes, são pouco produtivas, ... são estigmatizadas, o estigma cria preconceitos que, geram medo, e o medo provoca ignorância e afastamento.*

Esta mesma autora cita alguns relatos que exemplificam estas crenças. Como, por exemplo: *Os meninos estão gostando da escola especial deles; é aí que estão bem cuidados*, dizem muitos pais. Os professores e diretores de escola, dizem *graças a Deus* que estão livres de *problemas*, e os próprios deficientes *conformam-se com os espaços especiais*. (Mader ,1997, p.46-47)

unesp

Considerando que a nossa sociedade ainda carrega, de maneira intensa, a idéia de que a segregação é a melhor forma de atendimento às pessoas deficientes, salvo poucas exceções, para se dar a inclusão deve-se ter muito critério, como indica Omote (2000), pois, caso o encaminhamento seja precipitado, pode ocorrer maior segregação dos deficientes. Isto também pode acarretar auto-estima baixa e desajuste social aos alunos especiais e, até mesmo, prejudicar o rendimento da classe.

Esses receios se justificam como vemos pela análise de algumas pesquisas que investigaram o processo de integração em nosso pais, tais como a de Janial e Manzini (1999), junto a diretores de escolas, a de Oliveto e Manzini (1999) que analisaram as percepções de professores de pré-escola, a de Tesini e Manzini, (1999) com professores de escola especial, e a de Picchi (1999) que analisou como estava ocorrendo a integração dos alunos com deficiência mental no Estado de São Paulo, na visão de professores de classe especial, do ensino regular e de pais de alunos com deficiência mental. As análises destas pesquisas evidenciam que o processo de integração vem-se dando, sem o mínimo de disponibilização das condições necessárias. A principal dificuldade relatada tanto pelos professores como pelos diretores é a falta de preparação do professor, acrescida da falta de pessoal especializado para fornecer apoio, condições precárias das escolas, número elevado de alunos por sala e outras. No estudo de Oliveto e Manzini (1999, p.49), observamos um relato apresentado por um professor que resume bem a percepção sobre como o processo de integração vem sendo implementado:

> *Acho que da forma como vem sendo feito, só serve para que a criança seja discriminada ainda mais, além de podar seu desenvolvimento, pois não há profissional habilitado para realmente oferecer educação de qualidade a essas crianças.*

Outro resultado comum nas pesquisas de Janial e Manzini (1999), e de Oliveto e Manzini (1999) é a posição favorável de diretores e professores em relação à integração de alunos especiais nas salas comuns. Eles consideram que o aluno especial tem mais possibilidade de desenvolvimento em ambientes integra-

dos, desde que estes sejam organizados adequadamente com os recursos necessários e o professor esteja preparado. Estes estudos também mostram que os professores e diretores têm clareza a respeito das condições necessárias, e ainda levantam sugestões para tornar a integração uma educação com qualidade para todos. As sugestões apresentadas foram na direção de: suprir as dificuldades sentidas na formação dos professores, melhorar as condições da escola em recursos pedagógicos, diminuir o número de alunos por sala, adaptar os espaços físicos, contar com professor especializado e psicólogos dentro da escola.

Resultados semelhantes a estes também foram encontrados por Abad e Monclús (1998), quando pesquisaram as opiniões de alunos de licenciatura e de professores em exercício sobre a integração na Espanha. De maneira geral, com poucas exceções, os estudantes e os professores consideraram positiva e benéfica a integração dos alunos especiais, salientando que é um direito de todos, desde que houvesse a provisão das condições necessárias e os professores fossem preparados. Também avaliaram que, a integração pode trazer mais trabalho para o professor, e que os alunos especiais, em determinadas situações, podem perturbar o andamento das atividades. Os professores em exercício informaram que não se sentiam preparados para integrar alunos especiais, em virtude de não terem recebido formação apropriada em seus cursos e de não terem tido disciplina que se referisse a alunos com necessidades especiais.

No estudo de Tesini e Manzini (1999), as opiniões dos professores de escola especial para deficientes mentais não foram tão favoráveis à inclusão (este foi o termo utilizado neste estudo). No entendimento deles, as escolas e os professores não estão preparados, visto que, o aluno especial precisa de mais atenção e de uma estrutura de apoio de especialistas para o seu atendimento. Supõem ainda que, provavelmente, os alunos especiais serão mais discriminados se forem para o ensino regular. Apesar de constatar essas barreiras, alguns consideraram que seria interessante para a criança com necessidades especiais o contato com o ambiente da escola regular, e sugeriram que para ocorrer a inclusão seria necessária a formação dos professores e a conscientização destes e da sociedade sobre a sua importância.

unesp

Na pesquisa realizada por Martins (1999), que retrata o processo de integração de crianças com síndrome de Down, na cidade de Natal, segundo o que pensam professores, técnicos e mães, os resultados apresentados são mais animadores. De modo geral, os participantes têm uma visão otimista, embora a pesquisadora também tenha observado um pequeno grupo de professores resistentes, que desacreditavam da proposta. A maioria dos professores avaliaram a experiência de forma positiva, passaram a buscar mais conhecimentos, novos procedimentos de ensino, mostraram-se desejosos de conhecer mais seus alunos, chegaram a perceber que a escola deve mudar para atender a todos os alunos, convencidos de que a integração é algo desejável e que é papel da escola atender estes alunos. Mas, para isso, consideraram fundamental os apoios necessários, principalmente, assessorias antes e durante o processo, para esclarecer dúvidas e fornecer subsídios para seus trabalhos, visto que o início da experiência foi avaliado como um momento difícil, de angústia e medo, associado à incerteza quanto à possibilidade de saber lidar com alunos especiais. Outro aspecto que se destaca neste estudo é o papel assumido pela Associação de Síndrome de Down, na orientação dos profissionais, dos pais e da comunidade quanto à referida síndrome e o processo de integração, o que parece ter contribuído muito para os resultados obtidos.

Esta mesma autora enfatiza que é *extremamente necessário a efetiva introdução de, pelo menos, uma disciplina obrigatória, versando sobre a educação a ser ministrada aos educandos com necessidades especiais na classe regular, nos cursos de formação de professores* (Martins, 1999, p.81), visando criar uma visão mais aberta e diminuir os preconceitos em relação aos alunos especiais. Para favorecer a preparação dos professores em exercício, e levando em conta a dificuldade de preparar todos os professores, ela sugere que deveria ocorrer a capacitação de agentes integradores (coordenadores pedagógicos orientadores educacionais, psicólogos) que teriam a função de oferecer os suportes técnicos necessários aos professores para realizar a integração.

Outra pesquisa com características semelhantes à citada anteriormente foi desenvolvida por Souza Filho e Durandegui (1999), também eles se preo-

cuparam em identificar como os estudantes com síndrome de Down são percebidos por seus professores e por aqueles que ainda não tiveram a experiência de lidar com este tipo de aluno, no Estado do Rio de Janeiro. Os resultados encontrados por estes pesquisadores foram semelhantes aos encontrados por Martins (1999, p.68), no tocante ao fato de que os professores, que tiveram experiência em lidar com alunos com síndrome de Down, também manifestaram percepções positivas a respeito da integração destes alunos, embora tenham limitado suas avaliações positivas a aspectos relacionados à socialização e afetividade; em relação à aprendizagem acadêmica, porém, mostraram-se descrentes. Parecem acreditar que o baixo desempenho destes alunos é algo irreversível e que, portanto, não depende do aprimoramento técnico do professor. O que mais surpreende nesta pesquisa é a avaliação dos professores que não lidaram com alunos com síndrome de Down: em relação ao potencial destes para a aprendizagem formal, os professores mostraram-se mais otimistas *tendendo a atribuir maior responsabilidade à sociedade*, diante das dificuldades destes alunos. De modo geral, os pesquisadores concluíram que os entrevistados estavam muito presos ao conceito de normalidade e controle dos alunos, o que os levou a deduzir que tais professores necessitavam de mais informações e formação para substituírem algumas idéias preconcebidas sobre pessoas com necessidades especiais, por concepções pelas quais os alunos com síndrome de Down possam ser vistos como seres mais ativos, que necessitam de outros *desempenhos instrumentais e simbólicos* (Souza Filho e Durandegui, 1999, p.69) para se desenvolverem.

Estes resultados comprovam que o processo de integração vem ocorrendo em nosso país de forma irregular e sem a disponibilização das condições necessárias para sua efetivação, sendo o aspecto de maior carência a preparação dos professores. Observamos também, no contato com a literatura especializada, que alguns autores estão substituindo o termo integração e inclusão por atendimento à diversidade e que este termo inclui as mais variadas formas de diferenças que possam existir no meio escolar. Dentro desta perspectiva os alunos com deficiência seriam apenas mais um dos grupos que mereceria respostas educacionais específicas.

unesp

A este respeito Beraza (1998) comenta que, se não forem disponibilizadas as condições necessárias para o atendimento dos alunos - o que ele denomina *dar resposta à diversidade* - a proposta de escola para todos não passará de um verniz político. Este autor entende que, para dar resposta à diversidade, é necessário entender o significado deste conceito e a sua amplitude. Nele cabem muitas formas de diferenças com graus variados e cada uma delas precisa receber tratamento diferente. A primeira delas seriam as diferenças comuns existentes em qualquer grupo de alunos *normais*, os interesses e habilidades específicas de cada um, consideradas normais e positivas, mas que poderiam ser melhor desenvolvidas, se a escola tivesse sistemas opcionais de aprendizagens. O segundo grupo de diferenças seriam os alunos que apresentam atraso de desenvolvimento e aprendizagem, mas não se configuram como deficientes. Este grupo necessitaria de sistemas preventivos de intervenção. O terceiro grupo incluiria alunos que apresentam dificuldades específicas, tais como dificuldades de linguagem, distúrbios de comportamento, estes últimos são denominados em nossa política educacional de condutas típicas, e problemas específicos de aprendizagem (leitura e escrita e matemática). Este grupo requer ajustes curriculares e organizacionais para que possa acompanhar os demais alunos. O quarto grupo seriam os alunos com deficiências e para atendê-los seriam necessários professores especialistas, dispositivos complementares, serviços médicos, trabalho integrado com a família e ajustes curriculares e organizacionais.

Fernández (1998, p.58) amplia estes grupos incluindo os alunos com culturas diferentes. No atendimento a esses grupos, a escola deveria rever *seus valores, sua organizacão, seus sistemas de relação e suas práticas homogeinizadoras ...*[8]

Para atender à diversidade, Beraza (1998) observa que as escolas espanholas estão enfrentando alguns dilemas; dois deles também são observados na nossa realidade, os quais são, o dilema da diversificação e o da regulação e indefinição. O dilema da diversificação consiste em considerar que se devem atender as diferenças de forma diferente. Este lema leva *o apogeu das programações indivi-*

unesp

duais, e as variações metodológicas segundo os sujeitos, etc. ... a diversificação acaba provocando, ao final, nova diversidade, a nutre, a faz patente (Beraza, 1998, p.35).[9] Por isso, este autor recomenda que sempre que possível deve ser evitada a diversificação das atividades para determinado grupo, que consiste na realização de atividades distintas daquelas praticadas pelos demais alunos dentro da sala ou fora dela. Esse procedimento possibilita a percepção da diferença e propicia a discriminação e a segregação. Este autor recomenda ainda que, caso não seja possível evitar a diferenciação das atividades para os alunos especiais, devem ser organizadas atividades diferenciadas para todos os alunos; sempre lembrando que são as experiências em comum que favorecem a integração.

O segundo dilema envolve a regulação ou indefinição da organização e dos currículos das escolas, em geral *os processos inclusivos e de resposta a diversidade se movem melhor em regimes organizados de forma flexível e levemente regulados* (Beraza, 1998, p.35).[10] Quanto mais claras e maiores as exigências, e se tenha uma programação predeterminada de progresso pessoal, mas difícil se torna a inclusão. Os professores são pressionados a fazer com que os alunos atinjam os objetivos propostos, o que dificulta manter o equilíbrio entre o ritmo de aprendizagem dos alunos *normais* e dos alunos especiais, favorecendo que estes últimos sejam prejudicados em função das dificuldades de atenderem às exigências.

Fernández (1998) salienta que o contexto escolar deve oferecer oportunidades escolares a todos os alunos, através de metodologias e formas de avaliação adequadas. De acordo com ele, a escola deve identificar e eliminar os mecanismos escolares que impedem o progresso dos alunos e propiciam a segregação, substituindo-os por outros que ajudem os alunos a progredirem.

---

[8] *sus valores, su organización, sus sistemas de relación y sus práticas homogeiniza doras* ... (Fernández 1998)

[9] *El apogeu de las programaciones individuales, de las variaciones metodológicas según los sujetos, etc. ... la diversificación acaba provocando, al final, nueva diversidad, la nutre, la hace patente* (Beraza, 1998, p.35).

[10] *los procesos inclusivos y de resposta a diversidad se mueven mejor en regímenes organizativos flexibles y levemente regulados* (Beraza, 1998, p.35).

unesp

Percebemos que alguns pressupostos estão presentes, quando se fala em atender à diversidade. O primeiro deles é o reconhecimento da heterogeneidade existente entre os seres humanos, consideradas as diferenças, oportunidades de enriquecimento e aprendizagem humana. O segundo é a possibilidade de evitar conflitos e segregações, pela aceitação e valorização das diferenças naturalmente humanas. Nesse caso, compartilhamos as afirmações de Mantoan (1994, p.16) que julga que *cada ser humano é único e diferente e, dessa forma generalizar um grupo de pessoas como sendo especial é falso...* Para ela os deficiente têm as mesmas necessidades e desejos que todos nós temos.

Essas análises mais uma vez reforçam a idéia de que o processo de integração dos alunos especiais no ensino regular envolve mudanças em toda estrutura escolar, e nos seus membros, necessita da inversão de alguns valores tais como os associados à idéia da homogeneidade, reavaliação de objetivos, organização curricular, restruturação da organização dos espaços escolares, das atividades desenvolvidas, etc..

Por intermédio das análises, até o momento apresentadas, percebemos que o problema da pesquisa está inserido numa rede de relações que vão muito além do espaço puramente educacional. Este não exige apenas competência pedagógica do professor, envolve também aspectos históricos, científicos, econômicos, políticos e sociais. Percebemos, ainda, que envolve até mesmo aspectos psicológicos, porque o conceito de deficiência é construído socialmente carregado de sentimentos, expectativas e crenças.

Observamos que estamos em fase de encontro entre duas formas de atendimento aos deficientes que têm características opostas, a segregação e a integração. A conseqüência desse encontro são as reações que manifestam hoje todos os professores: perturbações, adaptações, perplexidade, negação, medo e aceitação.

Neste encontro o personagem principal é o professor; de certa forma recai sobre ele a maior parte da responsabilidade de conduzir as adaptações ne-

unesp

cessárias. E, como ele também é foco deste trabalho, a seguir apresentamos as análises sobre as discussões mais recentes sobre a sua formação.

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A questão da responsabilidade do professor é uma questão muito séria, que percebemos necessitar de estudos específicos. Para que não recaia sobre ela, ou sobre a falta dela, a causa de todos os problemas escolares, é necessário pensar no professor não só como elemento central do processo de ensino e aprendizagem, mas também, nas condições de trabalho que lhe estão sendo oferecidas para assumir suas responsabilidades.

Ao analisar as concepções de professores universitários e do ensino regular acerca da formação do professor para integração dos alunos especiais , entendemos que este é apenas um dos aspectos a ser aprimorado para que o processo de integração alcance os resultados esperados. Como mostram as análises de Minto (2000), um dos grandes entraves para o sucesso do processo de integração é a postura do próprio proponente, visto que este não assume as responsabilidades que lhe cabem: de propiciar as condições necessárias, adequadas e suficientes à efetivação do processo. Por condições necessárias entendemos não só os apoios materiais e humanos e a reformulação da organização escolar; mas também a necessidade de jornadas de trabalho e salários compatíveis com as característica e responsabilidades da atividade docente.

Lüdke et al. (1999, p.281) comentam, considerando as análises de Nóvoa, que temos uma situação paradoxal, por um lado, a desvalorização dos professores e de seu *status* e, por outro, a sua elevação nos discursos políticos *como um dos grupos decisivos para a construção do futuro*. Há um desequilíbrio entre a situação real dos professores e a importância de suas ações.

unesp

Em vista disso, observamos que em nosso meio científico vêm ocorrendo muitas discussões e publicações relacionadas à figura do professor, especialmente, as referentes a sua formação, muitas delas, em razão de defenderem posições contrárias às propostas do Banco Mundial para América Latina relativas à formação de professores. Segundo análises de Lüdke et al. (1999), Scheibe e Aguiar (1999), estas propostas têm um peso muito maior para os governos dependentes do que outros referentes internos ou até mesmo externos. Tais propostas vêm marcadas por viéses de economistas, numa perspectiva de custo-benefício, e obediência às leis de mercado, na tentativa de moldar as escolas às características de empresas. Além disso, enfatizam a capacitação em serviço, talvez porque *o professor leigo ganha menos, não faz exigências trabalhistas e é fácil de descartar* (Torres apud Lüdke et al., 1999, p.283). Outros problemas encontrados nessas propostas são: subsídios frágeis de pesquisa, marcos teóricos e metodologias diferentes e transposição dos modelos educacionais, especificamente, os de educação básica, dos países desenvolvidos para o nosso, com o agravante de que essas transposições são feitas desconsiderando-se as nossas condições, sem nem mesmo analisar os resultados obtidos em seu país de origem.

Outro aspecto que tem favorecido o aumento de discussões e publicações sobre este tema são as transformações intensas que estamos vivenciando, especialmente, no campo das tecnologias, nas formas de trabalho, no cotidiano das pessoas, no âmbito das idéias, crenças e valores (Libâneo, 1998; Perrenoud, 1999). Essas transformações, por sua vez, pressionam a escola a também se transformar.

Nóvoa (1992) traz igualmente algumas análises que complementam o quadro das dificuldades vivenciadas pelos professores. Embora retrate o que estava acontecendo em Portugal, percebemos que são análises pertinentes às condições de trabalho dos nossos professores. Comenta que os professores estão submetidos a tensões: *à tendência para separar a concepção da execução, isto é, a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica* (Nóvoa, 1992, p.24). Este fato favorece a intervenção de especialistas e imprime características técnicas ao trabalho do professor que, por sua vez, reduz sua autono-

unesp

mia, rendimentos e poder. Outra tensão, é a *intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de actividades* (Nóvoa, 1992, p.24). Isso faz com que os professores realizem apenas o essencial de suas tarefas e se apoiem cada vez mais nos especialistas, esperando que estes dirijam suas atuações. Como decorrência dessas tensões, o trabalho do professor perde em qualidade; o professor se distância do seu real papel profissional (diminui sua profissionalização e se aproxima da proletarização), já que seu espaço passa a ser ocupado pelos especialistas. E, provavelmente, sua motivação, auto-estima e disposição para reverter esta situação também são contaminadas e reduzidas.

Nesse contexto, a profissionalização é tida como *um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia*. E a proletarização é tida como um processo em que ocorre: *a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral* (Mark Gisburg apud Nóvoa, 1992, p.23-24).

Nessa pesquisa, pretendemos discutir a formação de nossos professores, considerando os vários problemas que eles vêm enfrentando, tanto na sua prática quotidiana, quanto nas diretrizes que vêm sendo lentamente e sorrateiramente implantadas em relação a sua formação inicial e continuada, embasadas infelizmente pelas recomendações do Banco Mundial.

Ao buscar identificar como estão as discussões sobre a formação de professores, constatamos que ela está em uma fase efervescente. Há uma diversidade de propostas, com perspectivas também diversas. A citada com mais freqüência e melhor avaliada, entre os pesquisadores da área de Educação de maneira geral e da área de Educação Especial, é a tendência de formação de professores reflexivos. Perrenoud (1999) acrescenta o termo crítico, propondo a formação de professores reflexivos e críticos.

unesp

Duarte (1998, p.6) observa:

> *O designado paradigma reflexivo para formação de professores surge, assim, como uma reação contra a visão de professor como técnico, a rejeição de um paradigma que considera os professores como utilizadores passivos de teorias externas à prática da sala de aula. ... trata-se ... de desenvolver o "pensamento prático" dos professores, que constitui uma "complexa competência de carácter holístico" uma "competência global de intervenção", um "conjunto idiossincrático, coerente de carácter cognitivo e afetivo", envolvendo "conhecimento, capacidades, teorias, crenças e atitudes"...*

Esta mesma autora, assim como outros pesquisadores, atribui as características dessa tendência aos conceitos de Schön, que *integram o pensamento prático do professor*, são eles: *conhecimento-na-acção, reflexão-na-acção, reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção*. Estas reflexões, na percepção de Alarcão (apud Duarte 1998, p.7-8), leva o professor a desenvolver-se e *construir a sua forma pessoal de conhecer, ... compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções*.

Para Perrenoud (1999, p.12), o acréscimo do termo crítico é, devido à necessidade do professor envolver-se e ter *um compromisso crítico no debate social sobre as finalidades da escola e seu papel na sociedade*, com vista a aprender a lidar com os aspectos sociais de sua profissão, aprender a trabalhar cooperativamente na comunidade escolar, a dialogar com às famílias, com a comunidade e a fortalecer a sua profissão. Para isso, este mesmo autor destaca a importância da participação sindical e, nos aspectos políticos da profissão, buscando *controle coletivo dos profissionais sobre a formação inicial e contínua, e uma influência mais forte sobre as políticas públicas que estruturam o seu campo de trabalho*. Este ultimo aspecto também é destacado por Nóvoa (1992, p.13).

Na tendência de formação de professores reflexivos, a prática deixa de ser um campo de aplicação para constituir-se um campo de investigação (Duarte, 1998). No entanto, para tornar esta formação efetiva, os pesquisadores comentam que têm sido encontrada algumas dificuldades que, provavelmente, ocorrem em virtude da propensão acadêmica de geralmente privilegiar o que está posto, as teo-

unesp

rias, as soluções já testadas, valorizar os resultados de pesquisa e desconsiderar o que está fora destes limites.

Perrenoud (1999) e Duarte (1998) apresentam algumas sugestões, para ajudar a colocar em prática na formação inicial ou continuada o desenvolvimento de professores reflexivos. Ambos consideram que o processo de formação requer um contato maior com a realidade escolar. Segundo Perrenoud (1999, p.18), o melhor local para formar professores reflexivos e críticos é a universidade. Mas, para isso, esta deve *evitar toda arrogância e se dispor a trabalhar com os atores em campo*. Este autor ainda analisa que a universidade, não deve acreditar que só pelo fato de pôr o aluno em contato com a pesquisa, está propiciando o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Para fazê-lo ele considera necessário outras estratégias tais como:

> *... análise de práticas, estudos de casos, vide-formação, escrita clínica, técnicas de auto-observação e de esclarecimento, treinamento para o trabalho sobre o seu próprio habitus e sobre seu "inconsciente profissional.* (Perrenoud 1999, p.15)

Para Duarte (1998, p.15), o processo de formação deve ser iniciado mediante a explicitação *do pensamento do professor sobre o ato educativo*, o confronto deste com *os problemas da realidade, com as alternativas de seus pares e outras perspectivas teóricas*. Este procedimento possibilita ao professor transformar e enriquecer o seu pensamento, por meio de reflexões, discussões de idéias e práticas.

Perrenoud (1999) destaca que um profissional reflexivo deve aceitar fazer parte do problema, deve ser metódico no sentido de fazer da reflexão uma rotina, deve também procurar compartilhar e realizar trabalhos coletivos, em que haja troca de pontos de vista e análises sobre situações.

Outro aspecto que se destaca, nessa concepção de formação de professor, é a valorização do professor como pessoa. Nóvoa (1992, p.25) explica:

unesp

> *O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.*

A teoria é entendida nessa perspectiva como fornecedora de indicadores e *grelhas de leitura*, mas o que o professor vai reter *como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade.*

Quando falamos da importância de professores reflexivos, logo nos vem a imagem dos professores do ensino fundamental ou daqueles que estão em formação. Esquecemos que esta postura deve ser assumida por todos os professores, incluindo os professores universitários. A este respeito temos as análises de Nunes (2001), e de Cunha (1998), que sugerem que as universidades deveriam abandonar o modelo aplicacionista que separa a pesquisa da prática e da formação. Além disso, consideram que os professores universitários, em particular os responsáveis pela formação de professores, deveriam passar a refletir sobre sua própria prática de ensino e tentar *minimizar o abismo existente entre as "teorias professadas" e as "teorias aplicadas"* (Nunes, 2000, p.39).

Notamos nas análises sobre as características da tendência de formação de professores reflexivos que esta perspectiva requer para sua efetivação determinados procedimentos que aproximam a universidade da realidade, requer também que tenha como princípio a valorização do professor e de sua pessoa e o objetivo de desenvolvê-lo com mais autonomia. Além disso, também busca auxiliar o professor na recuperação e reconstrução de seu *status* profissional.

Nas publicações de Educação Especial, sobretudo nas mais recentes que discutem os problemas de formação e preparação dos professores para atender os alunos especiais integrados, verificamos que muitos pesquisadores sugerem

unesp

para lidar com esta situação procedimentos semelhantes aos apresentados acima para formação de professores reflexivos. Os principais aspectos em que se assemelham é a valorização da reflexão sobre a ação e o fato de considerar que a escola deve ser um local de convivência democrática, onde as decisões sejam compartilhadas.

O'Brien e O'Brien (1999), observam que a prática reflexiva ajuda o professor a desenvolver novas habilidades e a lidar melhor com as dificuldades de seu dia-a-dia, especialmente naquelas situações nas quais o professor se sente ansioso, por não se considerar preparado para atender os alunos com deficiência.

> *À medida que a discussão, a resolução de problemas e a prática expandem suas capacidades, os professores passam a enxergar suas salas de aula e sua atuação de novas maneiras que aprofundam a avaliação do propósito do seu trabalho. ... Através da reflexão sistemática sobre a prática efetiva, novas habilidades tomam forma em novos instrumentos e procedimentos* (O'Brien e O'Brien, 1999, p.54-55).

Fernández (1998, p.81) considera que o professor é o elemento-chave para o atendimento dos alunos com necessidades especiais. *Favorecer a reflexão e a auto-formação dol professorado é, portanto, um dos pilares básicos para o desenvolvimento da escola da diversidade.*[11] Para ele, a tendência de formação de professores reflexivos é a mais adequada dentro da perspectiva da escola inclusiva, pois, esta permite aos professores que se percebam como construtores e transformadores sociais, ao passo que os modelos tecnológicos de formação de professores fazem com que eles se percebam apenas como transmissores da cultura estabelecida.

Analisando o impacto do informe Warnock (1978) sobre a formação de professores, Galarreta et al. (1998) assinalam que o novo enfoque proposto modificou o paradigma da Educação Especial. Esta, por sua vez , requer um novo sistema de formação de professores, porque o tipo de formação centrado nas etiquetas

---

[11] *Favorecer la reflexión y la autoformación del professorado es, por tanto, uno de los pilares básicos para el desarollo de la escuela de la diversidad* (Fernández 1998, p.81).

unesp

médico-psicológicas não mais responde às necessidades dos alunos. É necessário uma formação que privilegie os aspectos educacionais. Para estes autores, ingredientes essenciais, nesse novo processo de formação, é a análise da prática e trabalhos em equipes de professores de forma compartilhada.

Garrido (1998, p.489), explica que é fundamental, para o atendimento dos alunos com necessidades especiais, que as escolas sejam organizadas de forma flexível. Neste contexto, o professor deve refletir constantemente sobre os arranjos planejados e avaliar continuamente os resultados obtidos. Estes, conscientes, ainda, das diferenças entre os alunos, devem potencializar ao máximo o desenvolvimento de todos. Este mesmo autor avalia que isto exige que o professor desenvolva *a capacidade de adaptar-se aos requerimentos das situações mutantes de maneira constante.*[12]

Outros autores, que também apostam na perspectiva de formação de professores reflexivos, são Asín e Los Santos (1998). Eles avaliam que os professores experienciam dificuldades para ensinar os alunos com necessidades especiais, em virtude da organização das suas condições de trabalho e de suas concepções acerca das causas das dificuldades de aprendizagens dos alunos e do processo de aprendizagem. Muitas vezes, os professores consideram que as causas das dificuldades são intrínsecas ao aluno, desconsiderando os contextos ambientais, sociais, as suas próprias atitudes, suas expectativas, desmotivação, a forma como organizam as atividades, a estrutura organizacional da escola, a excessiva burocracia escolar e outros fatores. As sugestões que estes autores apresentam para lidar com esses problemas, têm como objetivo promover condições de trabalho cooperativo entre os professores, com intercâmbio de informações, troca de experiências, cooperação com os pais e aproveitamento dos recursos próximos da escola, assim como levar os professores a:

> *... refletir sobre sua própria prática, a aprender pela experiência e a experimentar com novos métodos de trabalho, junto a seus alunos, colegas e pais, através de cursos, oficinas para aprender as teorias e técnicas derivadas da investigação, e utiliza-las depois em relação com os problemas*

---

[12] *a capacidad de adaptarse a los requerimentos de las situaciones cambiantes de manera constante.* (Garrido 1998, p.489)

unesp

> *observados nos diversos alunos, evitando, o que muitas vezes ocorre, uma aprendizagem intuitiva e desarticulada da prática* (Asín e Los Santos, 1998, p.427).[13]

Estes autores consideram, ainda, que tais sugestões não são fáceis de serem colocadas em prática, pois reconhecem que o trabalho do professor é intenso, com pouco tempo para refletir, o que dificulta a mudança de concepções. Estas são enraigadas desde a formação inicial e mantidas pela experiência adquirida de forma autocrática e inconsciente, que muitas vezes tem resultado em estratégias pedagógicas ineficazes para lidar com a realidade quotidianamente vivenciada.

Cartolano (1998) também faz uma analise sobre a formação inicial de professores em Educação Especial no curso de Pedagogia da Unicamp, em uma perspectiva reflexiva. Observamos que este artigo, além de ter um objetivo semelhante ao desta pesquisa, também apresenta muitas concepções e propostas semelhantes, tais como: considerar que é necessário a Educação Especial ser *parte integrante da formação dos profissionais da educação em geral*...(p.29). E, dado nosso momento histórico, temos que formar *o professor qualificado, o profissional preparado para lidar com o aluno, seja ele "normal" ou "deficiente"* (p.30). Além disso, que é necessário quebrar a rotina que considera a Educação Especial uma formação à parte, *reservada àqueles que desejam trabalhar com alunos com necessidades especiais* (p.30), visto que, dessa forma, o modelo de formação separada reforça o sistema capitalista, favorecendo o processo de *seleção dos melhores e exclusão social de muitos* (p.30), o que, por sua vez, dificulta o processo de integração.

Jannuzzi (1995) e Cartolano (1998) comentam que, na reformulação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, em busca de aproximar a Educação Especial da Educação foram ampliados os espaços de discussão

---

[13] *... reflexionar sobre su propia práctica, a aprender de la experiencia y a experimentar con nuevos métodos de trabajo, junto a sus alumnos, colegas e padres, a través de cursos, talleres para aprender las teorías y técnicas derivadas de la investigación, y utilizarlas después en relación con los problemas observados en los diversos alumnos, evitando, lo que muchas veces ocurre, un aprendizaje intuitivo e inarticulado de la práctica* (Asín e Los Santos, 1998, p.427).

unesp

e inseridos conteúdos de Educação Especial no curso. Isso foi feito mediante os seguintes procedimentos: no currículo foi incluída uma disciplina de Educação Especial, na ementa da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino foi inserido o funcionamento da Educação Especial e nas práticas realizadas desde o primeiro semestre, destinadas a preparar os alunos para desenvolver pesquisas que compõem o trabalho de conclusão do curso, os alunos têm a possibilidade de escolher temas relacionados à Educação Especial. Comentam também as autoras que estava em discussão a inserção de conteúdos referentes à exclusão social de uma forma geral, nas disciplinas de História, Filosofia e Sociologia da Educação. Para elas há muito ainda por fazer para tornar a Educação Especial mais próxima da Educação e possibilitar que os professores formados estejam aptos, para exercer suas funções tanto junto aos alunos *normais,* quanto junto aos especiais, inseridos ou não estes últimos no ensino regular.

Para Cartolano (1998, p.35), o caminho a seguir é a reflexão conjunta entre os professores do curso, no intuito de assumir este propósito e reforçar a formação com variadas experiências teóricas e práticas que possibilitem ao profissional da educação desenvolver:

> *... postura de busca, de análise de sua prática pedagógica, para reformulá-la quando necessário e quando as circunstâncias o exigirem. Deve estar sempre aberto para fazer revisões de seu referencial teórico, de modo a acompanhar o desenvolvimento das ciências e as descobertas da tecnologia para o seu campo de atuação.*

Atualmente observamos que, quando falamos da formação do professor em relação à Educação Especial, a ênfase está na formação do professor e não mais na formação do professor habilitado ou especializado em Educação Especial. No momento, em virtude da proposta de integração, parece urgente pensar em preparar o professor do ensino regular para atender os alunos especiais. Esta preocupação foi encontrada em muitas publicações nacionais da área de Educação Especial (Jannuzzi, 1995; Mantoan, 1997c; Cartolano, 1998; Glat, 1998; Bueno, 1999; Chacon, 2001 e outras). Mas não foi encontrada em nenhuma publicação da área de Educação sobre formação de professores, excetuada a de André et al. (1999, p.309), que ao fazerem o estado da arte da formação de professores no Bra-

unesp

sil, observam que faltam publicações a respeito *do papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural.* Esta constatação reflete, segundo nossas análises, dois aspectos do distanciamento existente entre a educação e a Educação Especial: primeiro, vemos as referidas autoras não considerarem a produção dos pesquisadores da área de Educação Especial como parte da Educação; segundo, os profissionais da Educação continuam deixando de incluir a Educação Especial em suas discussões.

Jannuzzi (1995, p.8) comenta que é inquestionável a necessidade *de uma formação comum a todos os professores, se se quer realmente uma "escola inclusiva". E isto em relação a todas as deficiências sejam físicas ou mental.*

É evidente que nossos professores do ensino regular não estão preparados para integrar alunos especiais. Segundo Bueno (1999), os professores do ensino regular não têm o mínimo preparo para integrar os alunos que apresentam necessidades especiais. E os professores especializados em Educação Especial, também não. Sua formação geralmente está voltada para as dificuldades específicas do aluno especial, resultando na falta de competências pedagógicas mais amplas. Sendo assim, concluímos que é necessário pensar na formação de ambos os tipos de professores, o do ensino regular, e o especializado em Educação Especial.

Este mesmo autor comenta sobre as características que deve ter um professor para possibilitar a integração dos alunos especiais.

> *... há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para absorção de crianças com necessidade educativas especiais* (Bueno, 1999, p.18).

Estas considerações nos fazem lembrar que o trabalho do professor do ensino regular tem-se pautado na exclusão social, não na inclusão, haja vista: os significativos índices de evasão, de baixa escolaridade da população e o encaminhamento dos alunos com dificuldades em aprender para as classes especiais. É

unesp

necessário, neste contexto, que o professor perceba que seu trabalho tem uma repercussão ampla, para reforçar ou minimizar a exclusão social.

Também acrescentamos que é necessário ao professor, além de perceber o significado social do seu trabalho, ser capaz de identificar, nos procedimentos que utiliza, os que favorecem a integração e aqueles que, até inconscientes, contribuem para a exclusão. Como exemplo temos as análises de Vitaliano (1993) que descreve as percepções e práticas de uma professora de ciclo básico em relação aos alunos que apresentam bom e mau rendimento escolar. Nestas práticas fica evidente que o professor apresenta comportamentos quantitativamente e qualitativamente diferentes na interação com os seus alunos. Para os alunos com melhor rendimento o professor dá mais orientações, elogios e incentivos, ao passo que para aqueles que apresentam mais dificuldades, ele faz mais correções, e raríssimas vezes dá incentivos e orientações. Esses procedimentos favorecem a desmotivação e ampliam o sentimento de incompetência e baixa auto-estima do aluno, contribuindo para aumentar as dificuldades de aprendizagem.

Vemos também que Bueno (1999), destaca que o professor necessita ter conhecimentos e desenvolver práticas especificas para atender os alunos que apresentam necessidades especiais. Dessas observações derivamos sugestões para a formação dos professores. Os cursos de formação de professores devem possibilitar conhecimentos sobre as necessidades especiais e sobre as práticas requeridas por estas, além de oportunidades para os alunos aprenderem aplicar seus conhecimentos.

Mantoan (1997c, p.123) acrescenta que, além de conscientes das potencialidades dos alunos especiais, os professores também devem estar conscientes de:

> *... suas próprias condições para desenvolver o processo de ensino inclusivo. Estas condições dizem respeito aos conhecimentos pedagógicos, e aos domínios da metacognição, pois implicam no desenvolvimento da capacidade de auto-regular e de tomar consciência da atividade de ensinar, tais como planejar as aulas, ministrá-las e avaliar seus efeitos nos alunos.*

Até o momento tentamos levantar os aspectos que compõem a formação do professor para integração dos alunos com necessidades especiais no ensino regular. Mas, entendemos que esta não é suficiente para garantir o processo de integração. Julgamos que, por melhor que seja a formação, serão necessários ainda, financiamentos para garantir: pessoal de apoio especializado, espaços físicos e materiais adaptados, reformulação dos aspectos organizacionais das escolas, e, principalmente, o oferecimento de melhores condições de trabalho aos professores; incluindo em suas planilhas de trabalho horários para preparação das atividades e estudos; valorização social e salários compatíveis com tais responsabilidades. Além disso, acreditamos serem necessárias muitas pesquisas para que o processo de integração alcance os objetivos esperados.

Julgamos, também, necessário destacar que, ao buscar identificar as concepções dos professores universitários e do ensino regular sobre o processo de integração e a formação dos professores, estamos tentando identificar a bagagem de conhecimentos, crenças, suposições e perspectivas que estes profissionais têm construído a respeito de tais temas. Consideramos que tais concepções orientam suas ações quotidianas junto aos seus alunos e estas não têm propiciado a integração almejada.

Para finalizar as análises, realizaremos a explicitação dos motivos que nortearam a escolha dos termos utilizados nesta pesquisa. Percebemos esta necessidade, em virtude da literatura especializada em Educação Especial apresentar críticas constantes ao uso de um termo ou de outro. Temos claro que as opções, aqui assumidas, também merecerão críticas de alguns e concordâncias de outros.

A primeira opção, especialmente nas análises dos resultados, foi quanto ao predomínio do termo integração, que já foi justificado onde foram analisados os conceitos de integração e inclusão. A segunda opção realizada foi em relação à expressão "alunos que apresentam necessidades especiais", em lugar de "portadores de necessidades especiais", embora essa seja a expressão assumida em nossa Política de Educação Especial (BRASIL 1994). Esta escolha foi devida, em parte, às reflexões observadas em Carvalho (1997) e Minto (2000) e, em parte,

unesp

às próprias impressões da autora deste estudo. Foi excluído o termo portador por considerar-se que este *traz implícita a idéia de carregar algo que, por ser "especial", não cabe no lugar comum* (Minto, 2000, p. 9), e por acreditar que:

> *... não se porta uma necessidade. Ela é sentida por quem a tem e se manifesta, aos demais. Parece preferível dizer que alguns alunos apresentam necessidades especiais, o que as torna mais relativas, comparando-se as características do indivíduo, com as oportunidades existentes e com as exigências do meio* (Carvalho, 1997, p.106-107).

O termo deficiente também foi utilizado em algumas análises, considerando-se que este, muitas vezes, ainda é utilizado em nosso meio acadêmico e que, em algumas ocasiões, ele favorece análises mais específicas, embora este também seja o termo que, em nossa concepção, é o mais carregado de valores sociais da ideologia dominante. Visto que é uma construção baseada na comparação de determinadas características de um grupo com as de outros, e aqueles que se consideram a maioria atribuem aos outros grupos de minorias, com características distintas, o rótulo de deficientes.

A seguir apresentaremos novamente os objetivos da pesquisa, especificando-os melhor, com a finalidade de auxiliar na compreensão dos caminhos escolhidos para atingi-los, o método, a organização e a discussão dos dados.

unesp

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVOS GERAIS

1- Identificar como os professores universitários da área da educação e do ensino regular percebem e avaliam o processo de integração dos alunos que apresentam necessidades especiais no ensino regular.

2- Levantar suas sugestões para melhorar a formação dos futuros professores, visando a integração dos alunos especiais.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para os professores universitários:

1) Caracterizar a relação que estabelecem entre a Educação de uma maneira geral e a Educação Especial.
2) Identificar as habilidades que avaliam que os professores deveriam apresentar para realizar a integração dos alunos especiais.
3) Levantar suas avaliações em relação à formação atual do professor no curso de Pedagogia, com vista a prepará-lo para integrar alunos especiais.

Para os professores do ensino regular que tiveram alunos especiais integrados.

1) Levantar suas avaliações em relação ao desempenho de seus alunos especiais no processo de ensino e aprendizagem e na interação com os colegas de sala.
2) Caracterizar suas dificuldades para lidar com os alunos especiais integrados.
3) Identificar os procedimentos que utilizam para lidar com suas dificuldades em relação aos alunos especiais e com as dificuldades que estes apresentam.

unesp

4) Levantar suas sugestões sobre o que a escola poderia fazer para atender melhor os alunos especiais integrados.

Para os professores do ensino regular que não tiveram alunos especiais integrados.

1) Identificar suas avaliações em relação ao desempenho dos seus alunos *normais* no processo de ensino e aprendizagem e na interação social em sala de aula.
2) Caracterizar suas dificuldades para lidar com alunos *normais*.
3) Identificar os procedimentos que utilizam para lidar com suas dificuldades em relação aos alunos *normais*.
4) Levantar suas sugestões sobre o que a escola poderia fazer para atender melhor os alunos especiais integrados.

Os objetivos 1, 2 e 3, citados acima, específicos para os professores que não tiveram alunos especiais integrados, foram planejados com a finalidade de comparar as suas descrições com as descrições dos professores que tiveram alunos especiais integrados, com o intuito de identificar se são semelhantes ou se, realmente, como alguns professores acreditam, os alunos especiais são alunos muito diferentes, com mais dificuldades e requerem procedimentos *especiais*.

3 MÉTODO

Considerando os objetivos da pesquisa e as análises sobre planejamento de pesquisa apresentadas por Tiviños (1987), Haguette (1987) e Luna (2000), verificamos que o estudo apresenta as características de uma pesquisa qualitativa, em virtude de buscar a compreensão de fenômenos amplos e complexos de natureza subjetiva.

Para coleta de informações optamos pela realização de entrevista semi-estruturada, por considerar que esta permite uma certa organização dos questionamentos, ao mesmo tempo que podemos ampliá-los *à medida em que as informações vão sendo fornecidas* (Fujisawa, 2000).

A transformação das informações obtidas, em dados para análise, foi realizada mediante a separação dos discursos contidos nas transcrições das entrevistas em partes, denominadas de relatos, que foram organizados em temas, categorias e subcategorias.

Participaram dessa pesquisa três grupos de professores, sendo dois grupos constituídos por professores do ensino regular e um por professores universitários da área de Educação. Considerando que a coleta de informações foi realizada obedecendo a uma seqüência, a descrição das características dos participantes de cada grupo e os procedimentos para coleta de informações serão apresentados de acordo com essa seqüência. A seguir são apresentados a sistemática de coleta de informações I, II, e III, os recursos materiais, e a organização das informações e em dados de análise.

3.1 COLETA DE INFORMAÇÕES I

3.1.1 Participantes do grupo 1

O primeiro grupo de participantes contatados era formado por oito professores de 1ª a 4ª série, que tiveram experiência em integrar alunos com necessidades especiais no ensino regular em escolas públicas da região de Londrina. O critério utilizado para delimitar o número de participantes desse grupo foi compor uma amostra que tivesse tido experiência em integrar alunos com diferentes tipos de deficiência.

Dessa forma, participaram quatro professores com experiência em integrar alunos com deficiência mental, dois que integraram alunos com deficiência física e dois que integraram alunos com condutas típicas; um dos participantes (P_8) que integrou um aluno com condutas típicas integrou também um aluno com deficiência visual, totalizando oito participantes.

O número de participantes que integraram alunos com deficiência mental foi maior, em razão deste tipo de deficiência ser considerada a mais difícil de ser integrada (Picchi 1999) e a mais freqüente segundo a Organização mundial da Saúde. Sendo assim, dado os objetivos da pesquisa, consideramos que seria relevante colhermos mais informações a respeito da integração de alunos com a referida condição.

Participantes com experiência em integrar alunos com deficiência auditiva não fizeram parte da amostra, em virtude de serem raros os casos de integração de alunos com este tipo de deficiência nas escolas públicas da região. Há na cidade um instituto de educação para surdos que os atendem.

A seguir é apresentado o quadro 1 que contém as principais características dos participantes deste grupo. Para tornar compreensível o quadro 1 e facilitar a diferenciação entre os participantes dessa pesquisa, eles serão denominados de P, seguido do número que variará de 1 a 8, subscrito, seguido ainda das primeiras letras do tipo de deficiência que afetava o aluno que tiveram a experiência de integrar (deficiência mental - dm, deficiência física - df, deficiência visual - dv e condutas típicas - ct).

unesp

Quadro 1: Características do grupo de participantes que tiveram a experiência de integrar alunos com necessidades especiais

PROFESSORES	IDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA MAGISTÉRIO	SÉRIE	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO	CONHECIMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
P_{1dm}	43	13	2ª	Educação Física, Espec. Metodologia de ensino.	8 alunos de classe especial (DM)	Experiência de trabalho com deficientes mentais.
P_{2ct}	31	12	2ª	Pedagogia Espec. em Didática	1 aluno com condutas típicas	Nenhum
P_{3dm}	42	17	3ª	Educação Artística, Espec. em Psicopedagogia	8 alunos de classe especial (DM).	Nenhum
P_{4df}	29	10	3ª	Pedagogia	1 aluna com deficiência física	1 disciplina na graduação.
P_{5dm}	38	17	3ª	Pedagogia	1 aluna com Síndrome de Down	Nenhum
P_{6df}	29	6	3ª	Pedagogia	1 aluno com deficiência física (PC)	1 disciplina na graduação
	53	22	4ª	Pedagogia	2 alunos com deficiência. Mental	Nenhum
$P_{8ct\ e\ dv}$	45	15	2ª	Pedagogia	1 aluno com deficiência. Visual e 1 com condutas típicas	Nenhum

Como mostra o quadro 1, temos seis participantes que são graduados em Pedagogia e dois (P_{1dm} e P_{3dm}) que são graduados em Educação Física e Educação Artística respectivamente. Três deles (P_{1dm}, P_{2ct} e P_{3dm}) também têm cursos de especialização. As idades dos participantes variam entre 29 e 53 anos, com desvio padrão de 8,63 e a média de 38,75. O tempo de experiência no magistério varia de 6 a 22 anos.

O quadro 1, ainda mostra que poucos participantes têm conhecimentos ou experiência em Educação Especial. Apenas dois participantes (P_{4df} e P_{6df}) tiveram uma disciplina de Educação Especial durante a graduação e um (P_{1dm})

teve experiência de trabalhar com alunos deficientes mentais em escola especial. Mostra também que os participantes integraram em suas salas número variável de alunos especiais, P_{1dm} e P_{3dm} integraram alunos com deficiência mental de classe especial em suas aulas de Educação Física e Educação Artística respectivamente, enquanto os demais professores que eram professores regente das turmas, integraram em suas aulas um a dois alunos com necessidades especiais.

3.1.2 Procedimentos para coleta de informações do grupo 1

Considerando a natureza das informações que pretendíamos obter, optamos pelo procedimento de entrevista, em especial, a entrevista semi-estruturada, visto que o objetivo da pesquisa era identificar as concepções dos participantes sobre determinados temas amplos. Esta forma de entrevista permite que, durante a sua realização, possam ser aprofundadas as informações fornecidas pelo entrevistado, possibilitando assim apreender suas concepções de maneira mais detalhada.

O roteiro para entrevista, foi elaborado seguindo alguns procedimentos que são recomendados por Triviños (1987) e Manzini (1990/1991), bem como orientações recebidas na disciplina Análise da Fala: contribuições da Psicologia, ministrada pelo Professor Dr. Eduardo José Manzini, no Curso de Pós-graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília. Esclarecemos que a confecção de um roteiro de entrevista, bem como a realização de entrevista e suas respectivas análises, faziam parte das atividades programada para serem desenvolvidas na referida disciplina.

O roteiro para entrevista desse grupo foi elaborado levando-se em conta duas finalidades: prover informações sobre as necessidades na formação sentidas pelos professores que tiveram experiência em integrar alunos especiais, visto que tais informações poderiam oferecer subsídios para elaboração do roteiro

para entrevista dos professores universitários e levantar suas concepções sobre o processo de integração e, sobre a formação dos professores para integração dos alunos especiais. Por estas razões este grupo de participantes foi o primeiro a ser entrevistado.

O roteiro inicialmente elaborado constava de duas partes: dados de identificação sobre os participantes e perguntas relacionadas aos temas da pesquisa, totalizando onze questões. Buscamos organizar a seqüência das questões de acordo com nível de complexidade crescente, o que não foi possível, particularmente, na questão 8, uma vez que esta introduzia o segundo tema da pesquisa, e sua resposta envolvia apenas as opções sim ou não e no máximo, mais ou menos. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, as questões elaboradas para esse grupo de participantes versaram sobre dois temas:

- **O processo de integração dos alunos com necessidades especiais no ensino regular,** levando-se em conta as experiências dos professores, incluindo-se: as avaliações sobre o desempenho dos seus alunos especiais, as dificuldades sentidas durante o processo de integração, os procedimentos que utilizaram para lidar com seus alunos especiais e as sugestões para a escola melhorar os atendimentos aos alunos com necessidades especiais.

- **A formação de professores para integração dos alunos com necessidades especiais**, incluindo suas avaliações sobre a formação que receberam em seus cursos de graduação para integrar alunos especiais e suas sugestões para melhorar a formação dos futuros professores para integração de alunos especiais.

Este roteiro inicial foi submetido à apreciação do professor e dos alunos da disciplina já referida anteriormente. Estes sugeriram simplificar o vocabulário a ser utilizado na questão 7, visto que inicialmente a questão formulada era: Que procedimentos você costuma utilizar para lidar com seu(s) aluno(s) especial (is)? Questão que foi substituída por: O que você têm feito para lidar com seu(s) aluno(s) especial (is).

Após realizar a adequação sugerida, realizamos duas entrevistas-piloto com dois professores que atendiam aos critérios de escolha dos participantes. Este procedimento foi realizado para verificar se as perguntas estavam claras e a seqüência adequada, bem como se estas atendiam aos objetivos da pesquisa. Em seguida, transcrevemos as entrevistas e realizamos uma organização do discurso segundo os temas da entrevista. O resultado dessa organização foi apresentado ao professor e aos alunos da referida disciplina, que consideram o roteiro adequado aos objetivos da pesquisa. A única reformulação sugerida foi a de dividir a questão 10, em duas, visto que ela questionava sobre dois pontos: *quais* eram os conteúdos e *como* deveria se dar a formação do professor para integração dos alunos especiais? Ao final desse processo o roteiro passou, então, a conter 12 questões. Quatro delas exigiam respostas simples, denominadas de fechadas (questões 1,2,3, e 8) e o restante exigia respostas mais elaboradas, denominada de abertas. Para visualizar o roteiro em questão vide modelo do roteiro 1 no anexo 1.

Vale destacar que os professores que participaram das entrevistas-piloto passaram a integrar o grupo de participantes da pesquisa, visto que, após as sessões de entrevistas, o roteiro foi modificado em uma questão apenas. Além disso, avaliamos que as informações fornecidas pelos entrevistados foram significativas.

Para compor a amostra de participantes, utilizamos três procedimentos distintos. O primeiro foi entrar em contato com uma professora que conhecíamos previamente e que, sabíamos, tinha tido experiência em integrar alunos deficientes mentais de classe especial, em suas aulas de Educação Física, junto com uma turma de segunda série. Esta professora (P_{1dm}) aceitou colaborar, concedendo-nos

uma entrevista. A entrevista constituiu-se a primeira entrevista-piloto. Esta professora, forneceu-nos o telefone de duas colegas de trabalho que também tinham tido experiência em integrar alunos especiais em suas salas de aula. Entramos em contato com as duas professoras e marcamos entrevista com apenas uma delas (segunda entrevista-piloto), visto que a outra tinha um aluno com suspeita de deficiência mental, sem ter um diagnóstico que comprovasse tal suspeita. Essa segunda professora (P_{3dm}) entrevistada tinha tido experiência em integrar alunos deficientes mentais de classe especial, em suas aulas de Educação Artística, junto com uma turma de terceira série.

O segundo procedimento que utilizamos, para encontrar mais participantes que atendessem aos critérios propostos, foi visitar duas escolas, nas quais já havíamos desenvolvido projetos de extensão, que foram: O Colégio de Aplicação, que faz parte da universidade, na qual a pesquisadora é docente, e o CAIC - José Jofely. No Colégio de Aplicação encontramos uma professora (P_{7dm}) que estava integrando dois alunos com deficiência mental. Esta prontamente se dispôs a nos conceder entrevista. No CAIC encontramos uma professora que, há dois anos, estava integrando um aluno com condutas típicas. Também ela aceitou conceder-nos entrevista.

O terceiro procedimento utilizado foi entrar em contato com os professores coordenadores da área de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação, da região de Londrina, e solicitar-lhes a indicação das escolas em que estavam ocorrendo integração de alunos com diferentes tipos de deficiência nas séries iniciais. Após conseguir uma lista com aproximadamente dez escolas, entramos em contato, por telefone, com os diretores de sete escolas. Neste contato perguntamos se havia aluno(s) com necessidade especial integrado nas séries iniciais. Após a confirmação, explicamos os objetivos da pesquisa e pedimos a permissão para entrevistar o professor que, no momento, estava atendendo o aluno especial. Duas diretoras informaram que os professores estavam muito ocupados e não seria possível. Em outras duas escolas, os alunos com deficiência já estavam na quinta série e, portanto, seus professores não atendiam aos critério de seleção. Ao entrar em contato com mais três escolas encontramos, em uma delas, duas professoras (P_{4df}

unesp

e P_{5dm}) que estavam integrando alunos com deficiência nas séries iniciais. Uma (P_{5dm}) estava integrando uma aluna com síndrome de Down e a outra (P_{4df}) estava integrando uma aluna com deficiência física decorrente de paralisia cerebral . Ambas concordaram em conceder entrevista. Na segunda escola encontramos uma professora (P_{6df}) que estava integrando um aluno com deficiência física, totalmente dependente, a qual, também, aceitou conceder-nos entrevista. Na terceira escola encontramos uma professora (P_{8ct-dv}) que estava integrando simultaneamente um aluno com condutas típicas e um aluno com deficiência visual, com visão sub-normal. Esta também aceitou conceder-nos entrevista. Com esses procedimentos constituímos a amostra de participantes deste grupo.

No momento em que entramos em contato com os participantes, o primeiro procedimento utilizado, após a nossa apresentação pessoal, foi explicar-lhes os objetivos da pesquisa, solicitando sua colaboração e garantindo o sigilo das informações que seriam fornecidas. Explicamos também a cada um dos participantes que a entrevista versaria sobre suas experiências em integrar aluno(s) com deficiência(s) e suas sugestões para formação de futuros professores visando a integração de alunos especiais. Todos os participantes contatados aceitaram conceder entrevistas e aceitaram que estas fossem gravadas em fita cassete.

Após os participantes aceitarem, marcamos o local e horário das sessões de entrevista que foram realizadas individualmente, de acordo com a disponibilidade dos participantes. O local escolhido por seis participantes foi a própria escola, nos horários em que seus alunos estavam em aula de Educação Física ou Educação Artística. Nessas ocasiões escolhemos uma sala desocupada com menor ruído possível, para realizar a entrevista. Dois dos participantes escolheram outros locais, que foram: para um deles em sua própria casa, e para o outro em sua clínica. Também nesses locais escolhemos uma sala onde não houvesse interferência de outras pessoas, com menor ruído possível para realizarmos as entrevistas.

Na situação de entrevista novamente iniciamos a sessão relembrando os objetivos da pesquisa, o sigilo das informações, solicitando a permissão para ligar o gravador. Iniciamos a entrevista propriamente dita, levantando os dados

unesp

pessoais dos entrevistados, de acordo com o roteiro contido no anexo 1. Todas as sessões de entrevista transcorreram tranqüilamente. Após terminar as perguntas contidas no roteiro, bem como aquelas que surgiram no decorrer das entrevistas, com o intuito de esclarecer e ampliar as informações fornecidas, perguntamos aos participantes se desejavam comentar mais algum aspecto referente às questões já respondidas ou acrescentar mais informações. Após os participantes apresentarem novos comentários ou declararem que não tinham mais nada a acrescentar, encerrávamos as sessões e agradecíamos a colaboração.

A coleta das informações necessárias para atender os objetivos da pesquisa ocorreu em uma única sessão de entrevista para cada participante. A duração das entrevistas variou de quinze a cinqüenta minutos.

A seguir, apresentamos a coleta de informações II, que descreve as características do segundo grupo de participantes entrevistados e os procedimentos que foram utilizados para coleta de informações.

3.2 COLETA DE INFORMAÇÕES II

3.2.1 Participantes do grupo 2

O segundo grupo de participantes contatados foram oito professores de 1ª a 4ª série, que não tiveram experiência em integrar alunos com necessidades especiais no ensino regular em escolas públicas da região de Londrina. O critério utilizado para compor a amostra de participantes deste grupo foi: selecionar o mesmo número de professores que participaram do primeiro grupo, visto que tivemos como um dos objetivos, para inclusão deste grupo de participantes, comparar as concepções de ambos os grupos, cuidando que apresentassem características

semelhantes às apresentadas pelo referido grupo, mas que não deveriam ter tido experiência em integrar alunos com necessidades especiais. Este critério deveu-se ao interesse em observar se haveria diferenças nas concepções dos professores em razão de terem tido experiência ou não em integrar alunos com necessidades especiais.

Quanto a estipularmos como critério para compor a amostra de participantes desse grupo o fato de não terem tido experiência em integrar alunos com necessidades especiais, esclarecemos que não foi possível encontrar uma amostra que apresentasse características semelhante às do grupo 1 e, ao mesmo tempo, não tivesse tido experiência em atender alunos com algum tipo de deficiência. Sendo assim, a amostra de participantes deste grupo foi constituída por professores que não tiveram experiência em integrar alunos com deficiência mental, visual, auditiva e condutas típicas, mas que já tiveram experiência em integrar alunos com deficiências físicas, com pouco comprometimento motor.

A seguir é apresentado o quadro 2 que contém as principais características dos participantes deste grupo. Para tornar compreensível o quadro 2 e facilitar a diferenciação entre os participantes desta pesquisa, ele serão denominados de P, seguido do número que variará de 1 a 8, subscrito, seguido ainda da letra n que indica que estes participantes não tiveram experiência em integrar alunos com necessidades especiais.

unesp

Quadro 2: Descrição das características do grupo de participantes que não tiveram experiência em integrar alunos com necessidades especiais.

PROFESSORES	IDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA	SÉRIE	FORMAÇÃO	CONHECIMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.
P_{1n}	28	9	2ª	Educação Física	1 disciplina na graduação
P_{2n}	42	21	2ª	Pedagogia	Nenhum
P_{3n}	28	10	3ª	Pedagogia	1 disciplina na graduação
P_{4n}	56	15	4ª	Pedagogia	Nenhum
P_{5n}	36	16	4ª	Pedagogia	Nenhum
P_{6n}	38	16	4ª	Pedagogia e História	1 disciplina na graduação
P_{7n}	42	7	3ª	Pedagogia	Nenhum
P_{8n}	36	15	1ª	Pedagogia	Experiência de trabalho em APAE

Como mostra o quadro 2, temos sete participantes graduados em Pedagogia e um (P_{1n}) graduado em Educação Física. Temos também, um participante (P_{6n}) que tem dois cursos de graduação (Pedagogia e História). As idades dos participantes variaram entre 28 e 56 anos, com desvio padrão de 8,97 e a média de 38,25. O tempo de experiência no magistério variou de sete a vinte e um anos.

O quadro 2 mostra que quatro participantes têm conhecimentos ou experiência em Educação Especial. Três dentre esses (P_{1n} P_{3n} e P_{6n}) tiveram uma disciplina de Educação Especial durante a graduação e um (P_{8n}) trabalhou com alunos deficientes mentais em escola especial e classe especial.

Por meio dessas descrições verificamos que os participantes deste grupo apresentaram características muito semelhantes às apresentadas pelo primeiro grupo descrito.

3.2.2 Procedimentos para coleta de informações do grupo 2

Para coletar as informações deste grupo, optamos novamente pela realização de entrevistas semi-estruturada, porque a natureza das informações que desejávamos obter eram semelhantes às já descritas para o primeiro grupo de participantes.

Para confecção do roteiro da entrevista com este grupo seguimos as mesmas recomendações apresentadas por Triviños, (1987) e Manzini (1990/1991), bem como as sugestões recebidas no Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais coordenado pelo Professor Dr. Eduardo José Manzini da UNESP, Câmpus de Marília. Este grupo contava, na época, com aproximadamente doze membros: quatro professores do Departamento de Educação Especial da UNESP - Câmpus de Marília, incluindo o coordenador do grupo, quatro alunos do curso de mestrado em Educação, orientandos do coordenador do grupo, três alunos de graduação em Pedagogia e a pesquisadora em questão. Esclarecemos que este roteiro foi elaborado seis meses após a elaboração do roteiro 1.

O roteiro 2, para entrevista deste grupo, foi elaborado levando-se em conta finalidades semelhantes às do grupo 1, anteriormente descrito, que foram: prover informações sobre as necessidades na formação que os professores teriam, em vista da possibilidade de virem a integrar alunos com necessidades especiais em suas salas de aula, considerando-se que tais informações poderiam oferecer subsídios para elaboração do roteiro para entrevista dos professores universitários; e levantar suas concepções sobre o processo de integração e a formação de professores para integração de alunos especiais. Além disso, como já citamos, pretendíamos comparar as concepções apresentadas pelos participantes deste grupo com as concepções apresentadas pelo grupo 1.

Considerando estas finalidades, o roteiro elaborado para coletar as informações desses participantes continha questões semelhantes às do roteiro do grupo 1. Com algumas diferenças específicas, em parte, devido a diferença ine-

rente às características desses participantes e, em parte, devido à experiência já acumulada de termos realizado as entrevistas com o grupo 1. A seguir apresentamos as adaptações que fizemos no roteiro 1 para realizar as entrevista deste grupo, o qual por sua vez resultou no roteiro 2.

Como esses participantes não tinham tido experiência em integrar alunos com necessidades especiais, elaboramos inicialmente duas propostas de roteiro. O único aspecto que diferenciava uma proposta de roteiro da outra eram as três questões iniciais. Na primeira proposta de roteiro, ao iniciarmos as questões sobre os temas, apresentávamos três questões específicas referentes: à avaliação da possibilidade de integração dos alunos especiais na sala de aula dos participantes em questão, às possíveis dificuldades que poderiam sentir caso viessem a ter essa experiência, bem como àquilo que consideravam necessário fazer para integrar alunos especiais em suas salas de aula. Na segunda proposta de roteiro iniciávamos as questões sobre os temas, com questionamentos sobre as avaliações dos participantes em relação ao desempenho de seus alunos *normais*, às dificuldade que sentiam ao lidar com estes, bem como os procedimentos que costumavam utilizar. Essas questões eram semelhantes às apresentadas ao grupo 1, com a diferença que para o grupo 1, tais questões eram referentes aos alunos especiais. Logo após essas questões incluíamos as questões que citamos anteriormente na primeira proposta de roteiro. Dessa forma, a segunda proposta de roteiro resultava em um roteiro com três questões a mais que a primeira proposta.

Além disso, acrescentamos uma alteração semelhante às duas propostas de roteiro que foi: uma questão sobre o que os participantes avaliavam que tinha faltado em seus cursos de graduação e que os teria preparado melhor para integrar alunos especiais. Com exceção desses questionamentos, as demais questões se mantiveram semelhantes às do roteiro do grupo 1. Dessas adaptações resultaram duas propostas de roteiro: a primeira com onze questões e a segunda com quatorze.

Com vistas a escolher a proposta de roteiro mais adequada aos objetivos da pesquisa e a fim de aprimora-lo, submetemos as duas propostas de rotei-

ro à apreciação do orientador desta pesquisa e ao Grupo de Pesquisa já referido. O orientador dessa pesquisa avaliou que o melhor roteiro seria o contido na segunda proposta. Com a justificativa de que o acréscimo dessas questões possibilitaria realizarmos mais comparações entre os dois grupos pesquisados. O Grupo de Pesquisa igualmente avaliou que o roteiro da segunda proposta seria mais adequado.

Por meio deste processo, definimos o roteiro 2 que foi utilizado para realizar as entrevista desse grupo. Este roteiro constava de duas partes: dados de identificação sobre os participantes e perguntas relacionadas aos temas da pesquisa, somando quatorze questões, sequênciadas de maneira semelhante à já descrita no roteiro 1, e contendo duas questões fechadas (1 e 10) e as demais abertas. Para visualizar o roteiro, em questão, vide modelo do roteiro 2 no anexo 2.

Considerando que já havíamos entrevistado os participantes do grupo 1 que apresentavam características semelhantes às do grupo 2 e; considerando que o roteiro 1 utilizado para coleta de informações do primeiro grupo tinha características semelhantes às do roteiro 2; considerando, ainda, que alteramos uma questão do roteiro 1 para elaborar o roteiro 2, em virtude da experiência adquirida nas entrevistas realizadas com o grupo 1, avaliamos desnecessário realizar entrevistas-piloto para adaptação do roteiro para este grupo. De certa forma, consideramos que as entrevistas realizadas com o primeiro grupo tiveram a função de entrevistas-piloto para adaptar o roteiro para esse grupo.

Levando-se em consideração os objetivos da pesquisa, as questões elaboradas versaram sobre três temas amplos.

- **Avaliações sobre o atendimento aos alunos *normais***, incluindo a avaliação sobre o desempenho dos alunos *normais*; as dificuldades sentidas pelos participantes para lidar com estes alunos; e os procedimentos que costumam utilizar para lidar com as dificuldades desses alunos.

unesp

- **O processo de integração de alunos com necessidades especiais no ensino regular,** incluindo a avaliação sobre a possibilidade de integrarem alunos com necessidades especiais em suas salas de aula; as possíveis dificuldades que teriam ao integrar estes alunos; o que consideravam necessário fazer para tornar possível a integração destes alunos; e sugestões para a escola melhorar o atendimento aos alunos com necessidades especiais.

- **A formação de professores para integração dos alunos com necessidades especiais**, incluindo suas avaliações sobre a formação que receberam em seus cursos de graduação para integrar alunos especiais; e suas sugestões para melhorar a formação dos futuros professores para integração de alunos especiais.

Para compor a amostra de participantes, utilizamos três procedimentos distintos. O primeiro foi entrar em contato com uma professora (P_{1n}) que conhecíamos previamente e que, sabíamos, não tinha tido experiência em integrar alunos com necessidades especiais em sua sala de aula. Esta aceitou colaborar, concedendo-nos entrevista. Essa professora, informou-nos que, a escola na qual trabalhava tinha integrado poucos alunos com deficiência, os quais, tinham apenas deficiências físicas com pouco comprometimento motor. Dessa forma, deduzimos que as outras professoras, que também trabalhavam nessa escola, provavelmente não tinham tido experiência em integrar alunos com necessidades especiais.

Em vista dessa dedução, dirigimo-nos à referida escola, explicitamos os objetivos da pesquisa e, solicitamos à supervisora pedagógica, que nos esclarecesse se realmente, a escola não tinha atendido alunos com necessidades especiais. A supervisora nos informou que, até aquele momento, os alunos que a escola havia atendido tinham deficiências físicas leves. Após este esclarecimento, solicitamos permissão para entrevistar os professores da escola que ainda não tinham tido alunos com necessidades especiais em suas salas de aula. A supervisora, além de permitir, se propôs a conversar com os professores e levantar aqueles que aten-

unesp

diam aos critérios. Nesse mesmo dia, a supervisora entrou em contato com os professores e levantou uma lista de seis professores que se dispuseram a conceder entrevista. Esta supervisora, além disso, dispensou os professores das atividades didáticas, para que pudessem participar da sessão de entrevista. Nesse mesmo dia ainda, em uma sala também organizada pela supervisora, realizamos seis sessões de entrevistas. Completando assim sete participantes.

Com o objetivo de encontrar o último participante que faltava para completar a amostra, seguimos um dos procedimentos já utilizado para compor a amostra do grupo 1, que foi: retornamos a uma das escolas na qual já havíamos desenvolvido projetos de extensão. Dirigimo-nos ao Colégio de Aplicação e solicitamos informações à diretora se havia na escola, pelo menos, uma professora que não havia tido experiência em integrar alunos com necessidades especiais. Esta diretora também se dispôs a conversar com os professores e prontamente nos apresentou uma professora (P_{8n}) que aceitou nos conceder entrevista. Dessa forma completamos a amostra de participantes deste grupo.

No momento em que entramos em contato com os participantes, o que neste grupo, particularmente, na maioria das vezes ocorreu quando realizamos a entrevista, os procedimentos que utilizamos foram semelhantes aos já descritos para o grupo 1. Considerando que a maioria dos participantes já havia aceito participar da entrevista, mediante a consulta da supervisora ou da diretora das escolas, o primeiro procedimento utilizado, após a nossa apresentação pessoal, foi explicar-lhes os objetivos da pesquisa. Na seqüência, explicitamos que a entrevista versaria sobre suas opiniões acerca da integração dos alunos com necessidades especiais no ensino regular e suas sugestões para formação de futuros professores visando a integração de alunos especiais. Esclarecemos, também, que seria mantido sigilo sobre as informações que seriam fornecidas e pedimos a permissão para gravar as entrevistas em fita cassete, o que todos participantes permitiram.

Iniciamos a entrevista propriamente dita levantando os dados pessoais dos entrevistados, de acordo com o roteiro 2. Todas as sessões de entrevista transcorreram tranqüilamente. Após terminar as perguntas contidas no roteiro, bem

unesp

como aquelas que surgiram no decorrer das entrevistas com o intuito de esclarecer e ampliar as informações fornecidas, perguntamos se os participantes desejavam comentar mais algum aspecto referente às questões já respondidas ou acrescentar mais informações. Após os participantes apresentarem novos comentários ou declararem que não tinham mais nada a acrescentar, encerrávamos as sessões e agradecíamos a colaboração. Cabe destacar que foi realizada apenas uma sessão de entrevista com cada um dos participantes. A duração das entrevistas variou de quinze a trinta minutos.

O local em que ocorreram as entrevistas, como vimos nos procedimentos já descritos, foi na própria escola, até mesmo no caso do participante P_{1n}, que já conhecíamos previamente. As sessões de sete entrevistas, nas duas escolas, ocorreram na sala reservada para biblioteca. Somente a entrevista de P_{1n} ocorreu em sua própria sala de aula, no momento em que seus alunos foram para a aula de Educação Física. Como vimos também, as sessões de entrevista ocorreram nos horários estipulados pela supervisora e diretora das escolas, exceto a sessão com P_{1n}, devido ao fato de termos agendado por telefone o horário e local da entrevista.

A seguir, apresentamos a coleta de informações III, que descreve as características do terceiro grupo entrevistado e os procedimentos que foram utilizados para coleta de informações.

3.3 COLETA DE INFORMAÇÕES III

3.3.1 Participantes do grupo 3

O terceiro grupo de participantes contatados foram quinze professores universitários do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Esclarecemos que nesta universidade havia, na época da coleta de informações, apenas um departamento de Educação. Nesse Departamento trabalhavam

aproximadamente sessenta professores. Dentre estes, aproximadamente trinta e cinco atuavam no curso de Pedagogia. Esses dados foram fornecidos pelo coordenador do colegiado. Desses trinta e cinco professores, trinta eram efetivos e cinco tinham contratos temporários. Um dos critérios para seleção dos participantes deste grupo era atuarem no curso de Pedagogia. Por considerar mais adequado selecionar participantes que já tivessem certo tempo de experiência, optamos por selecionar os participantes somente entre os trinta professores efetivos.

Outro critério que utilizamos para selecionar os participantes foi compor a amostra com participantes que atuassem no curso nas diferentes séries e nas diversas disciplinas. Paralelamente a este critério, também levamos em conta que o referido Departamento era dividido em cinco áreas, com as seguintes características:

- **Fundamentos de Educação**, constituída por professores que atuavam, em sua maioria, nos dois primeiros anos do curso, nas disciplinas de História da Educação, Filosofia da Educação e Estrutura e Funcionamento de Ensino.
- **Psicologia,** constituída por professores que atuavam em todas as séries do curso, nas disciplinas de Psicologia Educacional 1 e 2, Introdução à Educação Especial e Psicopedagogia.
- **Didática**, constituída por professores que iniciavam sua atuação no curso no segundo ano, nas disciplinas de Didática, Metodologia de Ensino, Estágios, Alfabetização, e outras.
- **Supervisão Escolar**, constituída por professores que iniciavam sua atuação no curso no terceiro ano, nas disciplinas específicas desta habilitação, tais como, Princípios e Metodologia da Supervisão Escolar 1 e 2, Estágio em Supervisão Escolar, Currículos e Programas e outras.
- **Orientação Educacional,** constituída por professores que iniciavam sua atuação no curso no terceiro ano, nas disciplinas específicas desta

habilitação, tais como: Princípios e Métodos de Orientação Educacional 1 e 2, Orientação vocacional, Educação e Família e outras.

Considerando os critérios e as características do Departamento, optamos por selecionar uma amostra composta por professores das diferentes áreas do Departamento, visto que atuavam em disciplinas distintas no decorrer do curso. Outro critério que organizamos em razão de cinco áreas fazerem parte do Departamento, foi escolher três professores representantes de cada área para compor a amostra, resultando, assim, numa amostra com quinze participantes, que coincidentemente somavam cinqüenta por cento dos professores efetivos atuantes no curso de Pedagogia. Consideramos que, desta maneira, conseguimos um número significativo de participantes, ao mesmo tempo que organizamos uma amostra com participantes que representavam as áreas contidas no Departamento.

Para selecionar os quinze participantes, o critério utilizado foi a facilidade de acesso e o fato de ministrar disciplinas distintas. Por exemplo, na área de Fundamentos de Educação temos dois professores que ministram a disciplina História da Educação. Neste caso só um deles foi selecionado para compor a amostra. Dessa forma, tivemos quinze participantes, sendo cada um responsável por disciplinas diferentes.

A seguir é apresentado o quadro 3 que contém as principais características dos participantes deste grupo. Para tornar compreensível o quadro 3 e facilitar a diferenciação entre os participantes desta pesquisa, eles serão denominados de P, seguido do número que variará de 1 a 15, subscrito.

unesp

Quadro 3: Descrição das características do grupo de participantes formado pelos professores universitários da área de Educação atuantes no curso de Pedagogia

ÁREAS	DISCIPLINA	PROFESSORES	IDADE	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA/ NÍVEL	CONHECIMENTO EDUC. ESPECIAL
Fundamentos da Educação	Estrutura Func. do Ensino	P_1	41	Pedagogia Mestranda Educação	Ensino Fundam. Médio, Superior Especial	Cursos na APAE
	Filosofia da Educação	P_2	32	Filosofia Esp. Metod. do Ensino	Ensino Fundam. Médio, Superior	Leituras Espontâneas
	História da Educação	P_3	35	Pedagogia Esp. Educ. Especial	Ensino Superior	Disciplina na Grad. Curso de especial.
Psicologia	Educação Especial	P_4	29	Psicologia Mestrado Educ. Espec.	Ensino Especial Superior	Disciplina na Grad. Trabalhos na APAE
	Psicologia do Desenvolvimento	P_5	30	Pedagogia Doutorando e Psico. Educ.	Ensino Superior	Disciplina na Grad.
	Psicologia da Aprendizagem	P_6	33	Pedagogia Doutorando e Psico. Educ.	Ensino Médio Superior	Leituras Espontâneas
Didática	Didática geral	P_7	35	Pedagogia Mestrado Edu.	Ensino Fundam. Médio, Superior	Experiência com aluno def. visual
	Tecnologia Educacional Metodologias	P_8	40	Pedagogia/ Jornalismo Mestrado Educ.	Ensino Fundam. Superior	Disciplina na Grad.
	Estágios !º a 4ª série Alfabetização	P_9	31	Pedagogia Mestranda	Ensino Fundam. Médio, Superior	Projeto de extensão. Experiência com Aluno
Supervisão Escolar	Princípios e Met. Em super. Esc.I e Estagio	P_{10}	54	Pedagogia Mestrado Currículo	Ensino Fundam. Médio, Superior	Experiência com aluno
	Princípios e Met. Em super. Esc.II Estagio	P_{11}	49	Pedagogia Mestrado Supervisão	Ensino Fundam. Superior	Disciplina na Grad.
	Planejamento Educacional. Currículos e Programas	P_{12}	32	Pedagogia Mestrado Supervisão escolar	Ensino Fundam. Médio, Superior	Não
Orientação Educacional	Orientação Vocacional Estágios	P_{13}	28	Pedagogia Esp. Metod. do Ensino	Educação infantil, Fundam. Superior	Disciplina na Grad. Experiência com aluno.
	Orientação Educ. Família Vocacional	P_{14}	31	Pedagogia Mestrado Educação	Ensino Superior	Disciplina na Grad.
	Princípios e Met. De Orient. Educacional I Estágios	P_{15}	45	Pedagogia Esp. Psicologia do Trabalho	Ensino Fundam. Médio, Superior	Disciplina na Grad.

Observamos no quadro 3 que os participantes foram dispostos segundo as áreas a que pertenciam com a especificação das disciplinas que ministram no curso de Pedagogia. Neste vemos que a maioria dos participante tem graduação em Pedagogia, exceto P_2 e P_4, que têm graduação em Filosofia e Psicologia respectivamente. Observamos, ainda, que quatro participantes (P_2, P_3 P_{13} e P_{15}) são especialistas, dois (P_1 e P_9) cursam mestrado, sete (P_4, P_7, P_8, P_{10}, P_{11}, P_{12} e P_{14}) são mestres e, dois (P_5 e P_6) cursam doutorado. As idades variam entre 28 e 54 anos, com desvio padrão de 7,81 e média de 36, 33.

Quanto à experiência profissional, destacamos que o quadro 3 mostra que dois participantes (P_1, e P_4) já atuaram no ensino especial, ambos em APAE. Sete participantes (P_1, P_3, P_7, P_9, P_{10}, P_{12} e P_{15}) atuaram nos três níveis de ensino: fundamental , médio e superior. Some-se a isso o fato de que P_1 também trabalhou no ensino especial. Três participantes (P_8, P_{11}, e P_{13}) atuaram no ensino fundamental e superior. Um participante (P_6) atuou no ensino médio e superior, e apenas um (P_4) atuou no ensino especial e superior. Três participantes (P_2, P_5, e P_{14}) só atuaram no ensino superior.

Como ainda mostra o quadro 3, a maioria dos participantes têm conhecimentos em Educação Especial ou experiência de ter atendido alunos com necessidades especiais, exceto P_{12} que relatou não ter conhecimento algum. Oito participantes (P_3, P_4, P_5, P_8, P_{11}, P_{13}, P_{14} e P_{15}) tiveram uma disciplina sobre Educação Especial na graduação. Dentre estes, destacamos P_3 que, na época da coleta de informações, também estava terminando um curso de especialização em Educação Especial; P_{13} que, também atendeu uma aluna com necessidades especiais, quando trabalhava no ensino fundamental; e P_4 que ministra a disciplina de Educação Especial, tem mestrado em Educação Especial e já trabalhou em uma escola especial (APAE). Temos também, P_1 que já trabalhou e realizou alguns cursos na APAE. Três participantes (P_7, P_9, P_{10}) tiveram experiência de contato com alunos apresentando necessidades especiais em diferentes situações. P_7 atendeu um aluno com deficiência visual no ensino superior, P_9 entrou em contato com alunos deficientes mentais por meio de um projeto de extensão na APAE e P_{10} atendeu alunos com necessidades especiais na época em que atuava no ensino fundamental. Te-

unesp

mos também dois participantes, P_2 e P_6, que não tiveram conhecimento sobre esta área, mas se interessaram por ela e buscam espontaneamente leituras a respeito.

3.3.2 Procedimentos para coleta de informações do grupo 3

Considerando que a natureza das informações que pretendíamos obter nesse grupo eram semelhantes às obtidas nos grupo 1 e 2 já descritos, optamos novamente por realizar entrevistas semi-estruturada.

O processo de construção do roteiro para a entrevista com esse grupo foi organizado de acordo com o interesse que originou essa pesquisa, o qual foi identificar as concepções dos professores universitários da área de Educação sobre: a Educação Especial, a integração dos alunos com necessidades especiais no ensino regular e a formação dos professores para integração dos alunos especiais. Para isso, primeiramente, entrevistamos os professores do ensino regular, tendo como um dos objetivos levantar suas concepções sobre os referidos temas, com vistas à organizar o roteiro de entrevista dos professores universitários. Dessa forma, temos a construção do roteiro 3 com questões organizadas levando em conta os objetivos da pesquisa, subsidiadas pelas respostas dos participantes do grupo 1 e 2. Além disso, para definir a estrutura e seqüência das questões, seguimos também as recomendações de Triviños, (1987) e Manzini (1990/1991).

O roteiro, inicialmente elaborado, constava de duas partes: dados de identificação sobre os participantes e perguntas relacionadas aos temas da pesquisa, somando dezenove questões. Buscamos organizar a seqüência das questões de acordo com nível de complexidade crescente. No entanto, em diferentes partes do roteiro houve questões que exigiam apenas respostas de sim ou não, em virtude, de considerarmos que, para dar continuidade às questões sobre determinado tema ou para mudar de tema se faziam necessárias questões mais simples.

A seguir explicitamos os passos que seguimos para compor as questões do roteiro, evidenciando as relações que estabelecemos entre os objetivos da pesquisa, seus temas e as respostas obtidas nas entrevistas dos participantes do grupo 1 e 2.

Considerando que um dos objetivos específicos que tivemos para este grupo foi identificar suas **concepções sobre a Educação Especial**, organizamos questões que versaram sobre os conhecimentos e experiências os participantes tinham na área; inclusão de tópicos de Educação Especial em suas disciplinas; as relações que estabeleciam entre a Educação de maneira geral e a Educação Especial. Para levantar as concepções dos professores sobre este tema organizamos treze questões, sendo cinco questões fechadas e oito abertas.

O segundo conjunto de questões que organizamos referentes ao tema **O processo de integração dos alunos com necessidades especiais no ensino regular,** também foi organizado levando em conta o objetivo de identificar as concepções dos participantes em relação ao processo de integração dos alunos especiais. As questões versaram sobre a avaliação do processo de integrações dos alunos especiais no ensino regular; as possíveis dificuldades percebidas neste processo; e as habilidades necessárias aos professores para integrar alunos especiais. Para identificar as concepções dos professores sobre este tema elaboramos três questões abertas. Duas dessas foram elaboradas tendo como base as respostas dos participantes do grupo 1 e 2, a respeito deste mesmo tema. As duas questões resultantes foram:

- Você acha que este processo traz dificuldades? Quais?
- Que habilidades você considera necessárias aos professores para que realizem adequadamente o processo de integração dos alunos especiais?

Formulamos estas questões com base nas respostas dos participantes dos grupos 1 e 2, visto que, nos relatos de ambos os grupos, foi possível

unesp

identificar a descrição de muitas dificuldades envolvendo o processo de integração, assim como descrições sobre as habilidades, conhecimentos e atitudes que os professores deveriam apresentar para integrar os alunos especiais.

O terceiro e último conjunto de questões que organizamos foram referentes ao tema: **A formação de professores para integração dos alunos com necessidades especiais**. Levamos também em conta o objetivo de identificar as concepções dos participantes sobre a formação atual do professor e suas sugestões para melhorar a formação dos futuros professores para integração dos alunos com necessidades especiais. As questões deste tema versaram sobre avaliação da formação atual do pedagogo, com vistas à integração dos alunos com necessidades especiais; avaliação dos conteúdos que contribuem para essa formação, interessando-nos saber quais faltam; sugestões para melhorar a formação dos futuros professores para integração dos alunos especiais, em relação à estrutura curricular, conteúdos e formas de organizar os conteúdos; e a possibilidade de inclusão de tópicos de Educação Especial nas disciplinas ministradas pelos participantes. Para conhecer as concepções dos professores sobre este tema organizamos três questões abertas. Entre estas, uma foi organizada levando em conta as respostas obtidas dos participantes do grupo 1 e 2 a respeito deste mesmo tema, visto que, nos relatos de ambos os grupos, foi possível identificar a descrição de sugestões muito interessantes envolvendo estes aspectos. Em vista disso a questão organizada foi:

- Você têm sugestões a respeito da estrutura curricular, dos conteúdos e da forma como os conteúdos deveriam ser organizados para possibilitar a formação de professores aptos a integrar no ensino regular alunos que apresentam necessidades especiais?

Com o intuito de aprimorar o roteiro elaborado, submetemo-lo à apreciação do orientador que julgou que este estava adequado aos objetivos da pesquisa. Na seqüência, apresentamos o roteiro para o grupo de pesquisa já referido, o qual avaliou que as questões condiziam com os objetivos. No entanto, houve sugestões para dividir duas das questões em três e mudar o vocabulário de uma outra questão. As alterações sugeridas foram as seguintes:

unesp

Dividir em três a questão: Você considera que nosso curso de Pedagogia está preparando adequadamente os professores para atender alunos deficientes integrados no ensino regular? Se sim, que conteúdos estão contribuindo para isso? Se não, o que falta? De certa forma, nesta questão já havia três interrogações. Realizando as adequações temos:

- Você considera que nosso curso de Pedagogia está preparando adequadamente os professores para atender alunos deficientes integrados no ensino regular?
- Que conteúdos estão contribuindo para isso? (Caso a resposta à primeira pergunta tenha sido sim.)
- Na sua opinião, o que falta? (Caso a resposta à primeira pergunta tenha sido não.)

Outra questão que também dividimos em três foi: Você têm sugestões a respeito da estrutura curricular, dos conteúdos e do modo como os conteúdos deveriam ser organizados para possibilitar a formação de professores aptos a integrar alunos que apresentam necessidades especiais no ensino regular? Realizando as adequações temos:

- Você têm sugestões de como deveria ser organizada a estrutura curricular do curso de Pedagogia para possibilitar a formação de professores aptos a integrar alunos que apresentam necessidades especiais no ensino regular?
- Você têm sugestões sobre que conteúdos poderiam possibilitar a formação de professores aptos a integrar alunos que apresentam necessidades especiais no ensino regular?
- Você têm sugestões a respeito do modo como os conteúdos deveriam ser organizados para possibilitar a formação de professores aptos a integrar alunos que apresentam necessidades especiais no ensino regular?

Outra sugestão que também acatamos foi a referente à mudança de vocabulário na questão: Nas suas aulas, em algum momento surgem discussão ou comentários sobre educação especial? (Caso a resposta seja sim) O que você costuma fazer quando isso acontece?. A sugestão foi para mudar a questão para:

- Nas suas aulas, em algum momento surgem discussão ou comentários sobre como é tratada a "questão" (deveríamos citar o conteúdo trabalhado na disciplina, por exemplo: alfabetização, metodologia) em relação aos deficientes? (Caso a resposta seja sim) O que você costuma fazer quando isso acontece?

Após estas reformulações, o roteiro passou a conter vinte e três questões. Para visualizar o roteiro em questão vide modelo do roteiro 3 no anexo 3.

De acordo com os critérios estabelecidos, já descritos anteriormente, tínhamos trinta professores do Departamento de Educação que poderiam compor a amostra de quinze participantes. Para selecionar os quinze participantes, o critério utilizado foi a facilidade de acesso e o fato de ministrar disciplinas distintas.

Após termos listado os nomes dos trinta possíveis participantes, o procedimento que utilizamos para estabelecer contato com estes foi fazer uma visita ao Departamento. No momento em que encontramos dois professores que estavam na lista dos possíveis participantes, explicitamos os objetivos da pesquisa e os temas da entrevista e solicitamos a sua colaboração. Estes, prontamente se dispuseram a nos conceder entrevista. Após a realização dessas entrevistas, encontramos um outro possível participante e conseguimos agendar mais uma entrevista para o dia seguinte. Na ocasião em que retornamos para realizar a entrevista agendada, novamente conseguimos agendar mais duas, e assim fomos compondo a amostra. Houve necessidade de contatar por telefone apenas uma professora de uma determinada área, devido ao fato de não termos encontrado o número suficiente de participantes, desta área, nas ocasiões em que estivemos no departamento para realizar as entrevistas. Dessa forma, por meio de encontros, "casuais" completamos a amostra de participantes desse grupo.

unesp

Todos os professores contatados aceitaram participar da pesquisa, bem como aceitaram que a entrevista fosse gravada em fita cassete. Ocorreu somente um caso de um professor aceitar, marcar o horário da entrevista e acabar desmarcando, alegando falta de tempo. Nesse caso, houve necessidade de substituí-lo por outro professor da mesma área.

As sessões de entrevistas foram realizadas no Departamento de Educação, algumas nas salas dos próprios professores e outras na sala reservada para informática, que também é utilizada para reuniões de grupos pequenos. Os horários foram escolhidos pelos próprios participantes de acordo com a sua disponibilidade.

Na situação de entrevista novamente iniciamos a sessão relembrando os objetivos da pesquisa, explicamos os procedimentos de análise que garantiriam o sigilo das informações e solicitamos a permissão para ligar o gravador. Iniciamos a entrevista, propriamente dita, levantando os dados pessoais dos entrevistados, de acordo com o roteiro 3. Todas as sessões de entrevista transcorreram sem nenhum contratempo. Após terminar as perguntas contidas no roteiro, bem como aquelas que surgiram no decorrer das entrevistas com o intuito de esclarecer e ampliar as informações fornecidas, perguntamos aos participantes se desejavam comentar mais algum aspecto referente às questões já respondidas ou acrescentar mais informações. Após os participantes apresentarem novos comentários ou declararem que não tinham mais nada a acrescentar, encerrávamos as sessões e agradecíamos a colaboração. Cabe destacar que foi realizada apenas uma sessão de entrevista com cada um dos participantes. Estas tiveram a duração variável de trinta a noventa minutos.

3.4 RECURSOS MATERIAIS

Para realizar a pesquisa utilizamos os seguintes materiais: folhas de papel sulfite contendo os roteiros 1, 2 e 3, gravador portátil com sensor de voz para

gravação das entrevistas, aproximadamente trinta fitas-cassete e caneta para eventuais anotações no transcorrer das entrevistas.

3.5 ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES EM DADOS DE ANÁLISE

Para organizar as informações coletadas em dados de análise, seguimos alguns procedimentos que extraímos de leituras de publicações que versam sobre planejamento de pesquisa, análises de entrevistas, e o método de análise de conteúdos (Bardin, 1977; Triviños, 1990; Manzini, 1990/1991; Luna, 2000). Além disso, contamos com orientações do professor Eduardo José Manzini para realizarmos especialmente a organização das informações obtidas do primeiro grupo de participantes, visto que, na disciplina Análise da Fala: contribuições da Psicologia, ministrada pelo referido professor, era exigida, para obtenção dos créditos, a organização de um roteiro de entrevista, a realização de entrevista , sua transcrição e a organização das informações e análise dos dados. Dessa forma, o tratamento das informações obtidas dos participantes do grupo 1 se deu no transcorrer da referida disciplina, da seguinte forma:

Durante a disciplina, antes de iniciarmos a análise das informações obtidas, por meio das entrevistas, fizemos um treinamento com a transcrição de uma determinada entrevista, na qual dividimos o discurso em partes denominada de relatos e os classificamos em categorias que em seguida nomeamos. Esta atividade nos mostrou os passos a serem seguidos para realizar a organização das informações contidas em um discurso em relatos que pudessem servir para análise.

Valendo-nos desta experiência prévia de organização de informações em dados de análise, após transcrevermos as duas entrevistas-piloto, do primeiro grupo, separamos o discurso em relatos de acordo com os temas que originaram as questões do roteiro. Esses temas, por sua vez, como já descrevemos nos procedimentos, basearam-se nos objetivos da pesquisa.

unesp

Dessa forma, agrupamos todos os relatos referentes ao processo de integração, separando-os dos relatos referentes à formação de professores para integração de alunos especiais. Após realizar esta separação observamos que os relatos poderiam ser novamente divididos, porquanto, determinado fragmento de relato referente a um tema tinha sentido diferente de outro fragmento de relato que também pertencia ao mesmo tema. Quando percebíamos que as partes que se diferenciavam eram amplas e que, por sua vez, permitiam novas divisões, dividíamos estas em novos temas. E assim fomos encontrando novos temas, até compor seis temas.

Nesses temas, por sua vez, também encontramos determinados fragmentos de relato que denotavam outros sentidos. Estes foram divididos em categorias, em virtude de percebermos que estes fragmentos se diferenciavam, mas eram relacionados ao tema já identificado. Essas categorias, algumas vezes, também foram novamente divididas compondo subcategorias.

Para nomear os temas, as categorias e as subcategorias, consideramos os objetivos da pesquisa, o nome dado aos temas que originaram os roteiros, os termos utilizados nas questões dos roteiros e, até mesmo, os termos que encontramos com certa freqüência nos relatos pertinentes às categorias.

Após construirmos uma grade contendo temas, categorias e subcategorias, e amostras de relatos pertinentes a cada categoria, essa foi apresentada, em sala de aula, na referida disciplina para apreciação do professor e dos alunos. Estes deram sugestões para mudanças de alguns termos utilizados e acréscimo de outras categorias.

Observamos que este procedimento possibilitou o aprimoramento da grade de temas e categorias, ao mesmo tempo que o professor da referida disciplina e os alunos serviram de juizes para validação de tal grade, visto que esta comporia o estudo ora apresentado. Após, realizarmos as correções sugeridas pelo professor da disciplinas e pelos alunos, tivemos como resultado a grade de temas e categorias que é apresentada a seguir:

TEMA 1 Avaliações dos alunos especiais.

1.1 Desempenho do aluno(s) especial(is)

1.1.1 Processo de ensino e aprendizagem

1.1.2 Interação com os colegas de classe.

1.1.3 Comportamento.

TEMA 2 Dificuldades para lidar com o(s) aluno(s) especial(is).

2.1 Processo de ensino e aprendizagem

2.2 Interação com os colegas de classe.

2.3 Comportamento.

2.4 Outras.

TEMA 3 Procedimentos para lidar com as dificuldades.

3.1 Processo de ensino e aprendizagem.

3.2 Interação com os colegas de classe.

3.3 Comportamento.

3.4 Outros.

TEMA 4 Processo de integração.

4.1 Avaliação do processo de integração.

4.2 Sugestões sobre os cuidados a serem tomados no processo de integração.

TEMA 5 Formação de professores.

5.1 Preparação para lidar com alunos especiais.

5.2 Sugestões para melhorar os cursos de formação de professores.

5.2.1 Conteúdos.

5.2.2 Estágios.

5.2.3 Disciplinas.

5.2.4 Outras.

TEMA 6 Sugestões para a escola atender melhor os alunos especiais.

Dispondo dessa grade de temas organizamos as informações contidas no restante das entrevistas do grupo 1 . Também com base nesta grade realizamos as análises dos relatos dos participantes do grupo 1, compondo parte da seção de resultados da versão desta pesquisa, que foi apresentada à banca de qualificação. Nessa ocasião, os membros da banca novamente sugeriram reformulações em alguns termos e nomes de determinados temas e categorias. Atendendo as correções e sugestões, apresentadas pela banca, reformulamos a grade de temas. Como resultado dessa reformulação temos a versão final da grade de temas e categorias que utilizamos para analisar os relatos dos participantes do grupo 1, que compõe parte da seção de resultados e discussão desta pesquisa. A seguir, apresentamos a versão final da grade de temas e categorias utilizadas para análise dos relatos dos participantes do grupo 1.

TEMA 1 Avaliação sobre o desempenho dos alunos especiais

1.1 Avaliação dos alunos especiais no processo de ensino e aprendizagem

1.2 Avaliação da adaptação dos alunos especiais no contexto de sala de aula

TEMA 2 Dificuldades para lidar com os alunos especiais

2.1 Dificuldades para lidar com os alunos especiais no processo de ensino e aprendizagem

2.2 Dificuldades para lidar com a adaptação dos alunos especiais no contexto de sala de aula

2.3 Outras dificuldades para lidar com os alunos especiais.

TEMA 3 Procedimentos para lidar com as dificuldades dos alunos especiais.

3.1 Procedimentos para lidar com as dificuldades dos alunos especiais no processo de ensino e aprendizagem

unesp

3.2 Procedimentos para lidar com as dificuldades de adaptação dos alunos especiais no contexto de sala de aula

3.3 Outros procedimentos para lidar com as dificuldades dos alunos especiais.

TEMA 4 Processo de integração dos alunos especiais no sistema regular de ensino

4.1 Avaliação do processo de integração dos alunos especiais no ensino regular.

4.2 Sugestões sobre os cuidados a serem tomados no processo de integração.

TEMA 5 Formação de Professores para integração de alunos especiais no ensino regular

5.1 Avaliação da preparação recebida no curso de graduação para lidar com alunos especiais.

5.2 Sugestões para melhorar os cursos de graduação de professores para integração dos alunos especiais

5.2.1 Sugestões em relação às disciplinas visando a formação de professores para integração dos alunos especiais

5.2.2 Sugestões de conteúdos visando a formação de professores para integração dos alunos especiais

5.2.3 Sugestões em relação aos estágios visando a formação de professores para integração dos alunos especiais

5.2.4 Outras sugestões visando a formação de professores para integração dos alunos especiais

TEMA 6 Sugestões para a escola atender melhor os alunos especiais.

Para organizar as informações dos participantes do grupo 2, seguimos procedimentos semelhantes aos descritos para organizar a grade de temas e categorias do grupo 1, excetuada a apreciação da grade de temas e categorias desse

grupo que não ocorreu na referida disciplina, mas no Grupo de Pesquisa: Deficiências Físicas e Sensoriais, do Departamento de Educação Especial da UNESP-Câmpus de Marília, constituído por aproximadamente doze membros, já descritos anteriormente.

Após a grade de temas e categorias para análise dos relatos do grupo 2, ter sido avaliada pelo referido grupo e termos atendido as sugestões apresentadas, a grade resultante das reformulações foi a seguinte:

TEMA 1 Avaliação dos alunos *normais*.

1.1 Desempenho dos alunos *normais*.

1.1.1 Processo de ensino e aprendizagem.

1.1.2 Interação entre os alunos.

1.1.2 Comportamento.

TEMA 2 Dificuldades para lidar com os alunos *normais*.

2.1 Processo de ensino e aprendizagem.

2.2 Interação entre os alunos.

2.3 Comportamento.

TEMA 3 Procedimentos para lidar com as dificuldades.

3.1 Processo de ensino e aprendizagem.

3.2 Interação entre os alunos.

3.3 Comportamento.

TEMA 4 Processo de integração.

4.1 Avaliação do processo de integração.

4.2 Avaliação da possibilidade de integrar alunos especiais.

4.3 Possíveis dificuldades.

4.4 Sugestões para tornar possível o processo de integração.

TEMA 5 Formação de professores.

5.1 Preparação para lidar com os alunos *normais*.

5.2 Preparação para lidar com alunos especiais.

5.3 Sugestões para melhorar os cursos de formação de professores.

Tema 6- Sugestões para a escola atender melhor os alunos especiais.

Esta grade de temas e categorias de análise foi utilizada para análise dos relatos dos participantes do grupo 2, compondo parte da seção dos resultados da versão desta pesquisa, que foi apresentada à banca de qualificação. Nesta ocasião, os membros da banca sugeriram reformulações também para essa grade. Atendendo as correções e sugestões apresentadas pela banca temos a versão final da grade de temas e categorias que utilizamos para analisar os relatos dos participantes do grupo 2, que compõe parte da seção de resultados e discussão desta pesquisa. A seguir apresentamos a versão final da grade de temas e categorias utilizada para análise dos relatos dos participantes do grupo 2.

TEMA 1 Avaliação sobre o desempenho dos alunos *normais*

1.1 Avaliação dos alunos *normais* no processo de ensino e aprendizagem

1.2 Avaliação da adaptação dos alunos *normais* no contexto de sala de aula

TEMA 2 Dificuldades para lidar com os alunos *normais*

2.1 Dificuldades para lidar com os alunos *normais* no processo de ensino e aprendizagem

2.2 Dificuldades para lidar com a adaptação dos alunos *normais* no contexto de sala de aula

TEMA 3 Procedimentos para lidar com as dificuldades dos alunos *normais*

3.1 Procedimentos para lidar com as dificuldades dos alunos *normais* no processo de ensino e aprendizagem

3.2 Procedimentos para lidar com as dificuldades de adaptação dos alunos *normais* no contexto de sala de aula

TEMA 4 Processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

4.1 Avaliação do processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

4.2 Avaliação da possibilidade de integrar alunos especiais

4.3 Possíveis dificuldades para integrar alunos especiais no ensino regular

4.4 Sugestões sobre os cuidados a serem tomados no processo de integração

TEMA 5 Formação de professores para integração de alunos especiais no ensino regular

5.1 Avaliação da preparação recebida no curso de graduação para lidar com alunos especiais.

5.2 Sugestões para melhorar os cursos de formação de professores para integração dos alunos especiais

5.2.1 Sugestões de disciplinas e conteúdos visando a formação de professores para integração dos alunos especiais

5.2.2 Sugestões em relação aos estágios visando a formação de professores para integração dos alunos especiais

5.2.3 Outras sugestões visando a formação de professores para integração dos alunos especiais

TEMA 6 Sugestões para a escola atender melhor os alunos especiais integrados no ensino regular

Para organizar as informações obtidas dos participantes do grupo 3, também seguimos procedimentos semelhantes aos descritos para organizar a grade de temas e categorias do grupo 1 e 2. Para aprimorar a grade construída novamente contamos com a colaboração do referido grupo de pesquisa, para as quais

deram, de igual modo, sugestões. O resultado das reformulações sugeridas é apresentado a seguir.

TEMA 1 Relações entre a Educação e a Educação Especial.

1.1 Relações de pertinência.

1.2 Relações de ambigüidade.

1.3 Relações de separação.

1.4 Conseqüências da separação entre a Educação e a Educação Especial.

TEMA 2 Processo de integração.

2.1 Avaliação sobre o processo de integração.

2.2 Dificuldades.

2.2.1 No processo de exclusão.

2.2.2 Em relação ao professor.

2.2.3 Na organização política do processo.

2.3 Conseqüências.

2.3.1 Positivas.

2.3.2 Fracasso do processo de integração.

2.4 Sugestões sobre os cuidados a serem tomados no processo de integração.

TEMA 3 Habilidades necessárias aos professores para integrar alunos especiais no ensino regular.

3.1 Conhecimentos e experiência.

3.2 Atitudes e características pessoais.

TEMA 4 Formação do professor.

4.1 Avaliação da formação atual do professor.

4.2 Concepções sobre a formação de professores.

4.3 Sugestões para melhorar a formação dos professores.

4.3.1 Professores universitários.

unesp

4.3.2 Conteúdo.

4.3.3 Estágios.

4.3.4 Outras.

4.3.5 Disciplinas.

4.4 Tópicos de Educação Especial nas disciplinas curriculares.

4.4.1 Inclusão de tópicos de Educação Especial nas disciplinas.

4.4.2 Não-inclusão de tópicos nas disciplinas.

4.4.3 Possibilidade e sugestões para a inclusão e/ou integração de conteúdos de Educação Especial nas disciplinas

Após definir esta grade para análise dos relatos do grupo 3, seguimos os mesmos procedimentos que já foram descritos em relação às outras duas grades. Com base nas reformulações sugeridas pela banca de qualificação elaboramos a versão final da grade de temas e categorias que utilizamos para analisar os relatos dos participantes do grupo 3, que compõem parte da seção de resultados e discussão desta pesquisa. A seguir apresentamos a versão final da grade de temas e categorias utilizadas para análise dos relatos dos participantes do grupo 3.

TEMA 1 Relações entre a Educação e a Educação Especial

1.1 A Educação Especial como parte da Educação

1.2 Relações de aproximação e distanciamento entre a Educação e a Educação Especial

1.3 Relação de separação entre a Educação e a Educação Especial

1.3.1 Conseqüências da separação entre a Educação e a Educação Especial

TEMA 2 Processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

2.1 Avaliação sobre o processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

2.2 Dificuldades percebidas no processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

2.2.1 Dificuldades no processo de integração em relação à discriminação social

2.2.2 Dificuldades no processo de integração em relação ao professor

2.2.3 Dificuldades no processo de integração em relação a organização política do processo

2.3 Conseqüências do processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

2.3.1 Conseqüências positivas do processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

2.3.2 Conseqüências do fracasso do processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

2.4 Sugestões sobre os cuidados a serem tomados no processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

TEMA 3 Habilidades necessárias aos professores para integrar alunos especiais no ensino regular

3.1 Conhecimentos e experiências necessárias aos professores para integrar alunos especiais

3.2 Características e atitudes necessárias aos professores para integrar alunos especiais

TEMA 4 Formação de professores para integração de alunos especiais.

4.1 Avaliação da formação atual do professor para integração dos alunos especiais.

4.2 Concepções sobre formação de professores.

4.3 Sugestões para melhorar a formação dos professores visando a integração dos alunos especiais.

4.3.1 Sugestões para ampliar os conhecimentos dos professores universitários em Educação Especial, visando a formação de professores para integração de alunos especiais

4.3.2 Sugestões em relação às disciplinas visando a formação de professores para integração de alunos especiais

4.3.3 Sugestões de conteúdos visando a formação de professores para integração de alunos especiais

unesp

4.3.4 Sugestões em relação aos estágios visando a formação de professores para integração de alunos especiais

4.3.5 Outras sugestões visando a formação de professores para integração de alunos especiais

4.4 Tópicos de Educação Especial nas disciplinas curriculares

4.4.1 Inclusão de tópicos de Educação Especial nas disciplinas

4.4.2 Justificativas para a não-inclusão de tópicos de Educação Especial nas disciplinas

4.4.3 Possibilidade e sugestões para inclusão e/ou integração de conteúdos de Educação Especial nas disciplinas

Por meio desses procedimentos transformamos as informações obtidas nas entrevistas em dados de análise. Na próxima seção, em que apresentamos os resultados e os discutimos, utilizamos as grades de temas e categorias para apresentar os dados e possibilitar suas análises. Esclarecemos que as análises serão realizadas individualmente por grupo. Para realizar as análises dos dados de cada um dos grupos apresentamos os temas composto por suas categorias, com os respectivos fragmentos de alguns relatos extraídos do discurso. Comparamos, também, os relatos com os conhecimentos disponíveis na literatura especializada. Além disso, realizamos comparações entre os relatos apresentados pelos diferentes grupos, buscando analisar suas semelhanças e diferenças e, até mesmo os aspectos em que se complementavam.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os objetivos desta pesquisa e a seqüência da coleta dos dados, os resultados serão apresentados e discutidos em quatro momentos distintos. Inicialmente, analisaremos os relatos do grupo de participantes que tiveram alunos especiais integrados. Num segundo momento, analisaremos os relatos do grupo de participantes que não tiveram alunos especiais integrados. Num terceiro momento, compararemos as análises dos relatos de ambos os grupos. Por último, analisaremos os relatos do grupo de participantes formado pelos professores universitários da área de Educação atuantes no curso de Pedagogia.

4.1 ANÁLISE DOS RELATOS DO GRUPO DE PARTICIPANTES QUE TIVERAM ALUNOS ESPECIAIS INTEGRADOS

Como mostra o quadro 1, oito participantes tiveram alunos especiais integrados, que apresentavam deficiências físicas, mentais, visuais e condutas típicas. Seis desses eram graduados em Pedagogia, e um em Educação Física e um em Educação Artística. Relembramos que para favorecer a diferenciação entre as análises dos diferentes grupos de participantes desta pesquisa, os participantes ora analisados serão identificados por P, seguido do número de identificação que variará de 1 a 8, subscrito, de acordo com o número estipulado no quadro 1, seguido da especificação do tipo de aluno deficiente integrado.

O participante $P_{8dv\text{-}ct}$, será denominado desta forma quando seus relatos forem sobre aspectos gerais e será denominado de P_{8dv} ou P_{8ct} de acordo com o aluno a que ele se referir.

Com base na leitura das transcrições das entrevistas realizadas e considerando os objetivos da pesquisa, foi possível levantar seis temas amplos que serão apresentados a seguir com suas respectivas categorias e subcategorias.

TEMA 1 Avaliação sobre o desempenho dos alunos especiais

1.1 Avaliação dos alunos especiais no processo de ensino e aprendizagem

1.2 Avaliação da adaptação dos alunos especiais no contexto de sala de aula

TEMA 2 Dificuldades para lidar com os alunos especiais

2.1 Dificuldades para lidar com os alunos especiais no processo de ensino e aprendizagem

2.2 Dificuldades para lidar com a adaptação dos alunos especiais no contexto de sala de aula

2.3 Outras dificuldades para lidar com os alunos especiais

TEMA 3 Procedimentos para lidar com as dificuldades dos alunos especiais.

3.1 Procedimentos para lidar com as dificuldades dos alunos especiais no processo de ensino e aprendizagem

3.2 Procedimentos para lidar com as dificuldades de adaptação dos alunos especiais no contexto de sala de aula

3.3 Outros procedimentos para lidar com as dificuldades dos alunos especiais

TEMA 4 Processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

4.1 Avaliação do processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

4.2 Sugestões sobre os cuidados a serem tomados no processo de integração

TEMA 5 Formação de Professores para integração de alunos especiais no ensino regular

5.1 Avaliação da preparação recebida no curso de graduação para lidar com alunos especiais

5.2 Sugestões para melhorar os cursos de graduação de professores para integração dos alunos especiais

5.2.1 Sugestões em relação às disciplinas visando a formação de professores para integração dos alunos especiais

5.2.2 Sugestões de conteúdos visando a formação de professores para integração dos alunos especiais

5.2.3 Sugestões em relação aos estágios visando a formação de professores para integração dos alunos especiais

5.2.4 Outras sugestões visando a formação de professores para integração dos alunos especiais

TEMA 6 Sugestões para a escola atender melhor os alunos especiais

A seguir apresentaremos as análises dos relatos pertinentes a cada tema.

TEMA 1 Avaliações sobre o desempenho dos alunos especiais

Este tema contém os relatos dos participantes referentes às avaliações dos alunos especiais no processo de ensino aprendizagem e a adaptação dos mesmos ao contexto de sala de aula. Estas avaliações serão divididas em duas categorias, que serão apresentadas a seguir.

1.1 Avaliação dos alunos especiais no processo de ensino e aprendizagem

Em relação ao desempenho dos alunos especiais no processo de ensino aprendizagem, três participantes (P_{1dm}, P_{4df} e P_{6df}) relataram que seus alunos especiais têm bom desempenho nas atividades.

> De forma geral o desempenho é muito bom, perante os normais é bom demais! (P_{1dm})

Este relato mostra que P_{1dm} percebe que o desempenho de seus alunos especiais é muito bom, comparado com o desempenho dos alunos *normais*. Esta percepção pode ter ocorrido em virtude do contato com os alunos especiais ter superado suas expectativas.

P_{4df} também faz comparação entre o desempenho de sua aluna especial e dos demais alunos e chega à conclusão de que o desempenho de sua aluna especial é semelhante ao apresentado por outros alunos considerados *normais*.

> A letra dela era maravilhosa, só que ela era mais lenta que as outras crianças, lenta até no raciocínio, às vezes tinha que explicar mais de uma vez para ela, só que eu notava que em relação às outras, ela não deixava a desejar, que as crianças ditas *normais* né, às vezes você tem que explicar duas ou três vezes, então, nesse sentido ela não tinha muito dificuldade em relação a ser inserida na classe junto com os outros.(P_{4df})

Os demais participantes relataram que seus alunos especiais apresentam defasagens de aprendizagem em relação aos alunos *normais*, mas que conseguem aprender, com exceção de um aluno de P_{8ct} que apresenta condutas típicas e se recusa a realizar as atividades propostas.

> O desempenho dela é assim menina, é contradição, a gente cai em contradição, porque ela aprende fácil, naquele momento que se explica, aí ela passa alguns dias ela ainda sabe, dali uns dias ela dá aquele branco e ela esquece tudo, aí você volta explica de novo e ela relembra. (P_{5dm})

> Nas atividades gráficas, no desenho, a pintura, era bastante restrita em termos assim deles se envolverem, deles conseguirem ficar mais tempo elaborando uma idéia. Era sempre assim proposta uma atividade, conversado aquilo tudo, a resolução era sempre muito rápida, em relação aos demais da sala... em compensação na atividade de expressão corporal, do jogo dramático, aí eles tinham um envolvimento muito grande. (P_{3dm})

> ... muita coisa ele ficou em defazagem, mesmo na sala de aula ele não faz as atividades, ele não se concentra, ele tem potencial mas ele não está utilizando, ele não sossega, ele não é um aluno que fica ali concentrado fazendo, ele fica andando pela sala toda, mexendo com todo mundo, escondendo material, querendo atenção pra ele. (P_{8ct})

P_{3dm} também descreveu que teve um aluno que:

> ... ele tinha, a expressão gráfica dele, era muito comprometida, pela idade, pelo desenvolvimento dele, ele tinha dificuldades...

Observamos que estes relatos descrevem as dificuldades características da deficiência mental e condutas típicas, que no caso seriam déficits de memória e atraso de desenvolvimento nos casos de deficiência mental, e dificuldades de concentração e hiperatividade nos casos de condutas típicas. Mas, um aspecto que se destaca nestes relatos é que, embora reconheçam as dificuldades dos alunos especiais, os participantes deixaram transparecer que acreditam no potencial de aprendizagem destes alunos. Esta forma de analisar as dificuldades de aprendizagem, segundo Mata (1998, p.155), combina com o enfoque sócioconstrutivista, que *enfatiza não a deficiência sim a capacidade ou possibilidade de aprender.*[14]

De modo geral, os relatos mostram que no processo de ensino aprendizagem, alguns alunos especiais apresentaram bom desempenho e outros apresentaram dificuldades, mas conseguem aprender. Segundo alguns participantes, tais dificuldades são semelhantes às que alguns alunos *normais* apresentam.

1.2 Avaliação da adaptação dos alunos especiais no contexto de sala de aula

O termo adaptação utilizado na denominação desta categoria envolve as avaliações dos participantes sobre as relações sociais estabelecidas entre os alunos especiais e os *normais* em sala de aula, e os comportamentos que os alu-

---

[14] *no la deficiencia sino la capacidad o posibilidad de aprender* (Mata 1998, p.155).

nos especiais manifestavam durante a realização das atividades, se estavam adequados ou não dentro do esperado em situação de sala de aula.

Em relação à interação com os colegas de classe, quatro participantes (P_{1dm}, P_{2ct}, P_{3dm} e P_{7dm}) avaliaram que no início tiveram problemas, mas, com o tempo, os alunos especiais se adaptaram bem.

> No início houve bastante rejeição, no caso dos normais, hoje a socialização é bem melhor, bem mais adaptados ... (P_{1dm})

Os demais (P_{4df}, P_{5dm}, P_{6df} e P_{8dv}) avaliaram que não houve dificuldades; os alunos *normais* sempre trataram bem os alunos especiais. Apenas P_{8ct} considera que seu aluno com condutas típicas permanece com dificuldades de interação com os colegas em razão de apresentar comportamentos agressivos.

> ... receberam ele muito bem. A turma tem um carinho especial por ele. Todo mundo quer ajudá-lo, porque eu faço questão dele ter todos os conteúdos no caderno. Não é porque ele não escreve que ele não vai poder acompanhar a turma, então tem sempre um aluno auxiliando ele. (P_{6df})

> ... aluno assim muito agressivo com os outros, até assim de machucar, e a adaptação dele não foi assim das melhores (P_{8ct})

Pelos relatos percebemos que os participantes avaliaram como boas as relações sociais estabelecidas entre os alunos *normais* e os especiais e que os alunos *normais* se adaptaram facilmente aos alunos especiais; em alguns casos, trataram-nos até com distinção. Só reagiram negativamente nas situações em que foram agredidos fisicamente pelo aluno especial. Depreendemos dessas análises que, na maioria dos casos, as relações sociais estabelecidas entre os alunos *normais* e os especiais ocorrem sem grande dificuldade, exceto quando os alunos especiais apresentam comportamentos agressivos.

Sobre as relações sociais estabelecidas entre os alunos especiais e os *normais* temos o relato de experiência de Blefari (1998). Ela descreve que integrou alunos deficientes mentais de classe especial com alunos de segunda série do ensino fundamental. No final do ano letivo interrogou todos os alunos se gostaram ou não da experiência de realizarem as aulas de educação física juntos (de forma

unesp

integrada). Tanto os alunos *normais* como os especiais avaliaram positivamente a experiência. As avaliações dos alunos especiais consistiram em apontar as atividades realizadas junto com os alunos *normais* como mais variadas, em afirmar que fizeram mais amigos, e que, após esta experiência, os alunos do ensino regular passaram a convidá-los para brincar na hora do recreio. Os alunos *normais,* por sua vez, avaliaram a experiência como positiva, porque gostaram de ajudar os alunos especiais a aprenderem, acrescentando que, se fossem iguais a eles, gostariam de receber ajuda, e mais, que sentiram como se os alunos especiais fizessem realmente parte da turma.

Em relação aos comportamentos apresentados pelos alunos especiais durante a realização das atividades, apenas P_{2ct} e P_{8ct} relataram que têm problemas com seus alunos especiais, porquanto estes comportam-se de modo agressivo e perturbados.

> ... Hoje eu percebo assim, ele sabe quem gosta, quem não gosta dele, quem tem medo dele, quem não tem medo dele e de acordo com essa avaliação é a maneira que ele age com cada pessoa, ... ele apronta, ele não obedece, eu acho que ele consegue avaliar e agir diferente com pessoas diferentes. (P_{2ct})

> ... não para na carteira, não quer fazer nada, quer só agredir com palavras ou com gestos. (P_{8ct})

Segundo esses relatos os participantes estão cientes de que seus alunos especiais têm comportamentos não-compatíveis com a rotina da sala de aula, os quais, segundo Wacker et al. (1999), poderiam ser denominados de comportamentos desafiadores. Tais comportamentos, de acordo com suas análises, ocorrem por visarem algum objetivo para o aluno, e podem estar relacionados a: evitar estímulo negativo, que no caso poderia ser fazer a tarefa, ou a consecução de algo desejado, como a atenção da professora, ou ainda a obtenção de efeitos internos que não conseguimos perceber. Para estes autores é fundamental que o professor saiba avaliar os comportamentos desafiadores do aluno para organizar as atividades de sala de aula.

T. I. 354

Outro relato que merece destaque é o do P_{8ct} sobre seu aluno com deficiência visual. Neste relato o aluno é avaliado como muito agradável.

Ele é uma graça, uma graça de criança, é um garoto assim bastante esperto.

É interessante observar que P_{8dv} conseguiu identificar características positivas em seu aluno com deficiência visual, em especial, considerando-o esperto, uma vez que os indivíduos com deficiência geralmente são avaliados com características negativas.

Os demais participantes limitaram-se a descrever que os comportamentos de seus alunos especiais não diferiram dos comportamentos de seus alunos *normais* durante a realização das atividades.

De modo geral, analisamos que estes relatos referentes às avaliações sobre o desempenho dos alunos especiais foram muito positivos, visto que estes participantes, muitas vezes, constataram que o desempenho acadêmico dos alunos especiais não difere muito do desempenho dos alunos *normais,* bem como a sua adaptação á sala de aula. As defasagens de aprendizagem também foram descritas, mas vieram acompanhadas de uma expectativa positiva, isto é, que os alunos, apesar das dificuldades, poderiam aprender. Apenas os alunos com condutas típicas, notadamente o do P_{8ct} foram avaliados como apresentando maior dificuldade de adaptação em sala de aula.

Além da descrição das avaliações dos alunos especiais, perguntamos sobre as dificuldades que os participantes sentiam ao lidar com esses alunos. As respostas obtidas serão apresentadas a seguir.

TEMA 2 Dificuldades para lidar com os alunos especiais

unesp

Este tema contém os relatos dos participantes sobre as dificuldades que sentiam ao lidar com os alunos especiais, no processo de ensino e aprendizagem e na adaptação dos mesmos ao contexto de sala de aula. Para facilitar as análises, esses relatos foram divididos em três categorias que serão apresentadas a seguir.

2.1 Dificuldades para lidar com os alunos especiais no processo de ensino e aprendizagem

Observamos surpreendentemente que apenas dois participantes (P_{3dm} e P_{4df}) relataram dificuldades para lidar com os alunos especiais no processo de ensino aprendizagem.

P_{3dm} destaca como dificuldade, fazer com que os alunos especiais se concentrem nas atividades.

> Esta questão do tempo de concentração, de poder ficar calminho, era uma coisa que eu ficava sem saber como lidar.

P_{4df} relata que, no início, quando foi receber a aluna com deficiência física, sentiu-se receosa com medo de não conseguir ensiná-la.

> ... meio receosa, ... será que eu vou conseguir, mas depois eu notei que o bicho não era tão feio sabe, depois eu fiquei até meio constrangida por ter pensado daquela maneira, ... só que eu vi que ela era muito mais fácil de lidar que muitas crianças ditas normais.

Os demais participantes relataram que não sentiram dificuldades, em virtude de já terem trabalhado com pessoas com deficiências, como é o caso de P_{1dm}, ou por terem-se preparado previamente, como no caso de P_{6df} e P_{8dv}. Um dos relatos que chamou a atenção neste sentido foi o de P_{5dm} sobre sua aluna com síndrome de Down, ao ser interrogada se tinha dificuldade:

> Nenhuma, porque olhando pra ela assim não parece ser, então sei lá, acho que foi por isso. Foi normal como se fosse outro aluno, um aluno normal. (P_{5dm})

unesp

Percebemos por meio deste relato algumas concepções que este participante têm sobre a aparência física dos alunos especiais. A primeira é que a aluna com síndrome de Down, apesar dos traços característicos, foi percebida como uma aluna *normal* e, em razão disto, foi tratada como *normal.* A segunda concepção que deduzimos deste relato é que, caso a referida aluna "parecesse ser deficiente", ou seja apresentasse uma aparência física percebida como diferente dos alunos *normais,* provavelmente o tratamento fosse diferente. Em outras palavras, P_{5dm} poderia ter tido dificuldades, em virtude de acreditar que não saberia ensinar uma aluna diferente.

A respeito da influência da aparência física nas avaliações e no comportamento do professor temos as análises de Omote (1990, p.12), que descreve que a *deficiência não é simplesmente uma qualidade presente no organismo ou no comportamento da pessoa considerada deficiente, mas se define pela natureza da relação entre esta e quem a considera deficiente*. Com base nesta análise e nos resultados de pesquisas, este mesmo autor conclui que o professor avalia a competência social e acadêmica dos alunos, bem como a qualidade das interações que estabelece, levando em conta a atratividade física facial que estes apresentam. Os alunos que se apresentam menos atraentes são percebidos com menor potencial para aprendizagem e a eles são dirigidas menos interações positivas, ocorrendo também o inverso.

As concepções dos professores estão sendo identificadas no intuito de possibilitar a obtenção de sugestões com vistas a melhorar a formação dos futuros professores para integração dos alunos especiais. Portanto, entendemos que as concepções ora analisadas devem ser alvo de atenção na elaboração dos conteúdos dos cursos de formação de professores, visto que, como vimos, as expectativas e crenças do professor sobre as deficiências dos alunos especiais influenciam diretamente a forma com que se relaciona com eles, especialmente, quando as deficiências são mais visíveis e afetam a atratividade física facial.

Para desmistificar estas percepções acreditamos que os cursos devam enfatizar análises referentes ao enfoque social da deficiência. Esta perspectiva de

unesp

análise das deficiências mostra o quanto a forma de interação estabelecida com os indivíduos considerados diferentes podem contribuir para exacerbar as diferenças e atrapalhar seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, ou pode, ao contrário, contribuir para propiciar aprendizagens e desenvolvimentos adequados, minimizando os efeitos da deficiência.

Esses relatos evidenciam que os participantes não sentiram "grandes" dificuldades em lidar com seus alunos especiais no processo de ensino aprendizagem. O contato direto com estes alunos parece ter-lhes mostrado que os procedimentos a serem utilizados são semelhantes aos procedimentos que, rotineiramente, utilizam com seus alunos *normais*. Outra hipótese que podemos levantar a respeito do fato de os participantes terem relatado poucas dificuldades para lidar com seus alunos especiais é a de que falar de suas dificuldades para lidar com seus alunos não seja algo fácil, especialmente, diante de uma pessoa estranha e durante entrevista. Uma terceira hipótese, é que também encontramos professores competentes em sua atuação docente, o que os ajudou a lidarem adequadamente com os alunos especiais, percebendo em seu trabalho poucas dificuldades. A última hipótese que consideramos, que de certa forma está associada diretamente aos conteúdos dos relatos, é que simplesmente os alunos especiais atendidos pelos participantes tenham como eles mesmos analisaram, apresentado desempenhos semelhantes aos de qualquer outro aluno considerado *normal*. Dessa forma, os participantes não relataram dificuldades, porque não as sentiram. Também podemos supor que este resultado tenha ocorrido não em razão de uma destas hipóteses, mas pela somatória de todas.

2.2 Dificuldades para lidar com a adaptação dos alunos especiais no contexto de sala de aula

Apenas P_{2ct} relatou ter sentido dificuldades em lidar com os limites estabelecidos para os alunos em sala de aula, porque permitiu, em alguns momentos, que o aluno especial tivesse comportamentos inadequados, o que gerou estranhamento por parte dos alunos *normais*.

unesp

> ... as crianças questionavam porque ele pode eu não posso.

Os demais participantes não relataram dificuldades de interação entre os alunos especiais e os *normais*, sendo que P_{3dm} comentou:

> ... nada que fosse diferente das turmas do regular, a bagunça era a mesma, a folia era a mesma, a organização da sala, das turmas regulares pra turma que eles faziam parte era a mesma, não tinha uma coisa diferente.

Este relato chama atenção por mostrar que os alunos especiais, com deficiência mental, integrados, especialmente aqueles avaliados pelos antigos rótulos de leve, apresentam interações compatíveis com o esperado em sala de aula.

Em relação aos comportamentos observados durante a realização das atividades, dois participantes, P_{2ct}, e P_{7dm}, relataram que sentiram dificuldades para lidar com seus alunos especiais, no início, uma vez que estes se recusavam a realizar as atividades propostas.

> Até eu adquirir confiança deles sim, eles se recusavam a fazer, eles recusavam trazer material, eles ficavam debruçados na carteira, eles não queriam participar. (P_{7dm})

Este relato, destaca a importância do aluno confiar no professor. O estabelecimento de uma relação de confiança foi apresentada como condição para o aluno realizar as atividades. Compreendemos que a recusa dos alunos com deficiência mental em realizar as atividades pode estar associada a sua história de fracassos sucessivos, uma vez que quando se recusam, evitam novo fracasso.

Segundo Moisés (2001), o indivíduo encontra várias formas de se comportar para lidar com avaliações negativas e experiências de fracasso, e para reverter estes comportamentos é necessário que o indivíduo passe por experiências positivas e seja avaliado positivamente. Como veremos mais adiante na descrição dos procedimentos dos participantes ao lidarem com as dificuldades, P_{7dm} procedeu de acordo com essas recomendações.

unesp

P_{8ct} relatou que seu aluno especial não realiza as atividades, agride verbalmente e fisicamente, deixa-a perdida, e parece que a maneira como procede não dá o resultado esperado, por isso, tem sentido muita dificuldade.

> Este caso está me dificultando muito, no começo eu fiquei até assuntada com as reações dele, fugiu tudo o que eu tinha aprendido fugiu, não conseguia, tudo que eu tentava não funcionava... não para na carteira, não quer fazer nada, quer só agredir com palavras ou com gestos, isso deixa a gente assim bastante incomodada, ... tudo que você faz parece que o retorno é diferente, você não se sente assim capaz, é tão difícil pra gente. Você quer ter o resultado ali no momento, você sabe que é um processo lento, gradual, mas isso deixa a gente bastante aflita. (P_{8ct})

Observamos nestas descrições que P_{8ct} está sentindo muitas dificuldades para lidar com seu aluno com condutas típicas, visto que este apresenta diversos comportamentos desafiadores. Sobre como lidar com tais tipos de comportamentos Stainback e Stainback (1999) apresentam várias sugestões, tais como: dispor as carteiras dos alunos de modo que o professor possa visualizar à todos facilmente, identificando como estão realizando as tarefas e interagindo; eliminar ao máximo o congestionamento de pessoas e objetos dentro do espaço da sala de aula, pois o congestionamento favorece interações desagradáveis como empurrões. Além disso, o professor deve estar atento ao tempo de realização das atividades, visto que tempo ocioso favorece a ocorrência de comportamentos inadequados. Outro aspecto a ser observado são as características das atividades que devem ser realizadas. Estas devem ter objetivos variados e não apenas acadêmicos, envolvendo, até mesmo, brincadeiras, para favorecer o estabelecimento de interações positivas e motivadoras. Também recomendam que o professor tenha cuidado com sua postura; ele deve contagiar com seu otimismo e disposição, e dar tarefas de forma clara e de acordo com o nível de desempenho do aluno e, sobretudo, buscar incentivar e elogiar as pequenas realizações deste. Acreditamos que, se este participante tivesse acesso a estas orientações poderia organizar as situações de ensino de forma a minimizar a ocorrência dos comportamentos inadequados de seu aluno especial.

unesp

P_{2ct} relatou que, apesar de seu aluno especial apresentar problemas de comportamento, nunca sentiu dificuldades.

> Não, eu dificuldade, dificuldade não porque eu nunca tive medo dele, que ele fosse machucar outras crianças, porque eu senti e percebi que ele era especial, que ele precisava antes de qualquer coisa que alguém gostasse dele.

Percebemos por esses relatos que o processo de adaptação dos alunos especiais ocorreu na maioria dos casos sem dificuldades, e que as poucas dificuldades encontradas ocorreram no início do processo mas foram sanadas, exceto, no caso do aluno de P_{8ct} com condutas típicas.

2.3 Outras dificuldades para lidar com os alunos especiais

Aquelas dificuldades que não puderam ser enquadradas nas categorias anteriores foram denominadas como outras.

Dois participantes relataram dificuldades distintas, P_{6df} em relação aos cuidados que seu aluno especial com deficiência física requer, e P_{2ct} em relação à falta de tempo para preparar as suas aulas, atender individualmente seu aluno especial e o restante da sala.

> ... estou numa sala errada (tem escadas para se chegar à sala), por ser uma deficiência física, está ficando pesado ... está difícil pra gente a questão da sala, ... a hora que eu parar de ter assessoria da C. que é de sala especial eu não sei assim como é que vai ser, porque ele é totalmente dependente, aí a questão do peso dele, ... a questão assim de você levar no banheiro, você ter que limpar, dar alimentação, ... isso me assusta... (P_{6df})

Esta dificuldade também é descrita em Janial e Manzini (1999). Segundo estes autores parece ocorrer um descaso por parte do Estado em relação à escola pública, pois esta não está adaptada para receber os alunos com deficiência física. A maioria tem escadas, faltam rampas, os banheiros não são adaptados, carteiras, mesas e pisos são inadequados, sobretudo, faltam funcionários. Isto que é observado em todas as escolas mais uma vez reforça o quanto estamos distantes

das condições necessárias para integração dos alunos especiais. Sobretudo, no que se refere às condições de acesso. Gutiérrez (1998) entende que este é o primeiro aspecto que deve ser pensado no momento em que se propõe a integração dos alunos especiais, já que, caso essas não se verifiquem todo o processo é inviabilizado.

P_{2ct} relatou que considera difícil conciliar os atendimentos ao aluno especial com os atendimentos ao demais alunos da classe.

> No caso eu tenho o D., que é um problema mais gritante, mas também tem aquelas crianças que tem problemas de aprendizagem só e não tem problema de comportamento, que também requer sua atenção e de repente você com trinta alunos de 1ª série né trabalhando dentro do construtivismo que tem que se desdobrar muito, fica complicado fica difícil, quase impossível, nada é impossível, mas acaba sempre ficando alguma coisa que você não faz, deixa de fazer, por conta do número de alunos, de estar atendendo as diferenças e tudo o mais. (P_{2ct})

Embora não tenhamos encontrado pesquisas referentes ao número ideal de alunos por classe indicado nos casos em que se têm alunos especiais integrados, P_{2ct} apresenta argumentos segundo os quais trinta alunos, deve ser considerado um número elevado, visto que, seus alunos se encontram na primeira série, com uma metodologia que pretende respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e que, além do aluno especial havia outros na sala com dificuldades de aprendizagem. Encontramos comentários semelhantes nos resultados das pesquisas de Goffredo (1992), Janial e Manzini (1999), e Oliveto e Manzini (1999). Nessas os professores entrevistados também consideraram que o número de alunos estipulado por classe dificulta o atendimento às necessidades específicas dos alunos especiais.

De modo geral, os relatos acerca das dificuldades sentidas pelos participantes demonstram que, com exceção dos casos dos alunos especiais com condutas típicas e com deficiência física com dependência total, os demais alunos especiais não foram considerados pelos participantes como alunos que lhes causassem maiores dificuldades. Verificamos até mesmo que alguns participantes relataram que não perceberam diferenças entre os seus alunos *normais* e os especiais.

Consideramos que nos casos mais difíceis os alunos de P_{6df}, P_{2ct} e P_{8ct}, uma professora auxiliar constante e orientações específicas sobre como lidar com comportamentos desafiadores que são os casos de P_{2ct} e P_{8ct} resolvesse grande parte das dificuldades apresentadas.

Para lidar com tais dificuldades foram questionados os procedimentos que os participantes costumam utilizar. As análises sobre estes procedimentos serão descritas a seguir.

TEMA 3 Procedimentos para lidar com as dificuldades dos alunos especiais

Para compor este tema, foram selecionados os relatos dos participantes que descreveram os procedimentos específicos que utilizam para lidar com as dificuldades de seus alunos especiais, e com as dificuldades que eles mesmos têm para lidar com tais alunos. Para facilitar as análises, os relatos foram divididos em três categorias que serão apresentadas a seguir.

3.1 Procedimentos para lidar com as dificuldades dos alunos especiais no processo de ensino e aprendizagem

Para lidar com suas próprias dificuldades e/ou as que os alunos especiais apresentaram no processo de ensino aprendizagem, os participantes relataram vários tipos de procedimentos. A maioria, com exceção de P_{1dm}, relatou que faz atendimentos individualizados aos alunos especiais, quando a situação da sala de aula permite, ou quando os alunos requerem.

> ... a hora que dava uma acalmadinha, eu ia lá do lado dele né. (P_{3dm})

> ... quando ela não entendia, eu sentava ao lado dela, lia junto com ela. (P_{4df})

Outro procedimento comum relatado por quatro participantes (P_{4df}, P_{5dm}, P_{7dm} e P_{8dv-ct}) foi colocar os alunos especiais na primeira carteira.

... única coisa que eu fiz foi que eu a coloquei na primeira carteira. (P_{4df})

A concepção dominante nestes relatos é a de que a aprendizagem dos alunos especiais é favorecida quando o ensino se dá de forma individualizada. Outra concepção que parece estar implícita é que o ensino de tais alunos depende exclusivamente do professor. Esta forma de atendimento é apresentada em muitas publicações da área de Educação Especial, como estratégia que deve ser adotada para o atendimento dos alunos especiais. Vemos esta indicação particularmente em Fonseca (1995) e em nossa Política Nacional de Educação Especial de 1994, ainda vigente. Nesta última, a individualização é tida como princípio que valoriza as diferenças individuais existentes entre os alunos que apresentam necessidades especiais e possibilita as adequações no atendimento educacional, *respeitando seu ritmo e características pessoais* (p.39). Apesar deste princípio ter mostrado sua validade e ter como objetivo atender os alunos em suas necessidades específicas, percebemos que esta forma de atendimento dificulta a integração dos alunos especiais no ensino regular, porque os professores não dispõem de tempo para se dedicarem à atendimentos individualizados em sala de aula, em virtude de terem que atender os demais alunos.

Observamos também, que esta forma de atendimento combina com o modelo de atendimento segregado em classes especiais e em escolas especiais, pois estas se justificam por prover atendimentos individualizados e adaptados às características dos alunos especiais.

Tendo em vista a integração e com base nestas análises, acreditamos que outras formas de atendimento devam substituir, pelo menos em parte, os atendimentos individualizados. Vários pesquisadores indicam que uma das formas mais adequadas para trabalhar com alunos especiais integrados visando melhorar seu desempenho acadêmico e social é o trabalho em grupos cooperativos.

unesp

Este procedimento é especialmente descrito em Echeita e Martín (1995) e Stainback e Stainback (1999). Para estes autores a organização de grupos cooperativos requer vários cuidados, dentre os quais destacamos que cada elemento do grupo deve ter suas atribuições de acordo com seu ritmo e características e que todos os membros devem compartilhar de um objetivo comum, sendo necessária para atingi-lo a colaboração dos elementos do grupo. Na realização das atividades, em grupos cooperativos, os próprios alunos têm a função de dar os auxílios que o aluno especial requer para aprender e realizar as atividades propostas. Dessa forma, a responsabilidade pelo atendimento do aluno especial deixa de ser exclusiva do professor e é dividida com os demais alunos da sala.

Encontramos nos relatos de P_{1dm} e P_{6df} procedimentos nesta direção, pois para lidar com seus alunos especiais passaram a solicitar que os próprios alunos da sala ensinassem ou auxiliassem os alunos especiais nas tarefas.

> É através de conversas, conversando com eles expondo, incentivando os alunos *normais,* dizendo que, quem ensina aprende duas vezes, reforça mais o que aprendeu, ... expondo que eles fossem orientadores deles ... (P_{1dm})

> Sempre eu falo assim, se é uma correção de texto, quando eu tenho tempo eu faço isso, quando eu não tenho é a outra criança que faz, na produção de texto por exemplo, se ele falar vírgula você coloca vírgula, se ele não falar nada, você não coloca nada... (P_{6df})

Em específico no relato de P_{1dm}, percebemos que a concepção de que *quem ensina aprende duas vezes, e reforça o que aprendeu* tem bases teóricas que a justificam. Echeita e Martín (1995, p.41) entendem que o aluno que é tutor, neste caso, aquele que auxilia o aluno especial no processo de aprendizagem, tem avanços cognitivos, em virtude de ter que organizar seus pensamentos para orientar outro aluno adequadamente. Conforme esses autores, Vygotsky considera que *a passagem do pensamento à linguagem ou pensamento verbalizado reestrutura o raciocínio e melhora a compreensão.*

Temos também as análises de Saint-Laurent (1997, p.69) segundo as quais as relações sociais entre os alunos *normais* e os especiais *são catalisadoras da aprendizagem*. Portanto, o fato de os alunos *normais* terem oportunidade de ensinar seus colegas especiais é benéfico para ambos, visto que podem melhorar a sua compreensão e os alunos especiais, por sua vez, têm a oportunidade de estabelecer interações com os alunos *normais*. Estas, até pelo fato de serem mais próximas em razão da idade, da fase de desenvolvimento em que se encontram e do estilo de linguagem utilizada, podem propiciar que a aprendizagem dos alunos especiais ocorra mais facilmente. Além disso, como citam vários pesquisadores (Cardoso 1992; Muntaner, 1998; Fernández 1998; Beraza, 1998; Pastor e Torres, 1998 e outros) são as interações e as atividades realizadas em comum que efetivamente podemos denominar de integração.

Outro procedimento interessante foi relatado por P_{3dm}, o qual para trabalhar mais com um aluno especial com atraso no desenvolvimento do desenho, realizava atividades de desenho com mais freqüência junto à classe toda.

> ... propunha atividade para a sala toda, mas pensando nele, trabalhava mais a sensibilização, a percepção de formas,... também para sala toda, porque mal não fazia pra ninguém, mas pensando bem nele... então eu agi da mesma forma que eu agiria com uma criança normal, como eu agi, eu procurei trabalhar mais.

Observamos que esta participante apresentou uma programação flexível e levou em conta as dificuldades de seus alunos especiais para programar as atividades com vistas a melhorar o desempenho de um aluno específico. Blanco (1995), Beraza (1998), Pastor e Torres (1998) assinalam que para ocorrer o atendimento à diversidade é necessário que o currículo seja flexível e que as atividades sejam programadas e executadas de modo que todos possam realizá-las juntos, e quanto mais específicas e diferentes forem as atividades a serem realizadas pelos alunos especiais, mais distantes da integração nos colocamos. Sendo assim, mais uma vez percebemos que os participantes apresentaram procedimentos semelhantes aos indicados pela literatura especializada para promover a integração dos alunos especiais.

unesp

Encontramos ainda três participantes (P_{3dm}, P_{4df} e P_{6df}) que intuitivamente perceberam que deveriam atender seus alunos especiais da mesma maneira que atendem seus alunos *normais*. Tais participantes relataram que agem normalmente com seus alunos especiais, porque consideram se agirem de forma diferente, estarão demonstrando pena, ou porque essa seria a forma com que gostariam que fossem tratados, caso tivessem deficiência.

> ... eu vi que a melhor coisa que eu tinha a fazer era tratar normalmente, porque ela é uma criança normal, ela tem dificuldades sim, motoras, mas não é nada gritante que ela não consiga se desenvolver por causa disso, ... eu tentei me colocar no lugar dela, como eu gostaria de ser tratada, se eu tivesse aquela necessidade especial... (P_{4df})

> ... ele hoje é como uma criança normal, que pra mim ele é normal, então eu não passo a mão na cabeça dele, eu não vou ficar com pena dele... tudo que eu cobro das outras crianças eu cobro dele. Eu tenho que atribuir responsabilidade pra ele também, porque ele não pode ficar na sala como coitadinho, com pena. (P_{6df})

Estes relatos, embora justificados por motivos pessoais, parecem conter a concepção de que o professor, e até mesmo as pessoas de maneira geral deve agir normalmente, em outras palavras, da mesma forma que age em relação a qualquer outro aluno. Estes participantes, também parecem acreditar que este procedimento evita que os alunos especiais se percebam diferentes, por isso exigiam deles as mesmas responsabilidades que eram exigidas dos outros. Entendemos que estes relatos estão em sintonia com a análise anterior, pois verificamos que os referidos participantes evitaram ações que demonstrassem estar notando as diferenças e buscaram levar os alunos especiais a se perceberem como qualquer outro aluno. Julgamos, além disso, que tal procedimento deve ter favorecido aos demais alunos também perceberem os colegas especiais, apenas como mais um aluno, e não como um o "diferente".

P_{4df} descreveu uma atitude tomada em relação a sua aluna especial, que em sua avaliação foi muito positiva:

> ... é uma coisa que eu sinto bem de dizer, eu notava que ela escrevia muito pertinho da carteira, ela colocava o olhinho bem perto do que estava escrevendo, daí eu comentei com a supervisora, ... daí ela comentou comigo será que não é decorrente do problema dela? ... mas é muito perto, daí a supervisora fez o exame de visão e detectou que ela tinha

> certa dificuldade, levou ao conhecimento da mãe. A mãe levou-a ao oculista e ela começou usar óculos. Depois disso, eu percebi que ela não deita o pescoçinho para escrever, até a postura dela melhorou e isso foi fantástico porque ela melhorou muito mais ...

Este relato é particularmente interessante, pois mostra que a professora percebeu que o fato de a aluna especial aproximar os escritos próximo aos olhos poderia ser decorrente de problemas visuais e não de sua deficiência. Isso mostra que esta participante avaliou as dificuldades da aluna especial, assim como, avaliaria de qualquer outro aluno da classe e fez os encaminhamentos pertinentes. Este procedimento é destacado, em razão de percebermos que muitos pesquisadores analisam que os deficientes são vistos como deficientes em tudo e não em um aspecto específico. Nesse caso particular, a participante agiu contrariando esta crença, e apostou na possibilidade de melhorar as condições de aprendizagem da aluna especial com auxilio de mais um recurso, que se consistiu na utilização de óculos.

O participante P_{7dm} descreve vários outros procedimentos que utilizou com seus alunos especiais.

> ... a principal coisa que tem que trabalhar, que valeu a pena muito, foi o resgatar o pensamento positivo do aluno. Ele começar achar que ele é uma pessoa capaz, que ele é uma pessoa inteligente,... que só faltava ele querer, isso eu acho que valeu muito.... a medida que a gente resgata isso, a confiança, a gente consegue passar essa empatia do aluno pra gente.

> Um dia eu pedia para ele ser monitor da sala, me ajudar. ... Um dia a gente elogiava a roupa que ele estava, o cabelo.... Eu acho que foram coisinhas pequenas que ele foi notando que ele era útil pra nós.

Estes dois procedimentos mostram que P_{7dm} tem a concepção de que o autoconceito e auto-estima positiva é importante para favorecer a aprendizagem do aluno, para torná-lo mais motivado e confiante em si e no professor. Concebe, ainda, que para isso ocorrer são necessários incentivos, como levar o aluno a sentir-se capaz e útil, e isso se consegue por intermédio de *coisinhas pequenas*. Estas concepções também estão em consonância com a de muitos pesquisadores atuais que valorizam o aspecto afetivo e emocional no processo de ensino aprendizagem.

Moysés (2001), em particular, apresenta várias sugestões de atividades para melhorar a auto-estima dos alunos. Uma delas é justamente a de pedir para determinado aluno ser o ajudante do dia. Esta autora também observa que o autoconceito afeta a aprendizagem, o desenvolvimento e a motivação do aluno, e que muitas vezes os alunos se tornam apáticos ou agressivos na situação escolar, em virtude de apresentarem avaliações negativas de si mesmos. E estas, muitas vezes, são construídas dentro do próprio ambiente escolar.

P_{7dm} destaca também a importância do envolvimento de toda escola para o sucesso dos casos que atendeu.

> Eu acho que foi um todo que ajudou a gente a erguer essas crianças. A gente começou fazendo um trabalho conjunto,... foi uma somatória de atitudes que ajudou...Foi feito um trabalho conjunto comigo, com a professora do contraturno, as oficinas, na época a diretora da escola, tudo que a gente precisava, ela incentivava muito a gente, ela dava muitos livros para gente ler sobre isso. A professora de educação física, de educação artística, ela tinha dificuldades motoras, elas ajudaram. Então eu acho que foi um conjunto, a escola toda, em função desses alunos. A gente conseguiu bastante coisa.

As concepções que observamos neste relato é a de que o atendimento do aluno especial deve ser preocupação de toda a escola, e a experiência de integração deu certo pelo envolvimento de todos; em outras palavras, foi a *somatória de atitudes que ajudou*. Verificamos, nos artigos mais recentes de Educação Especial que tratam da integração e/ou inclusão (Mantoan, 1997b; Coll et al., 1995; Stainback e Stainback, 1999 e outros), que para haver a integração uma das condições consideradas essenciais é o envolvimento de toda escola, das famílias e da comunidade visando alcançar os resultados almejados. Blanco (1995, p.308) observa que *a sala de aula não é um ente isolado, faz parte de uma engrenagem mais complexa que é ...* a escola toda, e os fatos que ocorrem nesta afetam o funcionamento das aulas. Por isso deve haver um projeto educacional. E este, segundo Giné e Ruiz (1995), deve ser organizado com a participação de todo pessoal da escola, para possibilitar que as propostas assumidas sejam cumpridas. Para os autores citados o resultado do planejamento em conjunto é a possibilidade de ocorrer inova-

unesp

ções pedagógicas com ações coerentes e com continuidade que auxiliem o aluno na generalização de suas aprendizagens.

P_{7dm} ainda relata que passou atividades diferenciadas para seu aluno especial realizar separadamente em sala de aula.

> Depois que nós adquirimos a confiança, nós começamos a fazer um trabalho diferenciado dentro da sala de aula, era eu e o aluno,... ele era um aluno que durante todos os anos ele sentava no fundo da sala, depois que a gente já combinou, a partir do segundo bimestre, eu coloquei este aluno perto e eu passava tarefas de atividades diferenciadas pra ele, e com isso ele foi melhorando. (P_{7dm})

Neste relato esbarramos novamente na valorização do ensino individualizado, acrescido do fato de propor atividades diferenciadas especificas para o aluno especial. Como já analisamos anteriormente dentro da perspectiva atual de atendimento à diversidade, estes procedimentos, especialmente, o de oferecer atividades específicas apenas para os alunos especiais deve ser adotado o menos possível. Estimamos que parte das críticas levantadas em relação ao atendimento individualizado e à aplicação de atividades específicas para os alunos especiais, não é devida tanto aos efeitos dessa prática sobre a aprendizagem do aluno, mas sim, à dificuldade do professor em compatibilizar os atendimentos individualizados com os atendimentos também necessários aos demais alunos, somado isso ao fato de estes procedimentos favorecerem a segregação do aluno especial, por lhes serem diminuídas as oportunidades de desenvolver atividades junto com os demais alunos.

P_{8dv-ct} também relatou vários procedimentos específicos que foi elaborando e testando na lida com seus alunos especiais. Em relação ao seu aluno com deficiência visual P_{8dv} relata:

> O que a gente procura fazer, trabalhar oralmente com ele, as avaliações toda a parte ora ... nós fomos quase que descobrindo fórmulas para trabalhar com essa criança, ... através da procura de muitos professores, ir atrás de centro de atendimento ao deficientes visuais, como nós vamos fazer, que cadernos utilizar, tudo isso nós fomos descobrindo no dia a dia.

unesp

> ... exige da gente ... separar mais espaços no caderno, orientar mais como esses espaços utilizar, é essa a preocupação constante que você vai ter que estar sempre ao lado contribuindo para isso ...
>
> Eu amplio os textos dele, todos os textos trabalhados em sala eu amplio manualmente, ... folhas grandes, tem que ir adequando. Até fui ao médico dele receber orientação, porque ele está usando uma telelupa para poder enxergar no quadro, recebemos este treinamento, só que sentimos o seguinte: a telelupa funciona mais para espaços mais abertos, porque no quadro negro o tamanho da letra, ele não consegue, só com o quadruplo da letra, ele consegue, então não tem condição de trabalhar no quadro negro com letra desse tamanho, ... é preferível mesmo usar as folhas com ampliação.

Observamos nestes relatos que os procedimentos utilizados para lidar com as dificuldades específicas do aluno com deficiência visual se misturam com as descrições de P_{8dv} para lidar com suas próprias dificuldades no trato com este aluno. Fica evidente que o contato com o aluno impulsionou-o a buscar formas de atendê-lo, tais como: procurar outros professores e o próprio centro de atendimento para cegos. Percebemos que passou e está passando por um período de descoberta de procedimentos e verificação de sua eficácia. Este participante parece ter-se comportado de modo semelhante ao descrito por O'Brien e O'Brien (1999). Segundo estes autores o contato com os alunos especiais pode levar o professor a sentir-se receoso, com medo, e todas estas reações podem-se constituir motivação para buscar seu aprimoramento profissional, que tem como conseqüência o desenvolvimento de novas formas de trabalho em sala de aula.

Outros dois procedimentos observados foram utilizados na tentativa de lidar com as dificuldades que os próprios participantes tiveram em relação a seus alunos especiais. Os participantes, P_{3dm} e P_{7dm} relataram que buscaram orientações junto aos professores de sala especial para deficientes mentais, a fim de entenderem melhor os seus alunos e levantar alternativas para motivá-los na realização das atividades.

> ... eu ia lá perguntar como era durante as outras aulas, como ela lidava com esta questão do tempo de concentração curtinho, ... trocava muita informação a respeito das próprias crianças. (P_{3dm})

unesp

Dois participantes (P_{7dm} e P_{8dv-ct}), também descreveram que buscaram mais informações sobre seus alunos especiais junto aos seus médicos e às suas famílias. Ambos também pediram apoio às famílias para ajudarem a melhorar o comportamento de seus alunos especiais na escola. P_{8dv-ct}, além disso, buscou orientações junto à secretaria municipal de educação, à psicóloga do próprio aluno, e aos professores do centro de atendimento para deficientes visuais.

> ... a mãe do aluno, nós chamamos para reunião e nós pedimos assim, que a mãe do aluno começasse a mudar a maneira de tratar o aluno... (P_{7dm})

> ... nós fomos até o psiquiatra dele para tentar entender, eu precisei solicitar ajuda mesmo, da secretaria de educação, de psicólogos...(P_{8ct})

Constatamos que o procedimento de buscar ajuda junto às famílias dos alunos e a outros profissionais, com objetivo de troca de experiência e obtenção de informações, é um dos procedimentos também recomendáveis dentro da perspectiva de formação de professores reflexivos (Perrenoud, 1999). Este procedimento é visto como benéfico, em virtude de possibilitar que a atividade do professor deixe de ser isolada. Este mesmo procedimento também é recomendado pelos pesquisadores da área de Educação Especial, como condição favorecedora de integração, servindo como uma rede de apoios para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos especiais, visto que, muitas vezes, em decorrência das características da deficiência, o aluno especial necessita de outros atendimentos. Estes, de preferência, devem dar-se em sintonia com os atendimentos educacionais (Gortázar, 1995), por intermédio de trocas de informações e planejamento em conjunto.

Nesta direção, Gortázar (1995, p.326) comenta que o informe *Warnock insistia na incorporação dos pais tanto para a avaliação das necessidades especiais da criança, quanto para o desenvolvimento do currículo*. Sommerstein e Wessels (1999, p.417) também atribuem aos pais o papel de transmitir expectativas positivas a respeito da realização dos seus filhos, divulgar as informações sobre suas capacidades, enfim "*educar toda a aldeia*", especialmente, no ambiente escolar. Estes autores consideram que os pais devem estar constantemente atentos à escola, para

unesp

cobrar atendimentos mais inclusivos possíveis, evitando avaliações pessimistas e procedimentos segregadores. Dentro destas perspectivas os país poderiam constituir-se apoios para a escola encontrar a melhor forma de educar os alunos especiais integrados. No entanto, o que podemos perceber é que, na nossa realidade, a maioria dos pais também necessitam de apoios e informações. Daí depreendemos que se faz mais urgente a troca de informações entre a escola e a família, com vistas à desenvolver maior consciência junto a estas e instituir formas de cooperação entre ambas.

Estes relatos não só mostram que os participantes parecem ter-se mobilizado para atender os alunos especiais em suas peculiaridades, bem como identificam que, em alguns casos, os procedimentos utilizados com os mesmos são aqueles também aplicados aos alunos *normais* com dificuldades. É interessante notar também que alguns procedimentos relatados, embora tenham sido utilizados, em sua maioria, com base na experiência e intuição dos professores, eles são considerados os mais recomendáveis pelos pesquisadores da área de Educação Especial para promover a integração dos alunos especiais, tais como: utilizar alunos como tutores, dar atividades diferenciadas aos alunos especiais de acordo com suas potencialidades, organizar atividades para sala toda tendo em vista o desenvolvimento do aluno especial, envolver toda a escola no atendimento aos alunos especiais, buscar a troca de informações e experiências junto a outros professores e à família dos alunos e estimular a confiança dos alunos especiais em suas potencialidades na tentativa de aumentar sua auto-estima e, consequentemente, sua motivação para realizar as atividades.

3.2 Procedimentos para lidar com as dificuldades de adaptação dos alunos especiais no contexto de sala de aula

Quatro participantes (P_{1dm}, P_{2ct}, P_{6df} e P_{7dm}) relataram que utilizam procedimentos na tentativa de favorecer a aceitação e o apoio dos alunos *normais* para lidar com os alunos especiais. Esses consistiram em conversas com a classe a respeito das causas dos comportamentos diferentes, ou sobre as limitações que os

unesp

alunos especiais apresentam, bem como, em solicitações para que os alunos *normais* aceitem os alunos especiais e os auxiliem na realização das atividades.

> No início em 96, eu conversei com a turma, quando ele não estava na sala, e eu não sei se foi certo ou não, só que eu coloquei para turma porque ele estava reagindo daquela maneira, fazia aquelas coisas, eu contei que D. Tinha sofrido um acidente, ele tomava remédios, pra turma aceitar e não cair na provocação, porque foi difícil no começo. (P_{2ct})

> ... um dia que o aluno não veio, nós, a diretora e eu, entramos na sala e conversamos com as nossas crianças, que nós teríamos que fazer um trabalho diferenciado, que nós queríamos ajudar esse aluno e que sozinha não iria conseguir nada, e que eu precisaria da ajuda da classe como um todo... (P_{7dm})

Consideramos que estes procedimentos são muito pertinentes para auxiliar na aproximação entre alunos especiais e *normais*, visto que muitas vezes as crianças *normais* influenciadas por idéias errôneas, que circulam em nossa sociedade, podem apresentar preconceitos em ralação aos alunos especiais, necessitando então de informações claras a respeito. Além disso, como já analisamos anteriormente, o incentivo para que os alunos *normais* auxiliem na aprendizagem dos alunos especiais é benéfico para ambos.

Em relação aos comportamentos dos alunos especiais durante a realização das atividades, apenas P_{2ct} e P_{8ct} relataram procedimentos que utilizam para lidar com seus alunos especiais. P_{2ct} relata que utiliza ameaças e contenção quando o comportamento de seu aluno especial apresenta risco para ele mesmo ou para outro aluno.

> ... eu vou chamar a tua mãe para vir te buscar, ele diz: não, não eu vou ficar quieto ...

> ... eu nunca segurei à força pra fazer a atividade e sim pra que ele parasse de se jogar, de bater em outra criança ...

Sobre os efeitos de procedimentos de ameaças, temos análises de Skinner (1985), segundo as quais a apresentação de um estímulo aversivo ou a ameaça deste faz o comportamento deixar de ocorrer temporariamente e, portanto, a ameaça não se constitui um procedimento eficaz para eliminar comportamentos

unesp

inadequados. Além disso, dependendo do tipo de punição empregada, tal procedimento traz várias conseqüências negativas para o indivíduo. Sobre a contenção entendemos que, embora este procedimento também possa não surtir o efeito desejado, ele se torna necessário, em virtude de que o comportamento inadequado pode colocar em risco a integridade física do próprio aluno e dos demais.

P_{8ct} comentou que, em relação a seu aluno com condutas típicas, está sempre atenta para impedir que ele se machuque ou machuque outros e evita deixar objetos pontiagudos à mostra. Também relatou que fez "certas cobranças" à família do aluno, pois os comportamentos que este apresentava indicavam que ele não estava sendo medicado.

> A gente tem que estar sempre atenta, não pode deixar objetos pontiagudos em cima da mesa.

> ... nós cobramos certas atitudes, principalmente em relação a medicação, que eu acho que os pais não estavam medicando adequadamente.

Nestes relatos já percebemos uma preocupação em observar o aluno, organizar o ambiente e perceber as prováveis causas do comportamento inadequado, como a falta de medicação adequada. Estes procedimentos de certa forma combinam com os propostos por Wacker et al. (1999), Stainback e Stainback (1999), embora necessitem ser complementados.

Outro procedimento particularmente interessante e que demonstra o interesse do participante por seu aluno especial foi o relatado por P_{8ct}, no qual descreve que inicialmente foi proposto pela Secretaria de Educação que seu aluno especial com condutas típicas ficasse só meio período dentro da sala, o restante fora, com trabalho individual. Mas, segundo a percepção de P_{8ct}, isso não deu certo, porque ele ficava só esperando a hora de sair. Para resolver esta situação, ele relatou a utilização de certos procedimentos *antididáticos* para fazer o aluno se adaptar à sala de aula.

> ... ai nós combinamos diferente, nós fizemos de uma maneira que ele retornasse, porque o objetivo era ele retornar em sala de aula, nós tomamos atitudes, até vamos dizer, antididáticas entre aspas, mas funcionou, por-

unesp

> que aí ele viu que não tinha brincadeira, que tinha que fazer mesmo, que não tinha folga, aí ele não quis ir mais.

Este procedimento foi destacado em razão de normalmente observarmos que em relatos de pesquisas (Abad e Monclús, 1998; Tesini e Manzini, 1999) e em textos teóricos de Educação Especial (Mader, 1997) está presente a descrição ou a concepção de que os professores do ensino regular rejeitam a presença do aluno especial, por várias razões; não se sentem preparados, aumento de trabalho em virtude de terem que atendê-los de forma diferenciada, falta de apoio e outras. No entanto, P_{8ct} ao invés disso, se empenhou em ter o aluno especial presente o tempo todo em sua sala de aula, apesar de sentir muita dificuldade para lidar com seus comportamentos inadequados. Como vimos, ela justifica ter utilizado este procedimento, *porque o objetivo era ele retornar em sala de aula.* Supomos que provavelmente esta atitude ele tenha tido por perceber que seu papel como professor é também atender alunos especiais, e/ou que é melhor para aprendizagem e desenvolvimento do aluno se ele conviver com os demais alunos da sala.

Estes relatos evidenciam que, para ocorrer a adaptação dos alunos especiais no contexto de sala de aula, é necessário, na maioria dos casos, não só informar os alunos *normais* sobre as causas e comportamentos característicos das deficiências, como também motivá-los para que aceitem e auxiliem os colegas especiais na realização das atividades. Nos casos em que os alunos especiais apresentaram comportamentos inadequados e agressivos, os participantes utilizaram os procedimentos de evitar objetos que pudessem machucar o aluno, ameaças, contenção, e a cobrança da administração de medicação pela família.

Estes últimos procedimentos, no entanto, parecem não ter surtido muito efeito, fato que nos leva a concluir que um dos conteúdos a serem incluídos na formação dos professores deverá ser o manejo de comportamentos inadequados em sala de aula. Para tanto, é necessário que os professores possam compreender as causas dos comportamentos inadequados, saibam identificá-las e intervir para minimizá-las, saibam outrossim propiciar o aparecimento de comportamentos compatíveis com a realização das atividades. Acrescentamos, ainda, que não bastam

unesp

conhecimentos técnicos, é necessário, sobretudo, que os professores saibam quando devem utilizar determinados procedimentos, o que exige deles reflexão sobre sua forma de atuação, e muitas vezes a reformulação de sua atuação. Em outras palavras, é necessário que o professor se coloque como parte do problema, e não simplesmente atribua exclusivamente ao quadro de condutas típicas a causa do problema.

3.3 Outros procedimentos para lidar com as dificuldades dos alunos especiais.

Dois participantes (P_{4df} e P_{6df}) descreveram procedimentos com características diferentes das categorias anteriormente descritas e por conseguinte foram denominados de outros.

P_{4df} relatou que sua aluna especial era muito sensível ao som de sua voz, chegava a olhar pra ela com lágrimas nos olhos. Por isso ela passou a cuidar em não alterar muito a voz.

> ... me policiar, não alterava tanto a voz.

Neste relato percebemos que P_{4df} procurou adaptar até mesmo as suas características pessoais, com o objetivo de atender melhor sua aluna especial. Este relato de certa forma, nos alerta que as adaptações necessárias à integração dos alunos especiais podem estar além das discutidas normalmente na literatura especializada, as quais citam: currículos, metodologia, espaço físico, mobiliário e outros (Coll et al., 1995; Bautista, 1997; Stainback e Stainback, 1999), envolvem também o professor perceber o efeitos de seus comportamentos, de suas características e postura no comportamento de seu aluno e adaptá-los às características mais apreciadas por este quando isto for possível. Isso, naturalmente, ocorre nas relações interpessoais. Adaptamos nosso comportamento de acordo com os efeitos que observamos nos ouvintes, mas em certos casos observamos que existem pessoas que têm mais dificuldades em realizar estas adaptações sutis. Sendo assim,

unesp

acrescentamos mais uma sugestão a respeito de conteúdo e habilidade a serem incluídas na formação dos professores. Trata-se de despertar sua autoconsciência sobre o efeito de seus comportamentos, bem como, dispor de conhecimentos sobre padrões interativos mais positivos.

P_{6df} relatou que está trabalhando sua turma para que o ajude nos serviços de atendimento ao aluno especial, que é dependente, pois provavelmente, após a aposentadoria da professora da sala especial, ficará sozinho para atender o aluno. Esse procedimento foi destacado como outro, uma vez que não consiste apenas na solicitação de um apoio ao aluno especial para sua aprendizagem e bem-estar em sala de aula, mas constituiu-se uma necessidade do participante, uma vez que a escola não lhe oferece os apoios necessários ao atendimento deste aluno em relação à transporte dentro da escola, alimentação e higiene.

> ... na sala eu estou praticamente trabalhando as minhas crianças pra me ajudar com A., caso a C. (professora da sala especial) saia amanhã. Porque eu tenho certeza que eu não vou ter ninguém pra me ajudar as quatro horas em sala de aula, então, vai depender de mim e dos outros alunos.

Este relato ilustra bem o quanto os professores estão sem apoio para atender os alunos especiais. Constatamos, ainda, que este procedimento consistiu-se uma saída criativa para lidar com a precariedade das condições existentes na escola.

Constatamos com base nos relatos e nas análises realizadas que uma das hipóteses anteriormente descritas se confirmou. De modo geral, os participantes se mostraram competentes em suas atuações para atender seus alunos especiais integrados. Buscaram, por meio de diversos procedimentos, atender seus alunos propiciando-lhes condições favoráveis para que ocorressem aprendizagens acadêmicas e interações sociais positivas, ingredientes essenciais para uma verdadeira integração. Além disso, verificamos que, para atingir tais resultados, não utilizaram procedimentos e recursos "especiais", e sim procedimentos de que, na maioria das vezes, fazem uso, isto é, quando seus alunos *normais* apresentam dificuldades para aprender, exceto P_{8dv}, que desenvolveu procedimentos mais específicos em relação

ao seu aluno com deficiência visual. Com isso mostraram ainda que é falsa, na maioria das vezes, a idéia de que os alunos especiais requerem a todo tempo atenção individualizada, recursos especiais, professores especialistas e outros aparatos especiais.

Esta forma de atuação docente é analisada por Beraza (1998, p.29-30) como a melhor, pois para ele *o grande mérito dos autênticos educadores é que são capazes de tratar todo mundo como "normais", sem especiais acessórios e com a simplicidade de quem tem a sensação de que não faz nada do outro mundo.*[15]

Percebemos ainda, que os participantes foram criativos e atentos às necessidades especificas dos seus alunos especiais. No entanto, alguns participantes continuaram tendo determinadas dificuldades e necessitando de apoio em sala de aula, especialmente, nos casos em que os alunos apresentavam deficiência física (P_{6df}), com dependência total e condutas típicas (P_{2ct} e P_{8ct}). Nesses casos, consideramos que, no mínimo, seria necessário uma professora auxiliar em sala, para possibilitar aos participantes atenderem adequadamente todos os seus alunos sem se sobrecarregarem de obrigações e ansiedades.

TEMA 4 Processo de integração dos alunos especiais no sistema regular de ensino

Este tema foi denominado de processo de integração e não simplesmente integração dos alunos especiais no ensino regular, porque consideramos que a integração se constituiu um processo. Entendemos que o fato de colocar os alunos especiais em salas de aulas do ensino regular não é, propriamente, sua integração, e sim apenas parte do processo. Este envolve, aprendizagens acadêmicas e sociais, auto-percepção positiva por parte dos alunos com necessidades especi-

---

[15] *el gran mérito de los auténticos educadores es que son capaces de tratar a todo el mundo como "normales", sin especiales aspavientos y con a sencillez de quien tiene la sensación de que no hace nada del otro mundo (*Beraza 1998, p.29-30).

ais, e percepção positiva dos demais em relação a estes. Tais aprendizagens dependem, por sua vez, da organização das condições, e da disponibilidade das pessoas envolvidas no transcorrer das experiências de convivência. Portanto, nosso objetivo é analisar como os participantes avaliaram o processo de integração e não simplesmente o conceito integração.

Neste tema foram incluídos os relatos dos participantes sobre suas avaliações do processo de integração dos alunos especiais no ensino regular, sobre as dificuldades que perceberam neste processo e suas sugestões sobre os cuidados a serem tomados na sua implantação.

4.1 Avaliação do processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

As avaliações obtidas, como veremos mais adiante, tiveram o respaldo das experiências vivenciadas pelos participantes e vêm acompanhadas por descrições das dificuldades e críticas em relação à falta de apoio que sentiram para realizar a integração de seus alunos especiais.

De modo geral, todas os participantes avaliaram como positiva a experiência de integrar alunos especiais em suas salas.

> Eu não sei se é preconceito, porque sem querer a gente tem um pouco, mas eu achei assim que foi uma experiência maravilhosa, surpreendeu todas as minhas expectativas, eu fiquei assim muito feliz, porque foi assim uma coisa que eu pensei que eu não conseguiria trabalhar, e foi uma coisa assim fantástica que eu gostei muito de fazer. (P_{4df})

> ... eu acho que é um ano super desgastante que a gente faz isso, mas eu acho que é muito gratificante (P_{7dm})

Estes relatos são particularmente animadores, visto que mostram que as expectativas negativas e a ansiedade diante da possibilidade de ter que trabalhar com alunos que apresentam necessidades especiais, foram dissipadas na convivência com tais alunos. Além disso, esta experiência foi percebida como *maravi-*

lhosa e gratificante, apesar de ter sido *desgastante*. Estes relatos de certa forma harmonizam-se com as análises de Fernández (1998, p.68). o qual entende que a diversidade pode ser vista *como uma riqueza e característica da realidade, como a oportunidade de aprender sobre a vida de outras pessoas e sobre o que significa o ser humano, dentro de uma perspectiva de promoção e desenvolvimento pessoal e social.*[16]

Quatro participantes (P_{2ct}, P_{5dm}, P_{6df} e P_{8dv-ct}), avaliaram como positiva às suas experiências, mas, em relação à integração de todos os alunos que apresentam necessidades especiais, fazem algumas ressalvas, considerando que se a deficiência situa-se em nível mais acentuado o professor não se sente preparado e teria grande dificuldade em atendê-la.

> Eu acho que não é uma coisa fácil, como eu me dei muito bem com ela, e ela comigo, a gente não pode estender isso a outros tipos de deficiência, porque ela, a gente pode dizer que é um grau leve, então uma criança com grau mais elevado de deficiência, eu não sei te dizer como eu agiria, então eu acho que o professor ele fica ansioso, porque ele não sabe como lidar. E uma coisa que você não conhece você fica inseguro, na verdade muitas e muitas vezes você pode prejudicar ainda mais em vez de melhorar... (P_{5dm})

> Como professora é o seguinte, com deficiência física tudo bem, eles são recebidos assim com o maior carinho, a gente tenta fazer o melhor possível, agora tem outros tipos de deficiência que é um pouco mais complicado, tipo assim deficiência mental... alunos que dizem ser hiperativos, com agressividade. Outros casos assim mais complicados aí se torna difícil trabalhar em sala de aula, porque o comportamento atrapalha o restante da turma, então, nós não estamos preparadas para trabalhar este tipo de criança ... (P_{8dv-ct})

É interessante observar que, apesar de terem tido experiências positivas ao integrar alunos especiais, os participantes continuam avaliando este assunto com ponderação, julgando que alunos com deficiências tidas como graves, em especial, os que apresentam deficiência mental, e condutas típicas são os mais difíceis de serem integrados, pelo fato de que os comportamentos apresentados por

---

[16] *como una riqueza y característica de la realidade, como la oportunidad de aprender sobre la vida de otras personas y sobre lo que significa el ser humano, dentro de una perspectiva de promoción y desarrollo personal y social (*Fernández 1998, p.68).

esses alunos atrapalham os demais alunos e os professores não estão preparados. Consideramos que estas avaliações são pertinentes. Os professores não têm recebido preparação alguma para lidar com os casos que requerem conhecimentos de metodologias específicas, dependendo exclusivamente da sua disposição para buscar tais conhecimentos.

Complementando estas análises temos os relatos de P_{6df} e $P_{8dv\text{-}ct}$, as quais destacam que o processo de integração deveria vir acompanhado da preparação do professor. Com referência a isso, P_{1dm} também avalia que existem muitos alunos considerados deficientes segregados, em razão de os professor não estar preparado para lidar com dificuldades de aprendizagem. Por isso, quando o professor se depara com aluno com dificuldades em aprender, ele solicita o seu encaminhamento para classe especial.

> Nós estamos assim, tendo treinamento lá de vez em quando, uma conversa ali, ou uma experiência do dia a dia, então, uma coisa muito solta. Acho que tem que ter um preparo melhor. ($P_{8dv\text{-}ct}$)

> Pra começar, o governo quer fazer isso, quer integrar, só que ao mesmo tempo não está te oferecendo curso nenhum pra isso. Nós não temos preparação. O professor do ensino regular não está preparado para receber o aluno deficiente, a escola não está preparada para isso ... (P_{6df})

> Tem deficiência inclusa no professor, que ele não consegue entender o aluno normal e ele manda o aluno pro atendimento especial, porque o professor não está sabendo explicar ou lidar com aquele aluno ... (P_{1dm})

Observamos, nestes relatos, que os participantes avaliaram que os professores não foram preparados e também não estão sendo preparados. Além disso, os professores de forma geral não sabem lidar com dificuldades de aprendizagem, até mesmo, com as apresentadas por alunos *normais*, o que os leva muitas vezes a solicitar encaminhamentos inadequados de determinados alunos para classe especial. Verificamos, mediante estes relatos, que um dos aspectos centrais para que ocorra a integração dos alunos especiais é, na concepção dos próprios professores, o seu preparo.

Temos análises semelhantes em Glat (1998, p.63). Segundo ela o professor é o principal elemento a ser considerado no processo de integração e é essencial o seu preparo, uma vez que nosso sistema educacional, representado pelo professor, está preparado para lidar com o aluno *"ideal", com bom desenvolvimento psicolinguístico, motivado, sem problemas intrínsecos de aprendizagem, e oriundo de um ambiente sócio-familiar que lhe proporciona estimulação adequada...* Quando o aluno "real" difere destas características, o professor é incapaz de lidar com ele. Para melhorar a preparação dos professores, esta mesma autora sugere que devem ser organizadas condições que propiciem aos professores compreenderem a diversidade e a forma com que os alunos constróem seus conhecimentos.

Outra pesquisadora que também aborda esta questão é Goffredo (1992, p.18). Ao realizar uma pesquisa com objetivo de identificar os fatores que dificultam o processo de integração, ela verificou que *em alguns casos ... os professores rejeitavam a integração almejada por lei, por não possuírem condições concretas e subjetivas de atuar com segurança na realização de suas práticas pedagógicas.*

Outro aspecto destacado por uma participante (P_{6df}), que de certa forma complementa estas analises, é que a integração dos alunos especiais no ensino regular têm recebido pouca atenção e, provavelmente, enquanto não existir "uma preocupação maior" não haverá ações efetivas para atendê-los melhor. As adaptações necessárias ficarão na dependência do coração dos professores.

> No fundo eu acho que tem muito poucas pessoas preocupadas com o deficiente, principalmente, a escola estadual. Enquanto não existir uma preocupação maior, nada vai ser feito, então a adaptação vai ser do coração da professora. P_{6df}

Este relato expressa bem a percepção da realidade vivenciada pelos professores: as pessoas, a escola, nosso Governo não se preocupam. O professor se sente sozinho nesse processo, sem apoio, despreparado, sem saber o que fazer, não obstante, em alguns casos, sensibiliza-se com idéia da integração, que, poeticamente este participante denominou de adaptações do coração. Dentro deste

unesp

contexto, mais uma vez percebemos que os deficientes são deixados na dependência da boa vontade das pessoas, que como vimos pelos relatos são poucas. Esta boa vontade, por sua vez, nos faz lembrar caridade e assistencialismo que, na maioria das vezes, está muito distante da responsabilidade que todos devem ter com o desenvolvimento de cidadãos conscientes, participativos e autônomos. Se entendermos que o processo de integração está acontecendo dessa forma, então, o atendimento assistencial mudou apenas de endereço. Avaliamos como muito pessimista essa visão, mas ela é passível de ocorrer se, além de adaptações em seus corações, os professores não buscarem conhecimentos, postura educacional, e não desenvolverem mecanismos de apoio dentro e fora da escola, como também formas de cobrança para o cumprimento de nossa legislação educacional.

Para completar esta análise temos o relato de P_{7dm}, considerando que o processo de integração é possível desde que:

> ... todo mundo se una. (P_{7dm})

Observamos também que dois participantes, P_{1dm} e P_{6df}, conseguiram perceber o processo de integração trazendo vantagens, tanto para os alunos especiais quanto para os *normais*.

> Numa sala especial isolado dos demais, ele vai ficar muito mais deficiente, ele coloca na cabeça que é um deficiente e acabou. Quando ele convive com os *normais* ele têm mais chances de aprender mais, e se sentir mais capaz. (P_{1dm})

> Eu acho que isso é bom eles aprendem a cooperar. ... com certeza pra minha sala isto está sendo bom,... pra eles perceberem que apesar de toda dificuldade que ele tem, ele é uma criança que está rendendo bem. (P_{6df})

Nestes relatos encontramos as concepções de que a segregação acentua a deficiência e que o convívio do aluno especial em ambiente comum é favorável a sua aprendizagem e à auto percepção de suas potencialidades. Por sua vez, os alunos *normais* aprendem a cooperar e a perceber que, apesar das dificuldades que um aluno especial possa ter, ele é uma criança e aprende. Estes dois

unesp

últimos aspectos são particularmente importantes para dissipar os excessos das crenças sobre as diferenças e a incapacidade dos indivíduos com deficiência, como entende Cardoso (1992, p.34), citando que pessoas *normais* ao conviverem com especiais podem desenvolver amizade, respeito mútuo e *até a aprendizagem de como ajudar pares portadores de deficiências em suas reais necessidades e a saber distinguí-las, diminuindo assim os tabus, mitos e preconceitos.*

Observamos que as avaliações dos participantes acerca do processo de integração foram positivas quando tomaram como base suas próprias experiências, mas foram mais cautelosas e condicionais quando estenderam suas análises a todos os alunos com necessidades especiais. Consideraram que há casos mais difíceis de integração, tais como, os deficientes mentais com mais dificuldades de aprendizagem e os alunos com problemas de comportamento, hiperativos e/ou agressivos. Em outras palavras, a maioria dos participantes considerou que nos casos considerados mais "graves" é difícil ocorrer a integração, sobretudo porque o professor não está preparado, as escolas também não e o Governo não está preocupado com isso. Afirmaram ainda que, enquanto não for dada a devida atenção, não será possível a integração dos alunos especiais. Sobre a preparação dos professores, relataram que eles mesmo não foram preparados, que os professores, de forma geral, não estão sendo preparados e que a preparação que o professor normalmente recebe, não os habilita a lidar com dificuldades de aprendizagem.

Diante destas avaliações, entendemos que falta, principalmente, atenção, envolvimento das pessoas e investimentos nas condições necessárias para promover a integração. Sem estas, ficaremos perpetuando discussões sobre as dificuldades e sobre experiências bem-sucedidas e mal-sucedidas, apesar ou em razão das condições precárias.

4.2 Sugestões sobre os cuidados a serem tomados no processo de integração

Consideramos como sugestões todos os comentários dos participantes que continham indicações de algumas necessidades ou fatores a serem contemplados para possibilitar o processo de integração.

Constatamos que quatro participantes (P_{1dm}, P_{3dm}, P_{6df}, e P_{7dm}) sugeriram cuidados a serem tomados neste processo. Tais sugestões se concentraram na preparação do professor e na organização do atendimento prestado aos alunos especiais na escola.

P_{3dm} relatou que considera necessário a preparação do professor para a integração do aluno especial, para que ele perceba que isso não é tão difícil como ele pensa, em outras palavra, para ajudar diminuir os medos, as inseguranças e os preconceitos em relação aos deficientes.

> ... porque não capacitar o professor! Pra ele ver que não é tão terrível quanto ele pensa. Claro que para uma pessoa leiga é super terrível, porque ela não sabe o que fazer, mas para uma pessoa que tem um pouco mais de conhecimento não fica tão complicado. (P_{3dm})

P_{7dm} julga que, para o professor atender os alunos especiais, ele deve abandonar a idéia de aluno ideal, deve querer enfrentar o desafio de trabalhar com alunos com dificuldades para aprender.

> ... se despojar de achar que a gente tem que pegar aquele aluno que vai bem, porque o aluno que vai bem, ele vai sozinho. É um desafio muito grande pra gente que é professor conseguir pegar esse aluno...

Observamos que estas duas sugestões se referem a mudanças de concepções por parte dos professores. A indicação de que é necessário os professores mudarem suas concepções acerca de como compreendem o potencial de aprendizagem de seus alunos e o seu papel no processo de ensino aprendizagem, também ocorre no relato de vários pesquisadores (Glat, 1998; Fernández, 1998; Asín e Los Santos, 1998; Omote, 2000 e outros).

Para Fernández (1998), os professores têm muitas concepções derivadas do modelo tradicional de ensino, que atrapalham o atendimento à diversidade. Segundo ele, este modelo prevê um padrão de aluno que tem suas características determinadas pelo grupo dominante. Além disso, a escola é organizada para grupos homogêneos, o que possibilita hierarquizar as diferenças e separá-las, demonstrando uma visão estática de desenvolvimento. Disso decorre, provavelmente, os receios que os professores têm quanto a lidar com alunos que se distanciam das características deste modelo e do tipo de escola determinada para estes alunos. Portanto, para combinar com o modelo de escola inclusiva, outras concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem, bem como outra forma de organização escolar deverão subsidiar as ações dos professores.

P_{6df} acrescenta que, antes de colocar um aluno especial na sala de qualquer professor, é necessário que este seja consultado e que lhe seja possível recusar se assim o desejar, pois, segundo sua avaliação, se esse processo for imposto, as conseqüências serão prejudiciais para os alunos especiais:

> Se o professor não aceitar de coração, o maior prejudicado ainda vai ser a criança. Você pode traumatiza-la pelo resto da vida. (P_{6df})

Consideramos fundamental este alerta. É o que deduzimos também dos relatos aqui apresentados e dos resultados das pesquisas que analisaram como está ocorrendo o processo de integração em nosso país. O principal ingrediente para o sucesso das experiências está sendo a disposição dos professores em assumir este projeto. Concordamos com P_{6df}, em que, se o professor não aceitar, será muito pior para o aluno especial, visto que, este, além de ter que lidar com suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação ao contexto de sala de aula, terá ainda que lidar com a rejeição do professor que, por despreparo e/ou preconceitos, provavelmente, não disporá das condições necessárias para sua integração.

Segundo P_{1dm} o professor deveria saber incentivar seus alunos especiais.

unesp

> O professor tem que saber estimular aquele aluno, que ele é gente, que ele é alguém, que ele tem capacidade de formular, de aprender, de criar ....

P_{7dm} sugere que se busque a união de esforços entre os membros da escola, para que se consiga resgatar os alunos especiais.

> Eu acho que a direção, os professores, os alunos devem se unir, pra gente conseguir resgatar os alunos todos.

As concepções destes participantes enfatizam que é importante o professor demonstrar que acredita na capacidade do aluno, certamente, com o intuito de que este melhore seu autoconceito, se motive e empenhe na realização das atividades. Já discutimos sobre relatos semelhantes, na descrição dos procedimentos utilizados pelos participantes para lidar com seus alunos especiais, mas, em virtude da importância que atribuímos a este aspecto, apresentaremos análises complementares. Segundo Grillo (1998, p.184), a concepção de que a aprendizagem não se dá separado dos sentimentos da criança, é um novo paradigma, que *obriga harmonizar cabeça com coração*[17] e considera que *um ótimo desenvolvimento das capacidades, (por mínimas que sejam) ...*[18] leva implícito produzir auto-estima positiva, independência e criatividade. Moysés (2001) também entende que o desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima positiva é fundamental para o bom desenvolvimento do indivíduo.

Depreendemos destas análises que os professores devem perceber que suas ações, da mesma forma que são determinadas por fatores cognitivos e emocionais, também afetam o desenvolvimento cognitivo e emocional de seus alunos, e que, ao transmitirem incentivos e valorizarem as mínimas realizações dos seus alunos estarão contribuindo não apenas para melhora da autopercepção destes, mas também para o seu desenvolvimento global.

Acrescentamos ainda a estas análises o relato de P_{7dm}, o qual destaca

---

[17] *obliga armonizar cabeza con corazón (*Grillo 1998, p.184).
[18] *un óptimo desarrollo de las capacidades, (por mínimas que sean) ... (*Grillo 1998, p.184).

que todos os envolvidos com a escola deveriam aderir a este propósito, o que implica que os professores deveriam compartilhar objetivos e estratégias em comum. Como P_{7dm} mesmo citou em outro relato, o sucesso destes casos depende da somatória de esforços. Só assim o corpo docente poderá auxiliar o aluno a convencer-se mais rapidamente de que, apesar de sentir dificuldades, ele é uma pessoa capaz de muitas realizações.

Moysés (2001) também entende que esta prática deve-se estender além dos professores. Também os alunos devem ser ensinados a incentivarem uns aos outros, e isto ajuda a fortalecer a auto-estima de todos e a melhorar as relações sociais entre o grupo revertendo, logicamente, em benefícios para aprendizagem.

Vimos que as sugestões sobre os cuidados a serem tomados no processo de integração envolvem basicamente a figura do professor. Os participantes sugeriram que os professores deveriam modificar algumas de suas concepções que atrapalham o processo de integração. Destacaram, ainda, que o professor deve ser consultado se aceita ou não um aluno especial em sua sala, pois caso, tenha que trabalhar a contragosto com um aluno especial, isto vai resultar em maiores prejuízos para o aluno. Por fim, consideram, também, que todos os elementos da escola devem se envolver no atendimento incentivando os alunos especiais.

TEMA 5 Formação de Professores para integração de alunos especiais no ensino regular

Este tema foi composto pelos relatos dos participantes referentes às suas avaliações sobre a preparação que receberam em seus cursos de graduação para atender os alunos especiais integrados e suas sugestões para os cursos de graduação de formação de professores prepararem melhor seus alunos (futuros professores) para integrar os alunos especiais no ensino regular. Para facilitar as análises, esses relatos serão divididos em duas categorias apresentadas a seguir.

5.1 Avaliação da preparação recebida no curso de graduação para lidar com alunos especiais.

Todos os participantes relataram que não foram preparados pelos seus cursos de graduação para atender alunos especiais. Apenas dois participantes (P_{4df} e P_{6df}) relataram que tiveram uma disciplina na graduação sobre Educação Especial, mas esta não foi suficiente para prepará-los.

> De jeito nenhum. A gente deveria ter mais preparo com certeza com todo tipo de aluno especial. (P_{8dv-ct})

> ... eu acho que o curso em si não me preparou para isso, não porque o que eu vi em Pedagogia no meu curso, eu vi os tipos de deficiência e o que causa deficiência. Mas nunca nenhum professor chegou na sala te indicando como trabalhar essa criança. (P_{6df})

É interessante observar que mesmo os participantes que tiveram uma disciplina de Educação Especial em seus cursos de graduação não se sentiram preparados. Segundo P_{6n}, a disciplina específica não contemplou a prática. Este relato é particularmente importante no contexto desta pesquisa, visto que uma das preocupações que a gerou foi a consideração de que uma única disciplina de Educação Especial no curso de Pedagogia não é suficiente para formar professores que sejam capazes de integrar alunos especiais em suas salas de aula, principalmente quando esta tem pouca carga horária e prevê apenas conteúdos teóricos.

Três participantes (P_{1dm}, P_{2ct} e P_{3dm}) acrescentaram algumas críticas ao seus cursos de graduação, tais como:

> ... eu tenho a Universidade, e o ensino geral como um livro de referências bibliográficas, porque através de sua pesquisa e de seu esforço, ... eu acho que a universidade não ensina nenhum profissional, se ele não tiver aquela prática, aquela experiência... Não adianta ter teoria porque a prática é outra em todos os sentidos... (P_{1dm})

> ... os cursos de uma maneira geral, passam uma realidade fantasiada bonita, eles passam uma idéia pra gente de que quando a gente chegasse na sala de aula, as crianças estariam todas sentadinhas bonitas, todas com lápis, todas com borracha, todas com caderno, todas prestando

> atenção no professor e todas iriam aprender, era fácil, era chegar lá e dar aula, e de repente a gente entra e não é nada disso... (P_{2ct})
>
> Na época em que me graduei já faz tempo, as crianças especiais não foram nunca citadas, então todos os parâmetros e toda literatura do desenvolvimento do desenho se referiam ao grupo das crianças normais, ... eu não conheço trabalhos que tenham enfocado como é que as crianças portadoras de deficiência, que ritmo se dá a evolução gráfica dela, eu acho que falta pesquisa, falta literatura. (P_{3dm})

Estes relatos apresentam várias críticas ao processo de formação oferecido no ensino superior. Para P_{1dm}, a universidade não ensina nenhum profissional, é extremamente teórica. Quando o aluno formado vai para o mercado de trabalho, ele percebe que tudo é diferente daquilo que estudou. Nesta mesma direção, temos as críticas de P_{2ct} segundo as quais, durante o curso, é ensinado ao pedagogo lidar com um aluno "perfeito", inexistente nas salas de aula. Por sua vez, P_{3dm} também faz críticas semelhantes, pois seu curso enfocou apenas o desenvolvimento do aluno *normal*, em outras palavras, do aluno "padrão". De modo geral, percebemos, por meio destes relatos, que o ensino superior apresenta conteúdos distantes da realidade vivenciadas pelos profissionais.

Críticas semelhantes também são apresentadas por Oliveto e Manzini (1999). Eles consideram que as dificuldades apresentadas pelos professores para integrar alunos especiais evidenciam a precariedade dos cursos de Pedagogia, especialmente em relação à Educação Especial e desenvolvimento infantil. Depreendemos destes relatos e análises que os cursos de formação de professores apresentam teorias incompatíveis com a realidade vivenciada pelos professores nas escolas. Como vimos na análise de Glat (1998), o sistema educacional, representado por seus professores, está preparado para atender o aluno "ideal", e, de acordo com estes relatos, a universidade os está preparando assim.

Disso se conclui que as concepções, as práticas, e as teorias adotadas pelas universidades devem ser revistas de modo a aproximar-se da realidade, para que possam ajudar nas mudanças propostas para o sistema educacional.

unesp

Por intermédio destes relatos verificamos que, infelizmente, os participantes não foram preparados pelos seus cursos de graduação para integrar alunos especiais, nem mesmo aqueles que tiveram uma disciplina de Educação Especial se avaliaram preparados.

5.2 Sugestões para melhorar os cursos de formação de professores para integração dos alunos especiais

Em virtude da variedade de sugestões, estas foram divididas em quatro subcategorias que serão apresentadas a seguir.

5.2.1 Sugestões em relação às disciplinas visando a formação de professores para integração dos alunos especiais

Quatro participantes (P_{1dm}, P_{3dm}, P_{4df} e P_{7dm}) deram sugestões relativas à disciplinas. Para P_{1dm} deveria haver uma disciplina para cada tipo de deficiência com suas respectivas metodologias. Para P_{3dm}, P_{4df} e P_{7dm} as disciplinas deveriam conter tópicos de Educação Especial e haver interdisciplinaridade, em outras palavras, integração entre os conteúdos das diferentes disciplinas.

> ... deveria ter disciplinas, independente do professor seguir aquela área ou não, dentro da educação, ter lá a disciplina, metodologia, ou critérios para você atender tanto o deficiente mental, deficiente físico, visual, ... eu acho que dentro da educação deveria ter uma disciplina específica para cada um." (P_{1dm})

> Do mesmo jeito que a gente estuda o desenvolvimento da criança normal ... eu acho que tem que ter esta disciplina e dentro das disciplinas de metodologia e didática, no curso de formação de professor, também estar se falando, se estudando, se pesquisando, porque se estuda sempre os normais, e a hora que sai desse parâmetro de normalidade fica todo mundo enlouquecido ... (P_{3dm})

> ... uma disciplina interligada a outra, seria a interdisciplinaridade que pregam mas que não acontece. Quando a gente tem Educação Especial a gente estuda o histórico, quando a gente tem história a gente já poderia estar estudando este histórico, poderia estar entrelaçando estas duas, se-

> ria muito mais produtiva, e você teria mais oportunidades não só aquelas duas aulas semanais. (P_{4df})

Observamos que as sugestões envolvendo disciplinas apresentaram características distintas, mas que podem ser consideradas complementares. Porquanto, P_{1dm} considerou que deve aumentar o número de disciplinas de Educação Especial no curso e nelas devem ser trabalhadas as metodologias específicas para cada tipo de deficiência. P_{3dm} e P_{4df} , por sua vez ,consideraram que conteúdos de Educação Especial também devem fazer parte de conteúdos de outras disciplinas e haja interdiciplinaridade. De certa forma, estes relatos contemplam a recomendação do MEC contida na portaria n.º 1793, de 27/12/1994, para a inserção de uma disciplina de Educação Especial no curso. Também a medida contida em documento anexo, com a sugestão de que todas as disciplinas do curso de Pedagogia contenham tópicos de Educação Especial.

Estes relatos mostram, igualmente, que alguns participantes percebem que a Educação deve assumir a Educação Especial não como parte separada, mas como parte integrante. Isso foi apresentado de forma clara nos relatos, de acordo com os quais as disciplinas de Desenvolvimento, Didática, Metodologia deveriam não apenas trabalhar conteúdos aplicados aos alunos *normais,* mas também aos especiais. Em Oliveto e Manzini (1999) observamos sugestões semelhantes, porém tais autores, em vez de utilizarem o termo interdiciplinaridade, consideram que a Educação Especial deveria constituir-se em um tema transversal. Em outra palavras, deveria estar sendo abordada nas diversas disciplinas, de forma globalizada, e não como um conhecimento específico, em separado.

5.2.2 Sugestões de conteúdos visando a formação de professores para integração dos alunos especiais

Três participantes (P_{1dm}, P_{3dm} e P_{8dv-ct}), sugeriram que os cursos de formação de professores incluam em seus currículos conteúdos referentes às informações acerca das crianças especiais, sobretudo, as metodologias de ensino para cada tipo de deficiência e as adaptações necessárias.

> Eu acho que falta dentro dos currículos informações pra o professor lembrar que as crianças especiais existem, como é que elas funcionam, toda didática e metodologia que se tem pensado para os normais, pensar também como se daria com os portadores de necessidades especiais. (P_{3dm})

> Aí é o tal negócio, é uma adaptação né, nesses casos teria que ter uma adaptação, e é uma coisa que tem que ser estudada ... (P_{8dv-ct})

Estes relatos dão a entender que os participantes priorizam conhecimentos mais aplicados à prática do professor. Eles mostraram-se preocupados em aprender como trabalhar com os alunos especiais e em realizar as adaptações que se fazem necessárias nos materiais e procedimentos. Estas sugestões parecem ser coerentes com as críticas ao processo de formação, já apresentadas anteriormente. Portanto, no momento de se organizar ou reformular o currículo dos cursos de Pedagogia, devemos buscar incluir estes conteúdos. Com isso, ampliaríamos a possibilidade de haver maior aproximação entre as necessidades sentidas pelos professores atuantes e os conteúdos e atividades desenvolvidas durante o período de formação.

Vimos também que estes conteúdos são citados na maioria das publicações que discutem ou analisam a formação de professores com vistas ao processo de integração. Bueno (1999, p.18) explicita *que, para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que... adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para absorção* dessas crianças.

Dois participantes (P_{7dm} e P_{8dv-ct}) sugeriram também que se insiram conteúdos que ensinem como lidar subjetivamente com a deficiência.

> Eu acho que, principalmente, o relacionamento. Eu acho que a gente tem que ter dentro da faculdade pra gente não ser tão egoísta. Eu acho que a gente tem que ter um pouco de religião dentro da gente pra fazer este trabalho. Eu acho que tem que ter muito amor a Deus e principalmente, a gente se colocar no lugar da mãe daquele aluno, ... a gente sair mesmo, largar o mundo da gente e entrar pro mundo dessa criança. ... tentar olhar o próximo diferente. (P_{7dm})
>
> ... conhecimento do professor que ele pode. (P_{8dv-ct})

Novamente temos relatos que expressam a necessidade de considerar os sentimentos, as concepções e as crenças dos professores em relação ao atendimento dos alunos especiais. Vimos que especialmente P_{7dm} relaciona o atendimento ao aluno especial com religiosidade. Sabemos que a maioria das religiões têm uma explicação sobre as deficiências e recomendações de posturas para lidar com elas, algumas até chegam a considerá-las castigos. Mas, segundo nosso ponto de vista, para melhorar a formação dos professores, não necessitamos abordar a deficiência sob este enfoque. Julgamos suficiente argumentos embasados nos direitos humanos, princípios éticos, teorias educacionais e até mesmo psicológicas.

Este último aspecto é abordado por Forest e Pearpoint (1997, p.138-139) segundo os quais consideram que o ensino inclusivo consiste em um desafio no qual precisamos identificar *como nós toleramos as pessoas que olham, agem ou pensam diferentemente daquelas ditas pessoas "comuns"*. Estes autores entendem outrossim que este processo nos incita a refletir sobre como seríamos e o que faríamos se também fossemos deficientes. Tais reflexões são positivas ajudam-nos a viver de forma mais consciente e a desenvolver ações que venham a diminuir os conflitos e as diferenças humanas próprias dos sentimentos segregativos. Stainback e Stainback (1999, p.433) também apresentam algumas considerações para justificar a inclusão. Para eles é uma questão moral, como o era a escravidão e o é também a segregação das minorias. Portanto, consideram que a inclusão é *a maneira melhor e mais humana de proceder*.

Verificamos que os conteúdos sugeridos concentram-se no modo como o professor deve lidar com seus alunos especiais, objetivamente e subjetivamente.

unesp

A seguir apresentaremos as análises sobre outra sugestão bem freqüente nos relatos, a necessidade de estágios junto aos alunos especiais.

5.2.3. Sugestões em relação aos estágios visando a formação de professores para integração dos alunos especiais

Constatamos que a maioria das participantes, exceto P_{7dm}, julga ser necessário haver estágio em diferentes locais com alunos especiais, tais como, em escolas especiais, classes especiais e salas com alunos especiais integrados.

> Promover os estágios em locais e instituições que abriguem os portadores de deficiência, pra também daí não ficar só no teórico, porque daí não resolve. Que cada curso pudesse em sua carga de estágio obrigatória, também prever um tempo para as pessoas conhecerem de perto, vivenciando ... (P_{3dm})

Observamos neste relato uma afirmação importante a ser analisada, a saber, que a teoria não basta, é necessário que a prática esteja junto com a teoria. Nessa direção, P_{4df} relatou:

> ... você estudar e ler é uma coisa, se ter contato com a prática é outra totalmente diferente, porque muitas vezes a teoria é maravilhosa, só que você não consegue colocar em prática, como está na teoria. ... tem que ter as duas juntas, se não você não vai a lugar nenhum.

Como os nossos conhecimentos derivaram, principalmente, de pesquisas baseadas na perspectiva positivista, que tem como princípio dividir ao máximo os elementos que compõem o todo, este comentário é bem pertinente. A este respeito Cunha (1998), entende que os conhecimentos da mesma forma como são estudados são também apresentados aos alunos, organizados separadamente em disciplinas não relacionadas entre si, com o pressuposto de que é função do aluno estabelecer as relações que ele considerar pertinente.

Retomando as análises dos relatos, compreendemos que quando o aluno entra em contato com a realidade, depois de passar pelo ensino tradicional, é

natural que ele sinta dificuldades de organizar os conhecimentos e aplicá-los, passando a ver a prática como completamente diferente da teoria. Em nossa análise, o que falta é estreitar as relações entre teoria e prática, é levar os alunos a estudar teorias que tenham uma perspectiva mais abrangente dos fenômenos, mais adequadas às novas tendências educacionais.

P_{5dm} considera o estágio uma oportunidade para o professor diminuir seus medos e receios perante os alunos especiais.

> ... um trabalho assim mais prático, estágio numa sala com alunos assim, com deficiência, seria muito bom. A gente sairia sem aquele receio, meio o que será que eu vou encontrar pela frente.

É interessante observar que P_{5dm} considerou o estágio como uma oportunidade do futuro professor lidar melhor com suas emoções e crenças sobre as deficiências. Muitos pesquisadores também avaliam que a integração do aluno com necessidades especiais não esbarra apenas na competência pedagógica do professor, ela envolve as concepções de homem e seus medos inconscientes perante sua própria fragilidade (Goffredo, 1992; Glat, 1995; Forest e Pearpoint, 1997). Em vista da relevância deste aspecto, o supervisor de estágio além de fornecer orientações sobre os apertos pedagógicos, também, deveria compreender e auxiliar seus alunos a lidarem melhor com suas emoções e crenças sobre os alunos especiais. E para isso, com certeza, este supervisor deveria entender da dinâmica dos sentimentos e emoções humanas, e não apenas dizer que não se deve ter pena dos alunos que são deficientes.

Dois participantes, P_{2ct} e P_{6df} apresentam sugestões de como pode se dar o estágio, e $P_{8dv\text{-}ct}$ completa que este deveria se dar com todo tipo de criança, o que talvez signifique, nesse contexto, todo tipo de necessidades especiais, ou em outras palavras, a diversidade.

> ... eu acho muito importante para o professor estágio, lidar com todo tipo de criança. ($P_{8dv\text{-}ct}$)

> Eu acho que um estágio mesmo, estudo de caso, é acompanhar, é pegar um aluno em uma escola e aquele aluno é teu durante o curso.

unesp

> Você vai estudar, você vai acompanhar, vai sugerir para o professor algumas atividades que pode ser feita para aquele aluno ... (P_{2ct})
>
> ... a universidade oferecer estágio que trabalhe com a criança deficiente também, levar eles para fazer entrevista conhecer o deficiente. Não ficar só na teoria, trazer o aluno da Universidade pra prática, fazer ele buscar, ele entrevistar, sei lá fazer coisas que traga a prática. (P_{6df})

As sugestões sobre a forma como devem ser organizados os estágios apresentam-se bem criativas e reforçam a idéia de que os estagiários deveriam conhecer o maior número de alunos com necessidades especiais de todos os tipos e intervir junto a eles, acompanhando casos, fazendo entrevistas, organizando atividades e desenvolvendo-as junto com o professor da sala.

Estas sugestões são compatíveis com as propostas de atividades adequadas para formação de professores reflexivos, apresentadas por Perrenoud (1999) e por Torres (1998). Este último, considera que o estágio deve se dar da forma mais efetiva possível com muitas oportunidades de intervenções e reflexões sobre as mesmas. Para isso, recomenda a utilização de diários que deveriam conter reflexões por escrito estabelecendo relações entre a teoria e a prática, bem como o levantamento de problemas que requeiram melhor formação por parte do professor.

As sugestões sobre estágios foram enfáticas ao afirmar que estes são essenciais na formação do professor. Os participantes consideraram que conhecimentos teóricos não são suficientes para tornar o professor apto a integrar alunos especiais; é necessário, dizem, estágio para possibilitar o efetivo contato com todos os tipos de deficiência, em vários ambientes. Além disso, julgam ser necessário que o mesmo ocorra de modo direto e participativo.

5.2.4 Outras sugestões visando a formação de professores para integração dos alunos especiais

Foram denominadas de outras as sugestões consideradas diferentes das categorias anteriormente descritas, as quais não conseguimos dar melhor denominação.

Três participantes (P_{2ct}, P_{3dm} e P_{6df}) entenderam que deve haver mais pesquisas sobre questões relacionadas à Educação Especial, embora cada um tenha apresentado objetivos diferentes para ampliá-las.

> ... teria que se fazer pesquisa de campo nas escolas públicas, para ver o índice de problemas e preparar realmente o professor para estar trabalhando com estas crianças e levar em conta que toda sala vai ter um ou dois casos, não que vai ser tudo lindo maravilhoso, principalmente, com esta proposta de que as crianças especiais têm que vir pra sala, não ter mais diferenciação .... (P_{2ct})

> ... estar se falando, se estudando se pesquisando, porque se estuda sempre os *normais*, e a hora que sai desse parâmetro de normalidade fica todo mundo enlouquecido, não sabe por onde começar, as vezes, até por não conhecer as deficiências. (P_{3dm})

> ... pesquisa de campo como você está fazendo. ... pesquisando várias professoras do ensino regular, especial, perceber as diferenças, porque o que é dificuldade pra mim, não é dificuldade para a professora que está no ensino especial. (P_{6df})

De modo geral, os participantes sugeriram a realização de pesquisas com o objetivo de aproximar os alunos (futuros professores) da realidade das escolas e de favorecer seu conhecimento sobre estas, sobre as características dos alunos especiais e sobre as formas de lidar com eles. Para isso, indicaram que as pesquisas deveriam ser realizadas junto às escolas, aos professores do ensino regular e especial e junto aos alunos especiais. Estas sugestões estão na direção apontada por Cunha (1998), para a qual os novos paradigmas científicos já estão influenciando não apenas as características das pesquisas, como também o fazer pedagógico em que a realização de pesquisas torna-se um *instrumento de ensino* (p.14).

P_{4df} apresenta duas sugestões visando suprir a falta de conhecimentos sobre formas de lidar com os alunos especiais, referem-se a: ter habilitação de Educação Especial no curso de Pedagogia e oferecer cursos com profissionais que

unesp

trabalham com deficientes e que tenham formação diferente, não apenas psicólogos, pois este não têm a compreensão de como se dá o atendimento do aluno especial em sala de aula.

> ...Porque não ter uma habilitação em educação especial no curso de Pedagogia? Hoje em dia a gente está sujeita a esta inclusão do portador de necessidades especiais cada dia mais, então, eu acho que deveria se pensar nessa possibilidade.
>
> Eu acho que deve propiciar cursos, com profissionais de diferentes áreas. ... eu acho que deveria se propiciar mais cursos com pedagogos, mesmo porque, o psicólogo está de fora da situação, ele trabalha no consultório, só que dentro de uma sala de aula é totalmente diferente de você lidar com uma criança só. Propiciar cursos com pessoas que tenham dimensionamento para esta área, não só psicólogo, pedagogo, sociólogo, sei lá várias formações, porque se tem várias maneiras de se ver o portador de necessidades especiais.

Estas sugestões são razoáveis, pois necessitamos de professores especializados em Educação Especial para dar apoio aos professores que atendem alunos especiais integrados. Além disso, consideramos positivo que este participante tenha percebido que o psicólogo, na maioria da vezes, não tem competência para lidar com a integração do aluno especial em sala de aula, porque esta é competência do pedagogo, visto que a sala de aula é o seu campo de atuação. Deduzimos destas sugestões que os docentes, a serem contratados para ministrar disciplinas de Educação Especial, devem ter formação em diferentes áreas, incluindo Pedagogia, no intuito de evitar análises centradas no atendimento individualizado do aluno especial.

Também analisamos, como o fizeram muitos outros pesquisadores (Jannuzzi, 1985; Ferreira, 1993; Fonseca, 1995 e outros), que historicamente a psicologia ao estudar desenvolvimento e aprendizagem influenciou o atendimento oferecido aos alunos especiais. Ao passo que, na área de Educação, não há estudos que tenham realmente influenciado o atendimento dos alunos especiais. Percebemos, no entanto, que a Educação e os pedagogos excluíram os deficientes de seu campo de atuação. Atualmente, o que vemos é a conseqüência deste processo, a falta de preparação dos professores para integrar os alunos especiais.

unesp

P_{1dm}, sugeriu que a formação do professor deveria ser mais incentivada pelo MEC; que a Educação, de maneira geral, está muito falha.

> ... acho que a parte de formação deveria ter mais incentivo, por parte do MEC, da cúpula realmente como dos governantes, porque ... não sei se é porque a gente estuda muito, a gente vê muita falha na educação.

A solicitação de que o Governo deve dar mais incentivo à formação dos professores é muito pertinente, visto que uma das medidas mais discutidas atualmente e que, sorrateiramente, está sendo implantada é a formação do professor à distância. Como bem nota P_{1dm}, se hoje já observamos falhas na educação, e os cursos são presenciais e com duração média de quatro anos, o que acontecerá se estes forem à distância e com duração máxima de dois anos? Estas medidas que estão sendo implantadas derivam, certamente da preocupação com a quantidade de professores "formados" e não com a qualidade de sua formação. Portanto, esta solicitação é mais um apelo para que as preocupações se voltem para a melhora da qualidade dos cursos de formação de professores e não à quantidade de professores formados.

Vimos que as sugestões denominadas de outras destacaram: a necessidade de mais pesquisas; a criação de habilitações, no momento em que se fala de inclusão, indicando que serão necessários especialistas, mesmo que os alunos especiais sejam integrados; a percepção de que é importante ter uma formação com diferentes visões e formas de análise, especialmente, com pedagogos experientes em lidar com salas de aula; e a necessidade do MEC oferecer mais incentivos à formação dos professores.

Entendemos que as sugestões apresentadas pelos participantes com a finalidade de melhorar a formação dos professores para integração dos alunos especiais visaram suprir as necessidades que sentiram durante suas experiências em lidar com estes em suas salas de aula. Portanto, julgamos que estas sugestões devam ser levadas em conta na organização dos cursos de formação de professores.

unesp

TEMA 6 Sugestões para a escola atender melhor os alunos especiais

Este tema resultou dos relatos dos participantes sobre suas opiniões acerca do que a escola deveria fazer para atender melhor os alunos especiais integrados.

A sugestão apresentada por todos os participantes, como não poderia deixar de ser, foi referente à capacitação dos professores, embora reconheçam que a escola não disponha de recursos para isso. Propõem, então, que este preparo deveria ocorrer em parceria com o Núcleo de Educação e/ou com a Secretaria de Educação do município.

> Acho que capacitar os professores é fundamental. Não deveria ser a escola específica a capacitar os professores, porque ela não tem essa autonomia, o núcleo, a prefeitura estar se preocupando com a capacitação. (P_{4df})

> ... o Estado o município, eu não sei, a prefeitura deveria colocar cursos, implantar cursos para esses professores, no caso como lidar, como interpretar, como fazer, então, dando mais bagagem pra eles trabalharem com esses alunos. (P_{1dm})

Outra sugestão apresentada por três participantes (P_{4df}, P_{6df} e $P_{8dv\text{-}ct}$) foi em relação à necessidade de adaptações da estrutura física das escolas.

> ... vai ter que começar a fazer adaptações na sala, mudar a sala de lugar, até para ir ao banheiro, arrumar uma cadeira que seja adaptada, um banheiro adaptado, tem muitas coisas que nossa escola precisa melhorar. Porque nossa escola não tem preparo para isso, tanto é que é tudo escada, são poucas rampas... (P_{6df})

Três participantes, P_{3dm}, P_{6df} e $P_{8dv\text{-}ct}$, indicaram também a necessidade de adaptar os materiais de acordo com as necessidades de seus alunos. P_{8dv}, ao indicar esta necessidade, descreve bem as carências que sente para atender seu aluno que apresenta deficiência visual.

> ... nós não temos preparação nenhuma, você pode ver o aluno que tem deficiência visual, nós não temos, um quadro que ele enxergue bem o

> branco no preto, nós não temos o nosso quadro é verde, lupa especial nós não temos. Então, necessitamos de objetos materiais mais adequados.

Três participantes (P_{2ct}, P_{6df} e P_{7dm}) sugeriram que a escola deveria dispor de uma co-regente para auxiliar no atendimento aos alunos especiais.

> A escola pode por uma pessoa, uma co-regente, para ficar mais próxima do aluno, pra acompanhar mais de perto estas crianças, no caso de uma sala de trinta alunos, enquanto você está atendendo os outros, aquela pessoa mais preocupada, como se fosse o seu anjo da guarda fica cuidando daquelas com dificuldades. (P_{2ct})

Que há a necessidade de uma co-regente para auxiliar a professora, também concordamos, mas julgamos que a função desta professora deveria ser auxiliar no atendimento a todos os alunos e não somente, aos alunos especiais, visto que estes, assim como, os outros devem estar sob a responsabilidade do professor regente.

P_{3dm}, considerou que o número de alunos determinado para a sala de aula dificulta o atendimento dos alunos *normais,* mesmo que não tenha alunos especiais integrados.

> A organização da escola pública, o que é estabelecido pela secretaria da Educação, eu acho que não é adequado, é muito difícil um professor desenvolver um bom trabalho, não porque eles sejam especiais, com a quantidade de alunos que a legislação quer que se tenha. Então uma das coisas é colocar um número de alunos mais adequado, não só nas salas que têm os especiais.

Dois participantes, P_{3dm} e P_{7dm} apresentaram sugestões sobre o apoio que toda escola deve dar ao professor que tem aluno especial. P_{3dm} assim se expressou:

> O principal seria pensar no número de alunos e no suporte para o professor que está com estas crianças, suporte pedagógico, suporte emocional, porque os professores ficam a maior parte do tempo ao Deus dará...

P_{7dm} considerou que:

> ... a direção deve sempre estar pronta a formar este grupo interdisciplinar pra poder ajudar essa criança.

Por essas sugestões vimos que os professores foram coerentes em seus relatos, visto que estas sugestões já foram anteriormente analisadas, e aqui são reapresentadas com o intuito de mostrar que muitas das dificuldades sentidas pelos professores, provavelmente, pudessem ser superadas dentro da própria escola, se esta tivesse autonomia e recursos financeiros, a fim de organizar-se melhor para atender às suas necessidades.

Compreendemos que as dificuldades que os professores estão enfrentando para lidar com os alunos especiais são resultantes, em parte, da sua falta de preparo, objetivo (pedagógico) e, subjetivo (sentimentos e crenças), e em parte pela forma como se dá o processo educacional nas escolas, amarrado como está a normas estabelecidas por órgãos superiores, que privilegiam números de atendimentos e índices de aprovação em detrimento da qualidade do ensino.

Com essas análises buscamos mostrar que a formação do professor se constitui apenas em um dos fatores importantes do processo. Outro fator considerado complementar é a organização da escola e das condições de trabalho do professor.

Estes relatos confirmam as análises de Ruiz (1995), Blanco (1995), Stainback e Stainback (1999) e tantos outros, segundo os quais a integração dos alunos especiais imprime a necessidade de mudanças profundas do sistema educacional, dos seus elementos, da sua organização, das estruturas físicas e materiais, e para isso são necessários muitos investimentos financeiros e humanos.

As análises dos relatos do grupo de professores do ensino regular que tiveram alunos especiais integrados mostram que a maioria dos participantes, ao avaliar o desempenho dos alunos especiais no processo de ensino aprendiza-

gem, e a sua adaptação no contexto de sala de aula, identificaram poucas dificuldades. Também relataram que, embora não tenham sentido muitas dificuldades, resolveram-nas e, para tanto, utilizaram vários procedimentos buscando orientações junto a professores de classe especial, família do aluno, médicos, psicólogos e quando possível realizaram atendimento individualizado e, ainda, solicitaram ajuda dos alunos da classe para auxiliarem ou ensinarem os alunos especiais. Muitas vezes, utilizaram os mesmos procedimentos utilizados com alunos *normais* com dificuldade. Consideraram que a integração é algo que deve ocorrer, pois que o isolamento social é prejudicial para o desenvolvimento dos alunos especiais, embora tenham avaliado que o professor e a escola regular não estão preparados para atendê-los. Para isso, destacaram que é fundamental a preparação do professor. A maioria dos participantes relataram que não tiveram preparação alguma para integrar os alunos especiais e por isso no início tiveram dificuldades. Afirmaram também que não receberam preparação em seus cursos de graduação e sugeriram que os cursos de formação deveriam conter conteúdos sobre as características dos tipos de deficiência, as metodologias específicas, as adaptações necessárias, e as formas de compreender subjetivamente as deficiências e, sobretudo, estágios participativos, em diversas situações educacionais que tenham alunos especiais. Relataram ainda, perceber que a escola deveria sofrer muitas mudanças para atender os alunos especiais.

A seguir apresentamos a análise dos relatos dos participantes que não tiveram alunos especiais integrados.

4.2 ANÁLISE DOS RELATOS DO GRUPO DE PARTICIPANTES QUE NÃO TIVERAM ALUNOS ESPECIAIS INTEGRADOS.

Como mostra o quadro 2 (p.63) oito participantes não tiveram a experiência de integrar, em suas salas de aula do ensino regular, alunos com deficiência,

mental, visual, aditiva ou condutas típicas. Dentre esses, sete eram graduados em Pedagogia e um em Educação Física. Para favorecer a diferenciação entre os grupos participantes desta pesquisa, os participantes ora analisados serão identificados por P seguido do número de identificação que variará de 1 a 8, subscrito, de acordo com o número estipulado no quadro 3, seguido da letra n, subscrita, que indicará que o participante não teve experiência de integrar alunos especiais.

Com base na leitura das transcrições das entrevistas realizadas e considerando os objetivos da pesquisa foi possível organizar seis temas amplos, com suas respectivas categorias e subcategorias, que serão apresentados a seguir.

TEMA 1 Avaliação sobre o desempenho dos alunos *normais*

1.1 Avaliação dos alunos *normais* no processo de ensino e aprendizagem

1.2 Avaliação da adaptação dos alunos *normais* no contexto de sala de aula

TEMA 2 Dificuldades para lidar com os alunos *normais*

2.1 Dificuldades para lidar com os alunos *normais* no processo de ensino e aprendizagem

2.2 Dificuldades para lidar com a adaptação dos alunos *normais* no contexto de sala de aula

TEMA 3 Procedimentos para lidar com as dificuldades dos alunos *normais*

3.1 Procedimentos para lidar com as dificuldades dos alunos *normais* no processo de ensino e aprendizagem

3.2 Procedimentos para lidar com as dificuldades de adaptação dos alunos *normais* no contexto de sala de aula

TEMA 4 Processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

4.1 Avaliação do processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

4.2 Avaliação da possibilidade de integrar alunos especiais

4.3 Possíveis dificuldades para integrar alunos especiais no ensino regular

4.4 Sugestões sobre os cuidados a serem tomados no processo de integração

TEMA 5 Formação de professores para integração de alunos especiais no ensino regular

5.1 Avaliação da preparação recebida no curso de graduação para lidar com alunos especiais.

5.2 Sugestões para melhorar os cursos de formação de professores para integração dos alunos especiais

5.2.1 Sugestões de disciplinas e conteúdos visando a formação de professores para integração dos alunos especiais

5.2.2 Sugestões em relação aos estágios visando a formação de professores para integração dos alunos especiais

5.2.3 Outras sugestões visando a formação de professores para integração dos alunos especiais

TEMA 6 Sugestões para escola atender melhor os alunos especiais integrados no ensino regular

A seguir apresentaremos as análises dos relatos pertinentes a cada tema. Esclarecemos que os três primeiros temas serão pouco discutidos, em razão de não serem alvo desta pesquisa o desempenho dos alunos *normais*, suas dificuldades e os procedimentos utilizados para lidar com eles. Estes temas estão presentes nesta pesquisa com a finalidade de servirem de parâmetro de comparação com as respectivas categorias analisadas, anteriormente no grupo dos participantes que tiveram alunos especiais integrados.

TEMA 1 Avaliações sobre o desempenho dos alunos *normais*

Este tema contém os relatos dos participantes referentes as avaliações sobre os alunos *normais* no processo de ensino aprendizagem e a adaptação dos mesmos no contexto de sala de aula, envolvendo a interação com os colegas de sala e seus comportamentos adequados e inadequados apresentados durante a realização das atividades. Estas avaliações serão divididas em duas categorias, apresentadas a seguir.

1.1 Avaliação dos alunos *normais* no processo de ensino e aprendizagem

Sete participantes (P_{1n}, P_{3n}, P_{4n}, P_{5n}, P_{6n}, P_{7n} e P_{8n}) relataram que o desempenho dos seus alunos, de maneira geral, são bons, não apresentam problemas de aprendizagem, exceto um ou outro que não consegue acompanhar o ritmo de aprendizagem da classe.

> Este ano eu estou com uma sala boa, uma sala assim que não tem briga, uma sala que participa bastante, uma sala empenhada mesmo né, uma sala que me cativou, uma sala assim que dá para desenvolver um trabalho bom mesmo. (P_{3n})
>
> ... sempre tem numa sala uns quatro ou cinco que têm um pouquinho de dificuldades né, mais no geral é bom. (P_{6n})
>
> Eu peguei uma sala com certa dificuldade, são alunos que vieram de fora, com bastante dificuldade em aprendizagem, mas conseguiram recuperar bem mesmo.

Estes relatos, de certa forma, mostram o que várias pesquisas da área de Educação já identificaram, isto é, normalmente, em qualquer sala de aula temos alunos com dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, o aluno especial integrado seria mais um aluno que também apresenta dificuldades de aprendizagem dependendo do tipo de necessidade especial que apresente. E neste caso, o professor teria que aprender a lidar com algumas dificuldades específicas, diferentes da-

quelas com que rotineiramente está acostumado. Isto poderia ser possível, se não fosse a existência de inúmeros aspectos que envolvem a compreensão das deficiências, tais como, crenças, valores e expectativas, que, por sua vez, tornam o processo de integração mais complexo.

1.2 Avaliação em relação a adaptação dos alunos *normais* no contexto de sala de aula

Sete participantes avaliaram que seus alunos apresentam boa interação entre si.

> Tem interação boa mesmo. (P_{3n})

Apenas P_{4n} relatou que sua turma apresenta problemas de relacionamento.

> ... eu tenho tido algumas dificuldades nesse sentido, eu acho até que isso tem atrapalhado um pouquinho. Eu acho que poderia ser melhor o desempenho deles é nesse entrosamento.

Em relação aos comportamentos apresentados pelos alunos durante a realização das atividades, apenas P_{1n} relatou ter um aluno que recusa realizar as atividades propostas.

> Eu tenho um aluno que ele tem problemas emocionais, de comportamento, ele não participa, ele é desatento, ele tem potencial, ele é um bom aluno sabe, ele falta muito.

Estes relatos mostram que, ocasionalmente, os alunos *normais* apresentam dificuldades de adaptação no contexto de sala de aula.

Embora os participantes, de modo geral, tenham avaliado que o desempenho de seus alunos é bom, questionamos sobre suas dificuldades em lidar com seus alunos; suas respostas serão apresentadas a seguir.

TEMA 2 Dificuldades para lidar com os alunos *normais*

Este tema contém os relatos dos participantes em relação as dificuldades que sentiram ao lidar com os alunos *normais* no processo de ensino e aprendizagem e na adaptação dos mesmos no contexto de sala de aula. Para facilitar as análises, os relatos foram divididos em duas categorias que serão apresentadas a seguir.

2.1 Dificuldades para lidar com os alunos *normais* no processo de ensino e aprendizagem

Sobre dificuldades em lidar com alunos *normais* no processo de ensino e aprendizagem, cinco participantes (P_{1n}, P_{2n}, P_{4n}, P_{5n} e P_{6n}) relataram que, sempre, sentem dificuldades para ensinar determinado aluno que tem dificuldade em aprender.

> Alguma dificuldade a gente sempre tem né, problemas de aprendizagem de disciplina já tive sim, aluno que tem mais dificuldade de aprender. (P_{5n})

Dois participantes (P_{3n} e P_{7n}) relataram problemas específicos de aprendizagem de seus alunos. P_{3n}, ainda acrescenta que percebe que as dificuldades de aprendizagem de seus alunos vêm associadas a problemas emocionais que vivenciam.

> ... esse ano eu tive uma aluna, o ano inteiro eu batalhei com a menina e ela não aprendeu a copiar o nome dela do crachá, é uma primeira série, eu não sei onde eu falhei, a maioria da crianças foram ... (P_{7n})

> Na minha sala este ano tem dois alunos que têm dificuldades, mas eu estou tentando trabalhar com eles, tem dois alunos que passaram por avaliação psicopedagógica, são crianças que têm problema na área emocional... (P_{3n})

P_{8n} foi o único participante que relatou não sentir dificuldades em lidar com seus alunos:

> ... não tenho problemas com eles não, sempre converso muito com eles, acho que é por aí que você vai conseguir o respeito deles....

Verificamos que a maioria dos participantes, exceto P_{8n}, afirmou sentir dificuldades ocasionais para lidar com alunos que têm dificuldades em aprender o conteúdo proposto.

2.2 Dificuldades para lidar com a adaptação dos alunos *normais* no contexto de sala de aula

Apenas dois participantes (P_{1n} e P_{4n}) relataram sentir dificuldades em lidar com problemas de interação entre os seus alunos, P_{1n} em relação ao entrosamento de seu aluno com problemas de comportamento, e P_{4n} em relação à sua classe como um todo.

> ... na hora de colocar na equipe ninguém queria, ficou aquela situação. (P_{1n})

> ... já tive alguma dificuldade, assim de pegarem no pé de uma pessoa as vezes, quando o aluno no começo do ano eles não se conhecem muito ainda, mas depois eles vão notando as falhas de um, as fraquezas de outro, as vezes pegando no pé, ou então deixando de lado, tem dificuldades para integrar no grupo, tenho tido dificuldades nesse sentido. ... eles são muito críticos, assim eu não posso dizer preconceituosos nessa idade.

Em relação aos comportamentos inadequados de algum aluno específico, três participantes (P_{1n}, P_{5n} e P_{6n}) relataram que uma vez ou outra algum aluno apresenta indisciplina ou rebeldia e se torna difícil lidar com ele.

> ... quando tem algum aluno que dá problema de indisciplina, tem que pensar duas vezes a sua atitude, então, uma vez ou outra tenho dificuldade... (P_{6n})

Observamos nestes relatos que alguns alunos *normais* apresentam dificuldades no processo de adaptação no contexto de sala de aula, envolvendo rejeição entre os próprios alunos, bem como indisciplina e rebeldia.

Também questionamos sobre os procedimentos que, rotineiramente, os participantes utilizam para lidar com as dificuldades de seus alunos *normais* e esses serão apresentados a seguir compondo o terceiro tema.

TEMA 3 Procedimentos para lidar com as dificuldades dos alunos *normais*

Este tema contém os relatos dos participantes referentes aos procedimentos que utilizaram para lidar com as dificuldades dos alunos *normais* no processo de ensino e aprendizagem e na adaptação dos mesmos no contexto de sala de aula. Estes procedimentos foram divididos em duas categorias que serão apresentadas a seguir.

3.1 Procedimentos para lidar com as dificuldades dos alunos *normais* no processo de ensino e aprendizagem

Quatro participantes (P_{1n}, P_{2n}, P_{3n} e P_{7n}) relataram vários procedimentos que utilizam para lidar com as dificuldades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

> Trabalhamos com atividades diversificadas, fazendo uma aula assim mais interessante para os alunos... (P_{2n})

P_{1n}, relatou que faz atendimentos aos alunos com dificuldades de diversas formas: dentro da sala, individualmente ou em grupo, com atividades específicas, ou em separado, em outra sala com grupos de aluno com dificuldades específicas.

> É mais atendimento individual, né normalmente quando eles estão com dificuldade, enquanto os demais estão fazendo, eu sento ali junto com eles num grupo, eles ficam junto comigo e eu tento trabalhar com eles de acordo com as dificuldades que eles tem ali ... expliquei a situação, que se não tivesse conseguido pra me falar que eu ia pegar separadamente, a gente ia sentar só esses alunos com dificuldade, ... aí a auxiliar ficou aqui, trabalhou com o restante da turma, e eu levei esses alunos em outra sala, e utilizei novamente o material dourado, eu retomei o concreto, quando a maioria já tinha conseguido, eu tirei o concreto, aqueles que ainda não, eu retomei.

P_{3n}, relatou que quando sente dificuldades em lidar com seus alunos, costuma ler sobre o assunto, e pedir orientação à supervisora, e consultar outro professor.

> Eu leio, eu costumo ler, alguma coisa diferente, procurar ajuda com a supervisora, procurar tirar experiências com as outras professoras...

Dois participantes (P_{2n} e P_{7n}) relataram que procuram chegar ao nível do aluno e estabelecer um bom relacionamento.

> Eu tive que chegar mais no nível dele, pra gente se relacionar melhor...(P_{2n})

Os relatos acima mostram que os participantes utilizam várias estratégias para lidar com as dificuldades que enfrentam junto aos seus alunos *normais* no processo de ensino e aprendizagem: prestam atendimento individualizado ou em pequenos grupos, organizam atividades e materiais variados, "mais interessantes", pesquisam sobre o problema, buscam sugestões com outros profissionais da escola, e aproximam-se do aluno com dificuldades na tentativa de compreende-las e estabelecer bom relacionamento.

3.2 Procedimentos para lidar com as dificuldades de adaptação dos alunos *normais* no contexto de sala de aula

A respeito de procedimentos para lidar com dificuldades em relação à interação entre os alunos, apenas P_{1n} e P_{4n} relataram já ter tentado algumas alternativas.

> ... eu fiz o sorteio, eu não deixei eles formarem equipe à vontade ... aí a hora que o nome dele foi citado na equipe, todo mundo hi, hi, então, né, ele já se sentiu ... ele até começou a participar dali a pouco já começou a não querer fazer, começou a brincar. (P_{1n})

> Eu tenho trabalhado um pouquinho com auto-estima, com solidariedade, mesmo dando algumas dinâmicas de grupo, e tem dado algum resultado, com a maioria. (P_{4n})

Os relatos evidenciaram que os procedimentos utilizados para melhorar a interação entre os alunos foram: trabalhos em equipe , por meio de organização de grupos de forma aleatória e dinâmicas de grupo, visando melhorar a auto-estima e solidariedade entre os alunos. Observamos que estas estratégias são as indicadas por muitos pesquisadores, (Stainback, Stainback e Karagiannis, 1999; O'Brien e O'Brien, 1999; Echeida e Martín, 1995; Moysés, 2001), como adequadas para melhorar a aceitação de si mesmo e dos outros. Nesta direção temos as sugestões de Moysés (2001), que propõe várias atividades com objetivo de melhorar a auto-estima de grupos de alunos, e, salienta que para o professor obter resultado positivo é necessário que siga alguns procedimentos tais como, ter regularidade na realização das atividades; colocar-se como exemplo ao iniciar a atividade proposta; evitar ao máximo críticas negativas aos alunos e sempre estar atento às relações do grupo, com intuito de evitar comportamentos agressivos ou críticas entre os membros.

Desta forma, percebemos que estes participantes estão na direção indicada, até o momento, como a melhor para lidar com conflitos e para que os alunos se aceitem, apenas acrescentamos que os bons resultados dependerão da freqüência e da forma como realizam atividades com este propósito.

Dois participantes (P_{5n} e P_{6n}) relataram que têm tentado resolver os problemas de comportamentos inadequados ocasionais de seus alunos, através de conversas com o próprio aluno, com a família e às vezes solicitam ajuda da equipe técnica da escola.

> Quando foi assim alguma coisa que fugia do meu controle eu pedia ajuda, por exemplo problema de disciplina, que eu lembro que eu tive um

> problema sério com um menino...muito revoltado, então, a gente estava sempre fazendo um trabalho com a supervisora, diretora junto com a mãe chamando os familiares para conversar.... E outras coisas assim, problemas do dia a dia mesmo, a gente resolve com conversa... (P_{5n})

Este relato destaca que mesmo em casos mais "sérios" o único procedimento utilizado é o diálogo com os membros da escola, com o aluno e com a família do aluno.

TEMA 4 Processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

Este tema foi constituído pelas avaliações dos participantes sobre o processo de integração de uma forma geral, sobre a possibilidade de incluírem em suas salas de aula alunos especiais, sobre as possíveis dificuldades que teriam caso integrassem alunos especiais em suas salas e as suas sugestões sobre os cuidados a serem tomados nas ocasiões em que forem integrados alunos especiais. Para facilitar as análises, estes relatos foram divididos em quatro categorias, que serão apresentadas a seguir.

4.1 Avaliação do processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

Embora os participantes não tenham sido indagados diretamente sobre o processo de integração e sim sobre a possibilidade de integrarem alunos especiais em suas salas, quatro participantes (P_1, P_3, P_4 e P_6) expressaram suas opiniões sobre o processo de integração ou inclusão de uma forma geral.

Dois participantes, P_{1n} e P_{4n}, relataram que consideram importante e desejável o processo de integração, visto que a segregação não é benéfica para ninguém.

> ... as vezes eu acho que está certo, porque socialmente é importante, ele precisa disso também ... se eu viesse a ter um filho assim eu gostaria que

> ele participasse, mas ele ficaria muito isolado, isso não faz bem pra ninguém ... (P_{1n})
>
> ... eu acho importante que eles sejam integrados, essa diferenciação isola muito os deficientes. (P_{4n})

Estes relatos mostram que a integração dos alunos especiais é vista como trazendo vantagens para os alunos especiais e a segregação é tida como prejudicial para eles. Deduzimos destes relatos que a concepção que considerava a segregação como melhor opção educacional para os alunos com necessidades especiais está sendo abandonada por alguns professores, como vimos no transcorrer das análises. Nestes relatos também observamos a concepção de que o processo de integração traz vantagens apenas para o aluno especial, embora os pesquisadores da área de Educação Especial considerem que este processo traz vantagens para todos e não apenas para os indivíduos especiais. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p.31), por exemplo, afirmam que *os benefícios do ensino inclusivo podem atingir todos os alunos, professores e a sociedade em geral.*

Dois participantes (P_{3n} e P_{6n}) consideraram o processo de integração um assunto muito difícil, e P_{6n} justificou sua avaliação comentando:

> Esse assunto é tão difícil, as vezes põe nó na cabeça da gente sabe, se eu tiver numa situação dessa que, que eu vou fazer, se sente com ... não é com dificuldade, porque também coitado ele não freqüentar uma escola regular , ele já está sendo marginalizado, mas trazer ele também é difícil, pode chegar lá ... e agora eu vou receber, aí ele pode se sentir pior de que se ele não estivesse ali.

Vemos, explícito neste relato, que o processo de integração mobiliza diversos sentimentos e idéias contraditórias. Os participantes parecem perceber que a integração dos alunos especiais é justa, visto que a segregação os marginaliza. No entanto, para o professor do ensino regular, atendê-los é difícil. E o resultado deste atendimento, segundo P_{6n}, pode levar o aluno especial a se sentir pior do que se estivesse estudando em uma escola especial. Analisamos que este participante expressou muito bem os dilemas que estão presentes no processo de integração, em virtude do despreparo dos professores, das precárias condições das

escolas e da perspectiva negativa em relação à disponibilização das condições necessárias para efetivar tal processo.

De modo geral, verificamos que os participantes avaliaram a proposta de integrar os alunos especiais no ensino regular como uma possibilidade justa e capaz de diminuir a marginalização destes alunos, mas, difícil de ser efetivada pelos professores do ensino regular.

4.2 Avaliação da possibilidade de integrar alunos especiais

Sete participantes (P_{1n}, P_{2n}, P_{3n}, P_{4n}, P_{5n}, P_{6n} e P_{7n}) avaliaram que seria muito difícil e que não estão preparados para atender alunos com deficiência, especialmente, aqueles com deficiência mental ou com deficiência visual. Apenas P_{8n} relatou que considera possível integrar alunos especiais.

> Eu não me sinto apta para trabalhar, a gente já encontra dificuldades, eu pelo menos encontro para trabalhar com crianças com problemas de aprendizagem, o problema deles vai ser maior ainda com relação a aprendizagem. (P_{1n})

> Eu até acho que poderia receber, desde que a gente soubesse como agir com essas crianças, porque uma criança assim, você está despreparada, eu acho que você acaba prejudicando mais do que ajudando. (P_{7n})

Verificamos que os relatos apresentados por estes participantes são semelhantes aos já analisados no grupo dos professores que tiveram alunos especiais integrados. Os participantes ora analisados identificaram que não estão preparados para integrar alunos especiais. Outro dado que se repete é a constatação de os participantes têm dificuldades para lidar com as dificuldade de aprendizagem de seus alunos *normais* e que, portanto, teriam mais dificuldades para lidar com alunos com necessidades especiais. Estes resultados, por sua vez, reforçam a idéia de que é necessário que os cursos de formação de professores passem a incluir, em seus currículos, conhecimentos teóricos e práticos, que habilitem o professor a

lidar com os alunos que apresentam diferentes ritmos de desenvolvimento e aprendizagem, os considerados com dificuldades de aprendizagem.

P_{5n}, relatou que um aluno com deficiência físicas até é possível integrar, mas alunos com deficiência mental, visual ou auditiva é difícil.

> ... se for um assim, um aluno paraplégico com deficiência motora eu acho até mais fácil, porque ele não tem nada a nível mental, agora por exemplo um aluno com deficiência mental eu acho muito difícil, aluno com deficiência visual acentuada, eu acho muito difícil, auditiva também, dependendo do grau, se for um grau que dá para acompanhar eu acho até que ... vai colocar mais na frente, vai dar um trabalho mais individual. Mas o deficiente mental e o visual, eu acho muito difícil porque a gente não está preparada.

Esta avaliação, de certa forma, era esperada, uma vez que os indivíduos com deficiência mental são os mais desacreditados socialmente. Encontramos resultados semelhantes na pesquisa de Picchi (1999), que teve como objetivo verificar a possibilidade de integração dos alunos especiais no ensino regular. Esta pesquisadora investigou as opiniões de professores do ensino regular sobre diversos aspectos associados à integração dos alunos especiais em épocas distintas, a primeira em 1992 e a segunda em 1997. Os resultados obtidos mostram que em 1992, 73% dos professores consideravam que os alunos especiais não deveriam ser integrados, em 1997 esta porcentagem caiu para 43% , e informaram, ainda, nos dois momentos, que as deficiências que menos aceitariam integrar seriam a mental e a visual. Por sua vez, a deficiência mais bem aceita foi a deficiência física.

Estes relatos mostram que, para a maioria dos participantes, é muito difícil integrar alunos com deficiência na sala de aula do ensino regular. As deficiências mais facilmente aceitas, dependendo do grau, são: a física e a auditiva. As deficiências percebidas como mais difíceis de lidar são: a mental e a visual.

4.3 Possíveis dificuldades para integrar alunos especiais no ensino regular

Observamos que os participantes ao serem questionados sobre as possíveis dificuldades que teriam para integrar alunos especiais em suas salas, prontamente relataram várias. Esta questão parece ter-lhes dado a abertura para exporem seus medos, receios e dificuldades, eliminando as reticências, o pensar mais elaborado, simplesmente, pareceram responder de maneira espontânea e sincera.

Alguns participantes descreveram suas dificuldades de acordo com os tipos de deficiência. Quatro participantes (P_{1n}, P_{2n}, P_{5n} e P_{6n}) relataram que a deficiência mais difícil de lidar é a mental, seguida da visual e auditiva. Entretanto o deficiente físico foi citado por três participantes (P_{1n}, P_{5n} e P_{6n},) como o menos preocupante.

> A minha preocupação é o deficiente mental, eu não sei como começar a trabalhar... porque o físico não me assusta. (P_{1n})

> ...eu acho assim muito complicado, eu acho que se eu pegar uma sala assim eu não saberia como agir de jeito nenhum. O conteúdo que a gente tem que transmitir a gente sabe claro, mas a maneira que a gente tem que fazer para que chegue lá, que ele entenda, é difícil eu não sei. Se eu pego uma criança com deficiência auditiva, meu Deus eu tenho que fazer um curso de sinais, não é assim? Como é que eu vou ensinar um aluno cego se eu não sei lê em braile? Que jeito? Eu não tenho essa noção, teria que ser bem preparada. O deficiente mental mais difícil ainda, porque tem aquele um, eu creio que tem aquele deficiente que você consegue com carinho com respeito, se consegue, e aquele um que é bravo eu não sei, de jeito nenhum, eu não sei né, teríamos que ser bem preparadas para isso. E também não é de um dia pro outro que nós devemos ser preparadas. (P_{2n})

Estes relatos mostram muitos receios, medo, despreparo e, até mesmo, sugestões sobre formas de lidar com certos tipos de alunos especiais. Além disso, destacam o aluno com deficiência mental como o mais difícil de ser integrado e vêem que lhes falta o preparo que necessitam. Outro aspecto que merece destaque, notadamente no relato de P_{2n}, é a consciência de que desconhece como os alunos especiais se apropriam do conhecimento. Mantoan (1997c) e Glat (1998) também identificam este mesmo aspecto e consideram que é fundamental o professor ter esse conhecimento para poder atender os alunos especiais, particularmente,

os alunos com deficiência mental. Para Mantoan (1997c, p.124), é necessário que o professor perceba como *os conhecimentos evoluem e como a inteligência se manifesta na organização das estratégias, ... como os alunos aplicam conhecimentos, informações que já possuem para se adaptarem a situações novas ...* .

Outra dificuldade levantada por três participantes (P_{1n}, P_{3n} e P_{5n}) foi em relação ao número de alunos por sala, que de certa forma impossibilita dar atendimento individualizado aos alunos especiais.

> Pela divisão do tempo pela atenção que a gente tem que dar, a gente tem que estar bem consciente, que a gente vai ter que se dividir um pouquinho mais para estar atendendo aqueles dali e é difícil, porque todos necessitam da sua atenção. (P_{3n})

> ... como que a gente vai conseguir, queria saber né, como é que a gente poderia fazer para atender esses alunos, vai ter que ter um atendimento individual, vai exigir de você, como que você vai fazer para você atender todos os outros, porque eles te sugam,... eu estou atendendo ali já vem cinqüenta dos outros grupos que tiveram dúvidas. Como é que a gente faz? Como é que eu vou conseguir conciliar, esse aluno que vai precisar de mim as quatro horas direto e aqueles outros que também querem de mim, não sei fora aqueles outros que têm problemas emocionais,.... fora aqueles que têm de aprendizagem... (P_{1n})

Estes participantes, assim como os participantes que tiveram alunos especiais integrados, destacaram o número de alunos por sala como um fator que dificulta o atendimento do aluno especial no ensino regular, visto que tiveram dificuldades em conciliar o atendimento aos alunos especiais com o atendimento aos demais alunos. Também observamos que o procedimento considerado adequado para o atendimento dos alunos especiais é o ensino individualizado. Como anteriormente já analisamos é necessário repensar esta crença, redimensioná-la.

Outros comentários comuns nos relatos dos participantes, que nos chamaram a atenção, foram os relacionados a não saber agir, não saber por onde começar, não conseguir, sentir-se completamente sem saída, assustado, situações que refletem sentimentos de impotência diante da possibilidade de integrar alunos especiais em suas salas.

unesp

> Eu acho que vai ser bem difícil, eu acho que não conseguiria trabalhar, não iria conseguir trabalhar de jeito nenhum. (P_{3n})

> ... eu não sei como lidar eu fico assim completamente perdida. (P_{5n})

> ... me assusta o Down. (P_1)

Como já comentamos muitos autores identificam e analisam os sentimentos gerados pela integração dos alunos especiais nos diversos ambientes sociais. Em particular, destacamos novamente O'Brien e O'Brien (1999) que apresentam uma perspectiva de análise muito otimista em relação aos sentimentos vivenciados pelos professores. Estes autores consideram que os professores em meio aos sentimentos de medo e impotência despertam para necessidade de desenvolverem novas práticas, relacionadas a novas habilidades para lidar com as diferenças. Daí passam a testá-las e, assim, ocorre o aprimoramento profissional. Também consideram que durante este percurso os professores necessitam refletir sobre suas ações e buscar trocas de experiências entre professores. No entanto, percebemos que estes participantes ainda não despertaram para as ações, provavelmente porque não tiveram alunos especiais em suas salas.

P_{8n} relata que provavelmente não teria dificuldades, em virtude de já ter trabalhado na APAE e em sala especial.

> Não, acho que não porque eu já trabalhei três anos na APAE, trabalhei em classe especial... então eu não tenho problema, eu assim adoraria mesmo voltar a trabalhar, gosto muito de trabalhar com crianças com deficiências.

De modo geral, as possíveis dificuldades que os participantes prevêem que teriam para integrar alunos especiais dependem do tipo de deficiente a ser integrado. Como já analisamos anteriormente, a deficiência diante da qual provavelmente sentiriam maior dificuldade é a mental, seguida da visual e, a deficiência que aceitam facilmente e com a qual lhes parece mais fácil de lidar é a deficiência física. Também identificaram a dificuldade de conciliar os atendimentos individualizados, que alguns alunos especiais necessitam, com o atendimento aos demais

unesp

alunos. Observamos, ainda, que o desconhecimento das metodologias de ensino específicas para cada tipo de deficiência gera sentimentos de impotência, pois relataram não saberem como começar, como agir, como ensiná-los, que caminho seguir. Nos relatos também identificamos sentimentos negativos associados a situação de integração; bloqueio, medo, susto. Apenas P_{8n} relatou não prever dificuldades, e até gostaria de ter essa experiência.

4.4 Sugestões sobre os cuidados a serem tomados no processo de interação

Todos os participantes indicaram, em primeiro lugar, a necessidade de preparar o professor, até mesmo P_{8n}, que relatou não ter dificuldades para integrar alunos especiais, pois percebe que a maioria dos professores tem dificuldades em aceitar os alunos deficientes.

Três participantes (P_{1n}, P_{4n} e P_{5n}), sugeriram que a preparação seja bem ampla, com conhecimentos teóricos e práticos sobre as especificidades dos tipos de deficiência, as metodologias adequadas a cada uma delas, os materiais que podem ou devem ser utilizados e as atividades adequadas para cada tipo.

> Eu acho que primeiro seria necessário formar a gente. Se ter mais informação, um conhecimento maior, até das síndromes, do comportamento, para você não se assustar, que tipo de comportamento, porque a gente se assusta....então, eu acho que deveria ter conhecimento, as vezes até estágio, acho deveria oferecer curso, possibilidade de trabalhar, e principalmente, sugestões de trabalho de atividade, porque você fica perdida,... que bem ou mal ela vai precisar de um atendimento especializado, se você não sabe o que fazer, como é que você vai orientar essa criança. (P_{1n})
>
> ... a gente vai ter que ter curso de tudo, braile, sinais. (P_{5n})

Observamos, por estes relatos, que os participantes têm clareza sobre os conteúdos a serem abordados e a forma de se dar a preparação dos professores para integração de alunos especiais. Estas sugestões, por sua vez, podem ser tomadas como indicações de conteúdos que faltaram no processo de formação

de tais professores. Outro aspecto que se destaca nestas indicações é a amplitude dos conhecimentos sugeridos e a preocupação de relacioná-los à prática do professor. Este dado novamente apresenta-se semelhante ao encontrado no grupo de participantes que tiveram experiência de integrar alunos especiais, o que, de certa forma, vem reforçar a necessidade dos cursos de formação de professores levarem em conta estas sugestões na organização de seus currículos, ementas e programas.

P_{2n}, analisa que, além de preparação, o professor precisa ter especialmente dom e gostar.

> ... dom, precisa gostar, ... porque se você não tem dom, Hó você vai ter que fazer, isso não vai render, não rende, eu acho que tem que ter um compromisso e disposição para isso.

Talvez o que P_{2n} denomina como dom seja a aceitação de conviver com o deficiente, de diminuir os preconceitos e, como ele mesmo conclui, ter disposição para isso.

Três participantes (P_{3n}, P_{6n} e P_{8n}) também destacaram que o professor deveria ser preparado para orientar os alunos *normais* para aceitarem os colegas especiais e os ajudarem. A este respeito, P_{4n} apresenta uma análise diferente, considerando que os alunos *normais* têm facilidade para aceitar os alunos especiais, mais que os próprios professores.

> ... trabalhar primeiro integrando eles no relacionamento mesmo, para as crianças estarem preparadas, saberem aceitar ... estarem ajudando o professor. Também tem que ter curso pra gente saber como trabalhar dinâmica de grupo com essas crianças, para estarmos preparando as crianças entre aspas *normais* para estarem trabalhando com eles também, ... eu acredito que a gente vai trabalhar muito com eles em grupo. (P_{3n})

> ... eles aceitam bem, é engraçado, a gente nota que quando tem alguma criança com alguma coisa física, eu acho que eles aceitam melhor, até mesmo que os professores. (P_{4n})

unesp

A preocupação e a valorização da integração social entre os alunos *normais* e os especiais está muito presente no relato de P_{3n}. Há também a indicação de que este processo deve ser organizado pelo professor. E que, este para poder organizá-lo, necessita de preparação. Este participante intuitivamente sabe que a integração não é algo que acontece automaticamente; para ela ocorrer são necessários determinados procedimentos, visto que, como analisa Ferreira (1998), a aparência e os comportamentos de grande parte dos indivíduos com deficiência se apresentam distantes, em maior ou menor grau, dos padrões que desde cedo aprendemos como desejáveis. Isso, por sua vez, tem gerado, desde o início da história da humanidade, reações de rejeição (Glat, 1995). Para favorecer que as crianças *normais* aceitem as especiais, Ferreira (1998) apresenta uma seqüência de atividades para serem aplicadas junto aos alunos *normais,* com intuito de auxiliá-los na construção de concepções e reações mais positivas diante de indivíduos com deficiência.

Outro procedimento que também é indicado para promover a aceitação e colaboração dos alunos normais em relação aos especiais é a realização de grupos cooperativos. É interessante observar que P_{3n} também parece ter identificado, naturalmente, que uma das formas mais recomendadas para trabalhar com alunos especiais integrados é o trabalho em grupos. Ele justifica sua preocupação em levar os alunos *normais* a aceitarem os especiais porque ambos precisarão trabalhar em grupo.

P_{3n} também acrescenta que o professor vai precisar ler muito sobre este assunto, vai ter que ter muita paciência e cuidar para não ficar estressado.

> ... o professor vai ter que estar lendo muito, vai ter que ter muita paciência, cuidar muito do *stress*, que eu acho que o professor compromissado, ele acaba estressado.

Temos neste relato a descrição de algumas ações e atitudes que o professor deveria ter para enfrentar esta "nova" situação, tais como: buscar conhecimentos e ter paciência. Esta última, provavelmente, foi citada como condição ne-

unesp

cessária aos professores para lidar com suas próprias dificuldades diante dos alunos especiais, com vista a evitar o *stress*. Nóvoa (1992, p. 26), também analisa que, em momento de crise e de mudanças, o *trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante,... pois uma das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se domina as situações e os contextos de intervenção profissional* . Outro comentário deste mesmo autor que combina com a indicação de P_{3n}, sobre a necessidade de paciência, é o referente à necessidade de dispor de *um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades* .

P_{4n} levanta a necessidade de apoio especializado na escola.

> Eu acho que vai ter que preparar muito bem os professores, vai ter que ter muito apoio, no caso do deficiente visual por exemplo, ... eu nunca vi, eu nunca trabalhei com nenhum material para deficiente visual, daí teria que fazer todo esse trabalho. Eu sou a favor de que tenha pessoal especializado para isso.

Esta participante destaca que além do preparo, o professor deve contar com o apoio de professores especializados, especialmente, no atendimento aos alunos com deficiência visual que necessitam de materiais adaptados. É interessante observar que P_{4n} atribuiu ao professor especializado apenas a função de preparar o material adaptado e não a de atender os alunos especiais. Asín e Los Santos (1998), também entendem que uma das funções que deve recair sobre os professores especialistas é prover os meios especializados que alguns alunos com deficiência visual, auditiva e com paralisia cerebral requerem.

As sugestões apresentadas pelos participantes para tornar possível o processo de integração dos alunos especiais no ensino regular concentraram-se basicamente no preparo do professor. Sugerem que, neste preparo, tenham conteúdos teóricos e práticos sobre as características dos deficientes, metodologias de ensino, atividades adequadas e formas de agir e lidar com a classe para favorecer a aceitação e a ajuda dos alunos *normais* aos especiais. Também apontaram a ne-

cessidade de haver um professor especialista na escola para dar apoio aos professores no atendimento aos alunos especiais, principalmente, aos deficientes visuais.

TEMA 5 Formação de Professores

Neste tema foram incluídos os relatos sobre as avaliações dos participantes referentes a seus cursos de graduação, se estes os prepararam para lidar com os alunos especiais integrados e as suas sugestões para melhorar os cursos de formação de professores, visando a integração dos alunos especiais no ensino regular. A análise desses relatos foi dividida em duas categorias que serão apresentadas a seguir.

5.1 Avaliação da preparação recebida no curso de graduação para lidar com alunos especiais

Sete participantes relataram não foram preparados para lidar com alunos especiais, apenas P_{8n} relatou sentir-se preparado, em virtude de ter trabalhado com alunos especiais.

Três participantes (P_{1n}, P_{3n} e P_{6n}) relataram que tiveram na graduação uma disciplina de Educação Especial, mas avaliaram que não foi suficiente, com pouca carga horária e faltou estágios.

> Eu tive Educação Especial, a gente viu matéria, mas eu acho que é pouco, é muito pouco. Acho que o que falta para todo mundo é a prática, nós visitamos lugares, fomos ao ILECE, mas eu acho que é muito pouco essa prática, só trabalhando mesmo para você poder falar o que faltou, porque a teoria nós tivemos... mas tem que ter prática... (P_{3n})

> Não, acho que faltou, porque falta de tempo..., só seis meses foi insuficiente, muito pouco. Eu acho assim, mais atividades práticas, você ir lá mesmo conhecer o aluno, fazer um estágio prático, você só ler fazer uma visita é insuficiente. (P_{6n})

Por meio destes relatos, vemos que não basta introduzir uma disciplina de Educação Especial com conteúdos básicos e teóricos no currículo dos cursos de formação de professores, é necessário que haja também estágios que possibilite intervenção.

Os demais participantes informaram que, em seus cursos de graduação, não tiveram conhecimentos sobre Educação Especial e consideraram que isso representou uma falha.

> ... eu acho que faltou conhecimento específico mesmo, não tive nada específico. (P_{4n})

P_{4n} relatou que o pouco de formação que tem é proveniente de sua formação religiosa.

> ... e também não sei se pela formação religiosa que a gente tem, que não é da faculdade, que ajuda pelo menos a gente ter o carinho, ter solidariedade, aceitar pelo menos os deficientes e querer integrar.

É interessante observar que novamente notamos o apelo à religiosidade para promover a aceitação do deficiente e a sua integração. Supomos que isso seja em razão de os princípios defendidos pelas religiões serem semelhantes àqueles que embasam o movimento de integração, tais como, os princípios de igualdade e de justiça.

Dado o fato de que não compreendemos ao certo o como e o quanto as religiões influenciam as nossas concepções e ações no caso das deficiências, sugerimos que este assunto seja melhor explorado em outras pesquisas.

Estes relatos mostram que os participantes, assim como os que tiveram alunos especiais integrados, não foram preparados por seus cursos de graduação para atenderem alunos especiais em suas salas de aula. Aqueles que tiveram disciplina de Educação Especial também consideraram os conteúdos teóricos estudados insuficientes para capacitá-los a integrar alunos especiais.

unesp

5.2 Sugestões para melhorar os cursos de formação de professores para integração dos alunos especiais

Os participantes relutaram em responder a esta questão, alegando não saberem o que sugerir. Conseguiram, no entanto, propor algumas sugestões para os cursos de graduação, que foram sobre disciplinas com conteúdos específicos e estágios, incluindo indicações a respeito de quem poderia das essa formação. Para facilitar as análises, as sugestões foram divididas em três subcategorias que serão apresentadas a seguir.

5.2.1 Sugestões de disciplinas e conteúdos visando a formação de professores para integração dos alunos especiais

Quatro participantes (P_{1n}, P_{4n}, P_{6n} e P_{7n}) sugeriram que os cursos deveriam oferecer disciplinas que apresentassem conteúdos referentes a tipos de deficiência, comportamentos específicos dos alunos deficientes, metodologias específica de trabalho para cada tipo de deficiência e materiais a serem utilizados, especialmente para trabalhar com deficientes mentais.

> Eu acho assim que incluir nos cursos de graduação, essas matérias específicas de deficientes físicos, mental, principalmente mental,... é difícil responder isso, porque eu não sei o que seria necessário exatamente pra aprender a lidar, trabalhar com sinais por exemplo, seria assim?, ou com o cego, por exemplo aprender o método braile, eu não sei.... com o deficiente mental eu sinceramente não faço idéia do que seria necessário, mas eu acho que tem alguma coisa... (P_{4n})

> Primeiro você conhecer os tipos de deficiência, comportamento, tipo de comportamento, que eles vão apresentar, até pra você estar preparada, e conhecer uma metodologia de trabalho que eu acho que deve ter, acho que falta a gente saber o estilo de trabalho que a gente pode desenvolver com eles... (P_{1n})

Observamos que os participantes sugeriram conhecimentos referentes às especificidades das deficiências com ênfase nas metodologias de ensino. Outra

sugestão, que nos chamou a atenção, foi a referente a conteúdos sobre os comportamentos específicos dos deficientes que o professor deve conhecer previamente para se preparar. A concepção que observamos nesta sugestão é que, por causa da deficiência, o aluno especial deixa de apresentar os comportamentos das crianças ditas *normais* e passam a se comportar de forma diferente. De acordo com Glat (1995), esta concepção é muito compreensível, visto que, nossa maneira de ser, e agir, de perceber e reagir diante dos outros é influenciada pelas normas e valores sociais. Estes, por sua vez, criam padrões de comportamentos a serem apresentados socialmente. No entanto, quando nos deparamos com indivíduos com deficiência, observamos que estes, em virtude de suas características ou comportamento, procedem de maneira diferente daquela que consideramos normal, vindo a ser percebidos como sendo "anormais", diante dos quais *ficamos como que perdidos, sem saber como agir* (Glat, 1995, p.21).

Como base nestas análises e considerando que a maioria dos indivíduos com deficiência diferem dos indivíduos *normais* apenas nos aspectos relacionados às suas limitações específicas, que podem ser visual, auditiva, mental ou física, ou até mesmo, combinações dessas deficiências, entendemos que certos conteúdos que devem estar presentes nos cursos de formação de professores são aqueles que possibilitem a estes futuros profissionais dimensionar adequadamente em que consistem as diferenças entre os alunos especiais e os *normais*, salientando também as semelhanças. Conteúdos desta natureza, provavelmente, acalmem os sentimentos de ansiedade e medo dos futuros professores. Além disso, podem ajudar a construir concepções mais positivas acerca dos deficientes e a identificar os procedimentos que podem ser comuns a todos os alunos, bem como aqueles que realmente necessitam ser diferentes.

5.2.2 Sugestões em relação aos estágios visando a formação de professores para integração dos alunos especiais

Cinco participantes (P_{1n}, P_{2n}, P_{3n}, P_{6n} e P_{8n}), destacaram que é fundamental a experiência de estágio participativo.

unesp

> ... principalmente a parte prática, acho que estágios como eu te falei, você vê como uma pessoa trabalha, as vezes na parte teórica as vezes até tem a metodologia sugestões, mas você trabalhando, alguém te orientando, alguém te acompanhando, te ajuda também na hora que você tem uma dúvida ter uma assessoria, acho que é muito importante, acho que um curso de formação, acho que basicamente você vai ter que ter essa convivência mesmo. Acho que modelos, acho que exemplos, é orientação, conhecer esses alunos, seu ambiente, que tipos de materiais você poderia utilizar ...(P_{1n})

> ... eu não sei se mais prática, estar visitando mais, estágios, se bem que o estágio ali é uma realidade, depois que você vem pra escola é outra né, bastante diferente, mas eu acho que pra dar um pouco mais de noção, pra saber o que, que você vai encontrar né, no caso da inclusão eu acho que mais estágios, você estar participando mais, você estar mais com o professor mesmo na sala de aula estar participando. Um projeto que você estivesse atuando ali, com o professor dando sugestões vendo como ele trabalha mesmo, mais inteirado, as vezes o estágio você vai, você fica observando de longe, tinha que ser alguma coisa mais participativa mesmo. (P_{3n})

P_{8n}, sugere que os estágios sejam desde o início do curso, para possibilitar ao aluno (futuro professor) verificar se fez a opção profissional correta.

> Desde o primeiro ano, quando você começar, você ver se é aquilo mesmo que você quer.... Eu acho que deveria passar por todos, pela escola especial, pela classe especial e pela sala que tem aluno especial integrado.

As sugestões referentes a estágio mostram que este é visto como imprescindível na formação do professor e deve ocorrer de forma participativa, por meio de atuação conjunta com o professor da sala e/ou por meio de projetos de intervenção. Também deve ser oferecido desde o início do curso em todos os tipos de ambientes responsáveis pela escolarização dos alunos especiais, ou seja, em escolas especiais, salas especiais, e classes do ensino regular que tenham alunos especiais integrados. Outro aspecto que se destaca nestes relatos é a importância dada aos modelos de atuação. Neste aspecto, julgamos que o estágio talvez não colabore para uma aprendizagem adequada, porque, como mostram as pesquisas, já citadas, dificilmente podemos encontrar professores capacitados e experientes para integrar alunos especiais; a maioria, não foi e não está sendo preparada para

isso. Portanto, as atuações dos professores observadas nos diferentes campos de estágio devem merecer reflexões e não simplesmente serem tomadas como exemplos a serem seguidos.

5.2.3 Outras sugestões visando a formação de professores para integração dos alunos especiais

Denominamos de outras sugestões os relatos sobre quem deveria dar essa formação e como ela deveria ser. Para três participantes (P_{2n}, P_{5n} e P_{7n}), os profissionais que deveriam dar os cursos de formação deveriam ser os professores das escolas especiais, especializados e experientes.

> Geralmente, com pessoas que estão acostumadas a trabalhar com essas crianças, que lida com isso, têm especialização nisso, pra passar alguma experiência da convivência com eles. (P_{7n})

Nesta sugestão, novamente, aparece a ênfase aos aspectos práticos e a necessidade de conhecimentos específicos sobre os diferentes tipos de deficiência. Esta é uma das sugestões que, segundo nossa análise, merece cautela, especialmente porque a formação de nossos professores especialistas é centralizada nas deficiências, sendo desenvolvidas poucas habilidades pedagógicas mais amplas, necessárias na atuação em classes do ensino regular (Bueno, 1999). Assim sendo, os professores especializados, provavelmente, poderiam ensinar as metodologias específicas e não como atender os alunos especiais em situação integrada. Entendemos que estes professores também têm dificuldades em adaptar suas práticas ao modelo de atendimento integrado.

P_{6n}, sugere que os tipos de atividades que deveriam ser realizadas para garantir a formação dos professores seriam de leitura, de discussão e estágios.

> Eu acho que leitura sobre o assunto, discussão e estágio.

unesp

Às sugestões para que a formação se dê por meio de leituras, discussões e estágios, acrescentamos que se inclua reflexão, visto que, até o momento, uma das estratégias avaliada como promissora para o professor lidar com suas dificuldades e encontrar alternativas e aprimorar-se profissionalmente é a reflexão (O'Brien e O'Brien, 1999; Perrenoud, 1999).

TEMA 6 Sugestões para a escola atender melhor os alunos especiais

As sugestões que serão analisadas, como veremos, já foram discutidas anteriormente, mas reapresentá-las-emos com o mesmo objetivo da análise do grupo dos professores que tiveram alunos especiais integrados, na tentativa de identificar possíveis condições que possam favorecer a integração dos alunos especiais, que estejam na dependência dos próprios professores e das escolas. Outrossim, avaliamos que estas sugestões também se constituam fatores importantes a serem levados em conta na organização dos cursos de formação de professores.

A maioria dos participantes apresentou várias sugestões, exceto P_{1n}, que relatou não saber o que sugerir. Cinco participantes (P_{2n}, P_{4n}, P_{6n}, P_{7n} e P_{8n}) sugeriram que a escola deveria modificar-se e os professores deveriam ser preparados para receber os alunos especiais.

> Ai meu Deus! A escola teria que mudar completamente, eu creio, a postura do professor né, porque daí é uma coisa especial, a postura com cursos, sabe mudar tudo, ... porque não adianta você levar empurrando, tem que mudar tudo a postura do professor, sabe, o relacionamento ... (P_{2n})

> Preparação do professor na própria escola.... Eu gostaria muito que realmente os professores fossem preparados e aceitassem, porque depende muito de nós. A gente tem que ver também o professor, também, se ele quer ou não? se ele não quer não adianta forçar, se realmente for integrado o professor tem que estar muito bem preparado, acho que cursos para essa preparação. (P_{8n})

unesp

Para Nóvoa (1992) e Perrenoud (1999), o fato de os professores perceberem que eles precisam de formação já se constitui um passo para melhorar as condições de ensino. Isso indica que os professores já estão notando que eles fazem parte do problema. O desenvolvimento dessa consciência é favorável para reflexão pessoal e conjunta, para a busca de soluções dos problemas e o aprimoramento profissional dos professores.

Além da preparação do professor, P_{4n} e P_{6n} consideram que todo pessoal da escola deve também ser preparado.

> ... as pessoas, os funcionários, acho que todo mundo deveria ter um preparo para trabalhar com essas crianças, tudo tinha que ser um pouquinho modificado, ... cursos para todos os funcionários, zeladores, professores. (P_{4n})

Em relação à estrutura física das escolas, cinco participantes (P_{4n}, P_{5n}, P_{6n}, P_{7n} e P_{8n}) consideraram que esta deve ser adaptada às necessidades dos alunos deficientes.

> ... o que estão construídos modificados e os que estão pra construir já preparados para isso, banheiros, sala de aula, rampas, escada, mesas próprias, o som, sei lá tudo preparado ... (P_{4n})

> ... também se adequar, as vezes, um portador de deficiência física, o nosso banheiro não é adequado, escada, são as coisas que, as vezes, a criança não consegue se locomover dentro da própria escola, dificulta ela as vezes, até na sala, a carteira ... (P_{6n})

Outra sugestão, comum a três participantes (P_{2n}, P_{3n} e P_{6n}), é a necessidade de um professor especialista na escola para ajudar o professor a atender os alunos especiais.

> ... eu acho assim, no caso da escola, um projeto, um professor, como trabalhar só com esses alunos, nesse caso assim tinha que ser um professor específico, com especialização ... (P_{2n})

unesp

P_{6n}, julga que, além de um professor especialista, deveria haver também um psicólogo, porque o supervisor escolar não teve em sua formação conhecimentos nessa área.

> Agora o mental acho que tinha que ter uma psicóloga também na escola, uma professora especializada dentro da área, pra poder auxiliar, porque se você tivesse com dificuldade, habilitação de supervisora na formação que nós tivemos, não foi tanto trabalho como esses né, então eu acho que deveria ter um profissional dentro da escola pra conseguir trabalhar essa questão também. Se o aluno dá problema como você vai resolver? então, eu acho que teria que ter um profissional.

P_{3n} sugeriu que se repensem as características das atividades realizadas no contraturno.

> Nós temos o contraturno, só que eu acho que nós deveríamos repensar o contraturno, esse trabalho todo, ... eu acho que a gente deveria estar trabalhando um trabalho diferenciado, um conteúdo, a matéria mais ligado assim a jogos, sair com as crianças mais, ... montando coisas diferentes, fazendo mais experiências com essas crianças. (P_{3n})

As sugestões de P_{3n} apontam para um ensino mais lúdico e funcional. Em outras palavras, considerou que é necessário mudar as características do ensno, para atender os alunos com dificuldade de aprendizagem.

Dois participantes, P_{5n} e P_{4n}, sugerem mudanças em relação à organização das condições da escola, tais como, diminuir o número de alunos por turma, e disponibilizar mais tempo ao professor para preparar suas aulas.

> Principalmente isso que a classe que for receber esses aluno, ela seja melhor estruturada do que já é, com menos alunos, para professora poder dar esse atendimento especial para o aluno que tem necessidade maior,... com mais auxiliares. Por exemplo uma professora auxiliar, porque uma pessoa sozinha pra lidar com trinta e cinco, mais um que tem que ter atendimento especial eu acho inviável. (P_{5n})

> ... talvez mais tempo para preparar as aulas. (P_{4n})

unesp

Deixamos de comentar muitos dos relatos apresentados acima em virtude destes já terem sido discutidos em outros momentos. Reiteramos que os participantes, embora não tenham tido experiência em lidar com alunos que apresentam certos tipos de necessidades especiais, parecem identificar as mudanças que a presença deles requer. Além disso, suas sugestões mostram que o nosso sistema educacional poderia melhorar se tivesse mais autonomia e mais recursos financeiros e humanos, pois, como vimos, os participantes têm boas idéias para melhorar a qualidade da educação nas escolas, porém, faltam-lhes oportunidades e condições para compartilhá-las, discuti-las e aprimorá-las.

De modo geral, as análise dos relatos dos participantes que não tiveram alunos especiais integrados mostram que os professores já têm dificuldades para atender os alunos que apresentam problemas emocionais ou de aprendizagem em suas salas de aula. Julgam, então, que teriam mais dificuldades se tivessem que atender mais alunos que, já de antemão, sabem que têm dificuldades específicas. Declararam que não sabem nem por onde começar, como agir, que metodologia utilizar. Mas, apesar disso, consideram que o processo de integração é desejável, tira os alunos com deficiência do isolamento social. Para tornar possível o processo de integração haveria necessidade, conforme observaram, de mudanças na estrutura física das escola e muito preparo para toda comunidade escolar nos aspectos pedagógicos e sociais. Afirmaram, também, que seus cursos de graduação não os prepararam para integrar alunos especiais. E sugerem, para melhorar a formação dos futuros professores, que os cursos de graduação tenham disciplinas de Educação Especial desde o início, com conteúdos referentes às características de cada tipo de deficiência, às metodologias de ensino adequadas e, principalmente, estágios participativos, através de projetos e/ou de auxilio ao professor na condução das atividades em sala de aula, nas escolas especiais, nas salas especiais, e nas classes que tenham alunos especiais integrados. Sugerem que, para atender aos alunos especiais, a escola deveria preparar seus professores e demais funcionários; adaptar sua estrutura física; contratar um professor especialista e um psicólogo para dar apoio aos professores; diminuir o número de alunos por classe; disponibilizar mais tempo aos professores para preparação das atividades; e organizar formas

unesp

mais adequadas para atender os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A seguir, faremos uma análise comparativa entre os relatos apresentados pelos participantes que tiveram alunos especiais integrados, e os relatos dos participantes que não tiveram alunos especiais integrados.

4.3 COMPARAÇÃO ENTRE OS RELATOS DOS PARTICIPANTES QUE TIVERAM ALUNOS ESPECIAIS INTEGRADOS E OS RELATOS DOS PARTICIPANTES QUE NÃO TIVERAM ALUNOS ESPECIAIS INTEGRADOS

As análises comparativas entre os relatos dos participantes será apresentada com base nos temas abordados nas análises individualizadas dos grupos, visto que estes são semelhantes em ambos os grupos de participantes. No entanto, iremos realçar apenas os aspectos que consideramos mais relevante para os objetivos desta pesquisa.

Ao observarmos os relatos contidos nos temas 1, 2, e 3, apresentados por ambos os grupos, referentes a: avaliação do desempenho dos alunos *normais* e especiais; dificuldades para lidar com os alunos *normais* e especiais; e procedimentos para lidar com as dificuldade dos alunos *normais* e especiais, constatamos que estes temas não apresentaram diferenças significativas. Os desempenhos dos alunos especiais foram considerados bons e as dificuldades que eles apresentaram foram semelhantes às dificuldades que alunos *normais* costumam apresentar, com exceção do aluno de P_{8ct} com condutas típicas. Por sua vez, os participantes que não tiveram alunos especiais integrados avaliaram que o desempenho de seus alunos *normais* geralmente é bom, mas encontram em suas salas alguns alunos *normais* com dificuldades de aprendizagem e com problemas de adaptação no contexto de sala de aula.

unesp

Observamos, no entanto, algumas diferenças em relação à variedade de procedimentos que foram utilizados pelos participantes que tiveram alunos especiais integrados. Estes relataram procedimentos mais diversificados, semelhantes aos indicados pela literatura especializada em Educação Especial para favorecer a integração dos alunos especiais, tais como, solicitar que os próprios alunos da sala auxiliem os alunos especiais nas atividades e planejar atividades para classe, levando em conta as necessidades dos alunos especiais. Também observamos que ambos os grupos de participantes enfatizaram os atendimentos individualizados para lidar com os alunos com dificuldades de aprendizagem e/os com necessidades especiais. Outro procedimento comum foi buscar desenvolver uma boa relação entre professor e aluno, embora, esta preocupação tenha sido mais enfatizada e apresentada por maior número de participantes que tiveram alunos especiais integrados.

Com base nessas análises julgamos que os participantes que tiveram alunos especiais integrados tenham sido levados a ampliarem e diversificarem seus procedimentos de ensino, ao mesmo tempo que, passaram a avaliar positivamente seus alunos especiais.

Em relação ao processo de integração, ambos os grupos de participantes, como vimos, foram favoráveis à idéia. No entanto, consideraram que é muito difícil para o professor do ensino regular efetivá-la, em virtude de sua falta de preparo e das condições precárias da escola, tais como a falta de materiais adaptados, estrutura física inadequada, número excessivo de alunos por sala, falta de professor especialista e/ou co-regente e outros.

Observamos, outrossim, que todos os participantes que tiveram alunos especiais integrados avaliaram positivamente suas experiências, não obstante terem apontado as dificuldades já mencionadas.

Constatamos que os aspectos em que os relatos se mostraram diferentes foram em relação à ansiedade ante a possibilidade de integração dos alunos especiais e à ênfase dada às dificuldades decorrentes desta. Os participantes

unesp

que não tiveram alunos especiais integrados externaram muitos sentimentos negativos ante a possibilidade de integrar alunos especiais, tais como, medo, receio, susto, e sensação de não saber como agir. Além disso, parecem imaginar que os alunos especiais são alunos muito diferentes dos alunos *normais*. Por sua vez, os participantes que tiveram alunos especiais integrados expuseram sentimentos menos negativos e avaliações mais realistas sobre as possíveis dificuldades a serem enfrentadas para integrar alunos especiais. Isso mostra que a experiência com alunos especiais leva o professor a diminuir sua ansiedade e receios e a dimensionar melhor as reais dificuldades que este processo envolve.

Outro dado comum observado nos relatos de ambos os grupos de participantes foi referente ao tipo de deficiência que consideraram mais difícil de integrar. Para ambos os grupos de participantes o deficiente mental foi considerado o mais difícil, ao passo que a deficiência mais bem aceita por ambos os grupos foi a deficiência física.

Sobre a preparação que receberam em seus cursos de graduação para integrar alunos especiais todos se avaliaram como não preparados, até mesmo os participantes que tiveram disciplina de Educação Especial em seus cursos. Apenas P_{8n} avaliou que se sentia preparada para integrar alunos especiais, em razão de já ter trabalhado com alunos especiais em sala especial e em escola especial.

Como vimos, ambos os grupos apresentaram sugestões para melhorar os cursos de formação de professores visando a integração de alunos especiais, envolvendo disciplinas, conteúdos e estágios. Em ambos os grupos as sugestões privilegiaram os aspectos práticos, metodologias específicas, atividades adequadas e materiais adaptados. E, unanimemente, todos consideraram que é necessário o estágio de forma participativa.

Mas, apesar de terem apresentado sugestões semelhantes, novamente a diferença observada entre os dois grupos foi referente à variedade de sugestões. Os participantes que tiveram alunos especiais integrados apresentaram maior número de sugestões, com descrições mais detalhadas sobre as caracterísi-

unesp

cas das disciplinas salientando, ao mesmo tempo, a importância da interdiciplinaridade para organização dos cursos.

Dentre as várias sugestões apresentadas pelos participantes que tiveram alunos especiais integrados destacamos, mais uma vez, a importância de duas. A primeira, que os cursos de formação de professores também deveriam se preocupar em lidar com os aspectos subjetivos do professor, tais como sua aceitação, seus sentimentos e crenças em relação aos alunos especiais. Muito embora, ao fazer a análise, tenhamos visto que ambos os grupos também se preocuparam em trabalhar os aspectos subjetivos dos alunos *normais* e especiais. A segunda sugestão apresentada por três participantes, foi a de que os alunos deveriam desenvolver pesquisas, ou ter acesso a resultados de pesquisas mais recentes referentes à Educação Especiais e as características dos alunos especiais. Constatamos que para estes participantes a pesquisa foi compreendida como um meio de ensino e uma forma de aproximar os futuros professores da realidade escolar.

Em relação às sugestões sobre o que a escola poderia fazer para atender melhor os alunos especiais, ambos os grupos de participantes apresentaram sugestões semelhantes. A mais citada, como vimos, foi referente à preparação dos professores, seguida da melhoria das condições da escola, da adaptação da estrutura física, de materiais adequados, da diminuição do número de alunos por sala, e da contratação de professores especialistas para auxiliar os professores no atendimento dos alunos especiais.

Um dado interessante, observado nos relatos dos participantes que não tiveram alunos especiais integrados, foi que muitos deles destacaram que a escola deveria mudar, ser reformulada para atender os alunos especiais. Estes relatos mostram que os participantes intuitivamente percebem que a organização da escola e suas características não combinam com o modelo de educação inclusiva. Associamos esta sugestão a uma outra que também foi muito citada pelos participantes que tiveram alunos especiais integrados, qual seja, que é necessário o envolvimento de toda escola para o atendimento dos alunos especiais.

unesp

Outra constatação que fizemos ao comparar os relatos, é que ambos os grupos de participantes têm dificuldades para lidar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. De modo geral, como eles mesmos relataram, os professores são preparados para lidar somente com aluno "ideal". Sendo assim, o aluno real, ou com necessidades especiais, causa-lhes medo e insegurança, por sentirem-se despreparados e desassistidos e por serem precárias as condições das escolas.

Além disso, percebemos, como aliás já salientamos, que os participantes que tiveram alunos especiais integrados apresentaram relatos mais descritivos e mais diversificados. Seus relatos tinham, além de realismo, mais profundidade. Talvez essas características dos relatos desses participantes sejam o efeito da experiência de integração de alunos especiais na organização de seus pensamentos e ações. Se esta hipótese for verdadeira, as perspectivas são bem mais otimistas do que imaginávamos. Nesse caso, é possível que o professor, em contato com alunos especiais, mobilizado por seus medos e pela insegurança de lidar com o "diferente", passe a buscar novas formas de atuar e, em decorrência disso, ocorra seu aprimoramento profissional.

Após realizar as análises dos relatos destes dois grupos de participantes e compará-las, acreditamos ter conseguido apontar inúmeras sugestões para organização dos cursos de formação de professores. E como veremos mais adiante estas sugestões estão em sintonia com os relatos do terceiro grupo de participantes pesquisado.

A seguir apresentaremos as análises dos relatos do grupo de participantes constituído por professores universitários da área de Educação, atuantes no curso de Pedagogia.

4.4 ANÁLISE DOS RELATOS DO GRUPO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Como já descrito anteriormente os participantes do grupo dos professores universitários da área de Educação, que atuavam no curso de Pedagogia, foram selecionados contemplando as cinco áreas do departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, que são: Fundamentos de Educação, Psicologia, Didática, Supervisão Escolar, e Orientação Educacional. Relembramos que para diferenciar os participantes ora analisados, dos participantes dos demais grupos, estes serão denominados de P, seguido do número que variou de 1 a 15, subscrito, de acordo com o número estipulado no quadro 3 (p. 72).

As análises dos relatos destes participantes evidenciaram, como será observado, influências e características pertinentes às suas áreas de atuação. Os relatos dos participantes da área de Fundamentos apresentaram características mais teóricas, ao passo que os participantes da área de Didática apresentaram um discurso mais objetivo enfatizando os aspectos práticos na formação do professor. Os participantes das áreas de Supervisão Escolar e Orientação Educacional, pontuaram em suas análises e sugestões as habilitações de supervisão e orientação escolar respectivamente. Os participantes da área de Psicologia enfatizaram aspectos práticos e teóricos, na formação do professor. Nesta área, P_4, fez uma análise mais detalhada sobre as questões próprias da Educação Especial, pois teve sua formação voltada para essa área e, no momento, era a professora responsável pela única disciplina de Educação Especial do curso de Pedagogia.

Com base na leitura das transcrições das entrevistas realizadas e considerando os objetivos da pesquisa foi possível organizar quatro temas amplos com suas respectivas categorias e subcategorias, que serão apresentados a seguir.

TEMA 1 Relações entre a Educação e a Educação Especial

1.1 A Educação Especial como parte da Educação

1.2 Relações de aproximação e distanciamento entre a Educação e a Educação Especial

1.3 Relação de separação entre a Educação e a Educação Especial

unesp

1.3.1 Conseqüências da separação entre a Educação e a Educação Especial

TEMA 2 Processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

2.1 Avaliação do processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

2.2 Dificuldades percebidas no processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

2.2.1 Dificuldades no processo de integração em relação à discriminação social

2.2.2 Dificuldades no processo de integração em relação ao professor

2.2.3 Dificuldades no processo de integração em relação a sua organização política

2.3 Conseqüências do processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

2.3.1 Conseqüências positivas do processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

2.3.2 Conseqüências do fracasso do processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

2.4 Sugestões sobre os cuidados a serem tomados no processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

TEMA 3 Habilidades necessárias aos professores para integrar alunos especiais no ensino regular

3.1 Conhecimentos e experiências necessárias aos professores para integrar alunos especiais

3.2 Características e atitudes necessárias aos professores para integrar alunos especiais

TEMA 4 Formação de professores para integração de alunos especiais

unesp

4.1 Avaliação da formação atual do professor para integração dos alunos especiais

4.2 Concepções sobre formação de professores

4.3 Sugestões para melhorar a formação dos professores visando a integração dos alunos especiais

4.3.1 Sugestões para ampliar os conhecimentos dos professores universitários em Educação Especial, visando a formação de professores para integração de alunos especiais

4.3.2 Sugestões em relação às disciplinas visando a formação de professores para integração de alunos especiais

4.3.3 Sugestões de conteúdos visando a formação de professores para integração de alunos especiais

4.3.4 Sugestões em relação aos estágios visando a formação de professores para integração de alunos especiais

4.3.5 Outras sugestões visando a formação de professores para integração de alunos especiais

4.4 Tópicos de Educação Especial nas disciplinas curriculares

4.4.1 Inclusão de tópicos de Educação Especial nas disciplinas

4.4.2 Justificativas da não-inclusão de tópicos de Educação Especial nas disciplinas

4.4.3 Possibilidade e sugestões para inclusão e/ou integração de conteúdos de Educação Especial nas disciplinas

A seguir, apresentaremos as análises dos relatos pertinentes a cada tema.

TEMA 1 Relações entre a Educação e a Educação Especial

Este tema surgiu do interesse em identificar como os professores universitários da área de Educação estão percebendo a Educação Especial, uma vez

que está em vigor, em todo país, a proposta de integração dos alunos especiais no sistema regular de ensino (Brasil, 1995). Os relatos obtidos, como veremos, mostraram que é variável a relação que estes participantes estabelecem entre a Educação e a Educação Especial. Para facilitar a compreensão das análises, este tema foi dividido em três categorias e uma subcategoria, que serão apresentadas a seguir.

1.1 A Educação Especial como parte da Educação

Constatamos que onze participantes apresentaram relatos considerando a Educação Especial como parte da Educação geral, exceto os participantes P_4, P_8, P_{12}, e P_{15}.

> ... eu acho que elas são interfaciadas, não dá para você falar em Educação sem estar percebendo, ou falando, da dimensão da Educação Especial. Porque uma faz parte da outra. (P_2)

Também identificaram que a finalidade da Educação Especial é a mesma da Educação.

> ... para o exercício da cidadania e para atingir as potencialidades. (P_1)

Consideram ainda como um direito dos alunos especiais, como comenta P_9:

> ... da mesma forma que um aluno do ensino regular tem direito a essa formação acadêmica, social e política, o aluno com deficiência também tem ....

Três participantes (P_3, P_9, e P_{10}) destacaram que a Educação Especial tem suas especificidades, como mostra o relato abaixo:

> ... da mesma forma que eu não trato um aluno adulto como eu trato uma criança, eu preciso conhecer o comportamento do meu aluno com necessidades especiais. (P_9)

P_3 ainda tem as especificidades da Educação Especial como um atendimento exigido pelo princípio da igualdade, e o justifica.

> ... o princípio da igualdade é dar as pessoas diferentes tratamentos diferentes, de maneira que sejam atendidas as especificidades. Então, nessa visão que eu tenho de igualdade, a Educação Especial ela naturalmente teria preocupações específicas dentro da área da Educação geral.

Entendemos que estas concepções, segundo as quais integram-se Educação Especial e Educação possam vir a favorecer a aproximação de ambas no ambiente acadêmico, já que, de acordo com essas análises, não cabe o distanciamento da Educação perante às questões consideradas pertinentes à Educação Especial.

Observamos também, que tais concepções ainda estão impregnadas do conceito de Educação Especial vinculado ao atendimento das dificuldades específicas dos alunos especiais. Ainda está por ser construída a concepção que estabelece relação entre a Educação Especial e a Educação, tendo em vista, haver articulação entre ambas com o objetivo de realizar mudanças nas escolas, para que estas se tornem mais adaptadas às necessidades de todos os alunos. Como analisa Martinez, Aguilar e Diaz (1998 p.12), a Educação Especial passou da análise individual do déficit do indivíduo deficiente para a análise do que a escola pode fazer para ser *capaz de dar resposta à diversidade sem importar a origem nem a natureza das diferenças humanas* .[19]

Nesta direção, temos muitos pesquisadores (Asín e Los Santos 1998; Bueno 1999; Omote 2000 e outros) que consideram que a aproximação entre a Educação Especial e a Educação favorece, não apenas, a integração dos alunos especiais, mas, também a melhoria das condições de atendimento a todos os alunos e o enfrentamento dos problemas da educação, tais como, o analfabetismo, a evasão escolar e outros.

---

[19] *dar respuesta a la diversidad sin importar el origen ni la natureleza de las diferencias humanas* (Martinez, Aguilar e Diaz 1998 p. 12),

unesp

1.2 Relações de aproximação e distanciamento entre a Educação e a Educação Especial

Observamos que seis participantes (P_1, P_2, P_3, P_4, P_7 e P_{14}) apresentaram relatos identificando relações de aproximação e distanciamento entre a Educação e a Educação Especial. Dentre esses destacamos o relato de P_4:

> ... eu vejo que, paralelamente, a gente vai percebendo que a Educação Especial ela vai se distanciar, ou se aproximar da Educação, em função do processo histórico da própria Educação. Então, quando você vê os deficientes indo no início desse século para os grandes hospitais e tal, coincide com um momento de muita exclusão na Educação. Então, ao mesmo tempo que a gente tem historicamente as duas áreas se distanciando, nós temos uma aproximação das áreas em termos de que a Educação Especial passa a assumir aquilo que a Educação não assume, e a relação acaba virando de subproduto mesmo, de ter que dar conta daquilo que a outra não dá ...

Este relato mostra que a Educação Especial estabelece relação de aproximação e distanciamento com a Educação ao lidar com o que a Educação abandona ou exclui de seu atendimento.

Outro relato de P_4, que também chamou a atenção, foi quanto aos recursos destinados à Educação Especial:

> ... a gente vê que a Educação Especial se constrói fora da Educação, mas totalmente influenciada por ela em termos das políticas dos recursos. Então, assim você vê que elas vão se cruzando fora do espaço escolar...

A especificidade da Educação Especial foi também um dos aspectos ambíguos, dois participantes (P_2 e P_{14}) consideraram que a especificidade da Educação Especial é uma característica que a separa da Educação geral. P_{14}:

> ... uma coisa é pensar a finalidade da Educação, tanto da Educação de uma forma geral como a Especial, uma outra coisa é pensar a especificidade, então, o que é específico da Educação Especial, porque a partir do momento que a gente começa generalizar eu acho que perde a especificidade e, ela precisa ter.

unesp

Este relato contém uma preocupação que é comum no âmbito da Educação Especial, que refere-se a necessidade de considerar que a aproximação entre a Educação Especial e a Educação, ou seja, a integração dos alunos especiais, não significa que os alunos especiais deverão apenas receber os atendimentos característicos do sistema regular. Consiste, sim, em prover a escola do conhecimento desenvolvido pela Educação Especial, sobre o processo de ensino e aprendizagem, os recursos materiais e tecnológicos desenvolvidos e os recursos humanos necessários (professores especialistas). Além disso, estas condições devem ser disponibilizadas para todos os alunos (Marchesi e Martín 1995). Omote (2000) também enfatiza esta necessidade, ao considerar que *a presença de recursos de Educação Especial, num sistema escolar integrado, é a garantia para acomodar na escola uma ampla gama de variações de diferenças individuais apresentadas por todas as crianças escolarizáveis* (p.59).

Julgamos que se devem atender as especificidades dos alunos especiais no ensino regular, mas os atendimentos especiais devem ocorrer evitando ao máximo retirar o aluno especial do ambiente comum da sala de aula e dar apenas a ele atividades diferente das realizadas pelos outros alunos.

Nos relatos que enfatizam o atendimento especial também parece estar implícita a concepção de que os alunos normais não requerem tratamentos especiais, para eles basta o atendimento "padrão", apenas os deficientes necessitam de tratamentos específicos. Esta é uma das concepções mais enfaticamente combatida por Beraza (1998) e Fernández (1998); em substituição a ela, eles advogam a idéia de que todo indivíduo tem suas especificidades, seus interesses, suas habilidades. Sendo assim, a escola teria a função de lidar com elas e não supor que os seres humanos sejam iguais, exceto os indivíduos que apresentam deficiências, dificuldades de aprendizagem ou culturas diferentes. Desta concepção deriva a proposta de que a escola deve atender à diversidade, buscando o que de comum pode ser desenvolvido com todos os alunos e o que de específico deve ser desenvolvido com cada um, em separado, para maximizar o desenvolvimento de suas potencialidades.

unesp

Vejamos o relato apresentado por P_7 :

> Acho que a gente teve um corte onde não deveria, acho que a Educação Especial, ela deveria fazer parte da educação geral, mas para isso nós precisaríamos estar amparados não só em termos de recursos, essa história de rampas, a parte física, mas também a parte teórica.

Verificamos que tanto nos relatos de P_4, quanto no de P_7, o processo histórico foi considerado responsável pelo distanciamento entre a Educação Especial e a Educação. Uma conseqüência deste distanciamento foi o despreparo geral dos que atuam na Educação, em relação às questões da Educação Especial.

Ao compararmos estas concepções com a trajetória da Educação Especial em nosso país, apresentada por Jannuzzi (1985) e Mazzotta (1996), constatamos que a educação dos alunos com deficiência, notadamente a educação dos deficientes mentais, se firmou desvinculada do desenvolvimento da educação dos alunos *normais*. Ela se baseou no enfoque psicológico, no que se refere tanto ao seu atendimento, como à construção da sua exclusão da escola regular, mediante a aplicação dos testes psicológicos.

Estes relatos, embora mesclados de concepções relacionadas às diferenças entre a Educação e a Educação Especial, de certa forma, mostram a tendência de buscar a aproximação entre as duas e a consciência de que a nossa história deveria ter sido diferente. A construção da segregação não deveria ter ocorrido.

1.3 Relação de separação entre a Educação e a Educação Especial

Seis participantes (P_4, P_7, P_8, P_{12}, P_{13}, e P_{15}) julgaram que existe separação entre a Educação e a Educação Especial, dentre estes destacamos o posicionamento de três participantes (P_8, P_{12}, e P_{13}) que, além de perceberem a separação entre a Educação e a Educação Especial, também se sentem distantes desta.

> É uma divisão muito grande, a Educação Especial é uma coisa que não é da Educação formal, que devia ser lá na APAE, não é assim. Eu acho que é por isso essa dificuldade que nós temos. Nós pensamos na Educação formal normal, nunca pensamos que os anormais estejam incluídos, fiquem separados e tenham uma preparação especial pra ele. Acho que é uma coisa assim, acho que porque a APAE era assim, acho que continua assim ...(P_8)

> Separação, hoje eu acho que existe sim, eu acho que existe uma separação na rejeição, as vezes nós professores, de não querer ter contato, aí trabalha de uma maneira bem separada mesmo. (P_{13})

Observamos nestes relatos a Educação Especial associada especialmente ao deficiente mental, uma vez que a referência de Educação Especial citada é a APAE . Também identificamos as estratégias que os participantes observam e costumam utilizar para lidar com os alunos especiais ou, melhor dizendo, para não lidar, evitando-se o contato, por meio da segregação e discriminação, procedimentos estes muito combatidos pelo movimento de integração. As concepções que geralmente estão implícitas nestas atitudes são as de que o atendimento segregado é melhor para os alunos especiais e que eles são indivíduos anormais, diferentes em tudo e não em alguns aspectos funcionais específicos.

Como já abordamos, anteriormente, temos alguns autores que analisam os sentimentos e reações que a maioria das pessoas apresentam diante dos indivíduos deficientes. Glat (1995) entende que a discriminação com que se tratam os indivíduos deficientes *tem raízes históricas profundas, se estendendo desde o início da vida humana sobre a Terra* (p.19). Esta autora reconhece, além disso, que os indivíduos deficientes geralmente despertam determinados sentimentos e representações nos indivíduos *normais,* por exemplo, o rompimento da relação normal, a desorientação de como agir ou reagir diante de um deficiente. Por isso, a reação mais comum é o afastamento. Para esta autora, parte destas reações deriva do fato de o deficiente representar o lado *frágil e lesado de nossa personalidade* (p. 46).

Portanto, temos o peso da história da segregação dos deficientes, combinada com os sentimentos que os deficientes costumam despertar, fatores que

unesp

são percebidos, pelos participantes ,como responsáveis pela separação entre a Educação e a Educação Especial.

O relato que talvez exemplifique melhor o distanciamento entre a Educação e a Educação Especial é o de P_{12}, que, de certa forma, acredita que a Educação se preocupa apenas com os indivíduos conscientes.

> A gente está preocupada com a formação do cidadão consciente, mas da Educação Especial eu não me sinto apta a estar falando porque eu não tive nada assim na minha formação profissional e nem trabalhei com isso nunca. Então eu acho muito complicado dizer alguma coisa assim.

Este relato, particularmente, nos chama atenção por evidenciar explicitamente as concepções de que os alunos especiais são destituídos de consciência e que, provavelmente sejam indivíduos muito diferentes, dificultando qualquer opinião a respeito. Percebemos também, implicitamente, que o aluno especial aqui enfatizado é o deficiente mental. Certamente, por trás deste relato existe um processo histórico e um contexto social que favoreceu a construção destas concepções. Observamos que, apesar de ter graduação, mestrado e atuar na área de Educação, há mais de quinze anos, este participante nunca teve disciplinas ou conteúdos que abordassem questões referentes à Educação Especial, nunca teve também contato profissional com alunos especiais, a não ser visitas à APAE. Entendemos que a segregação dos alunos especiais que o nosso sistema educacional tem permitido e favorecido, bem como as crenças circulantes na nossa cultura, levaram este participante a desenvolver tais concepções.

Dessa forma, compreendemos que a própria Educação muito tem contribuído para que a sociedade desenvolva concepções negativas sobre as pessoas com deficiência, ao dificultar contatos de alunos *normais* e de professores com os alunos especiais.

Estas constatações reforçam as análises de Chacon (2001) e Martins (1999) sobre a importância de se inserir uma disciplina de Educação Especial nos

unesp

currículos dos cursos de formação de professores. Estes autores esperam que este procedimento possa concorrer para a diminuição dos preconceitos em relação aos indivíduos especiais e o conhecimento de suas potencialidades, o que, provavelmente, possibilitará que relatos como esses deixem de se registrar.

Chacon (2001) observou que a portaria ministerial n.º 1.793 de 27/12/1994, que recomenda a inclusão de uma disciplina de Educação Especial em todos os cursos superiores, prioritariamente nos cursos de Pedagogia e Psicologia, teve efeito mobilizador maior nos cursos de Pedagogia, uma vez que estes, em sua maioria, não tinham disciplina sobre Educação Especial em seus currículos, o que, mais uma vez, denuncia o distanciamento entre a Educação e a Educação Especial.

Outro relato que nos chamou a atenção foi o de P_{15}, segundo o qual até mesmo o professor que trabalha com alunos especiais é discriminado.

> Eu percebo essa separação muito ao nível de preconceito tá, a gente nota até com o profissional que trabalha com Educação Especial. Colocam esse profissional como se ele não tivesse muito conhecimento, então, ele vai para salas especiais porque ele não tem o que fazer ... (P_{15})

Observamos neste relato a apreciações correntes relativas aos professores que trabalham com os alunos especiais, os quais são tidos como menos habilitados e despreparados. Estas avaliações nos fazem lembrar das análises sobre o estigma de cortesia (Goffman 1988) que significaria estender os sentimentos, crenças e reações que se estabelecem com o deficiente, às pessoas mais próximas dos mesmos.

No entanto, P_7, relatou que a separação entre a Educação e a Educação Especial ocorre em razão da desinformação geral da sociedade e não por causa do preconceito.

> ... existe separação, eu avalio menos por preconceito e mais por desinformação. ... A questão da mundialização da globalização, isso retirou

> preconceitos da gente, só que a gente é desinformado e não sabe como lidar com isso.

Para P_4, o processo histórico de atendimento aos alunos especiais e a vinculação da Educação Especial com a Psicologia são fatores que contribuíram para a separação entre a Educação e a Educação Especial atualmente observada.

> Eu vejo como um problema sério da Educação Especial, historicamente uma desvinculação da Educação... ela se constrói fora da educação geral, e no Brasil isso vem marcadíssimo pelo assumir das associações de pais, não só da deficiência mental. Então via de regra você pega historicamente a Educação Especial muito mais vinculada a Psicologia do que a Educação.... e sendo totalmente assumida por instituições filantrópicas assistencialistas que relega o pedagógico a um segundo, terceiro plano....

Este relato faz reportar às análises de Jannuzzi (1995) e de Ferreira (1993) que também destacam a influência da Psicologia na educação dos alunos especiais, especialmente na dos deficientes mentais. Ferreira (1993) enfatiza que a psicologia diferencial, com seus testes psicológicos serviram para legitimar a ideologia das aptidões, possibilitando o descarte *democrático* dos alunos com dificuldades escolares para atividades manuais. Fonseca (1995), no entanto, comenta que muitas teorias de aprendizagem (atribuídas à área da psicologia) contribuíram para mudar a idéia difundida até 1940, segundo a qual os *idiotas* eram incapazes de aprender. Para ele, sistemas de modificação de comportamentos e modelagem permitiram evidenciar o potencial de aprendizagem dos indivíduos deficientes mentais. Possibilitaram ainda, a construção de uma nova idéia, a de que *a aprendizagem é reflexo do ensino* e *a otimização da aprendizagem subentende a otimização dos recursos humanos e didáticos* (Fonseca, 1995, p 58). A teoria de Piaget, por sua vez, possibilitou que se percebesse que a aprendizagem não depende somente das condições internas para ocorrer, são necessárias condições externas (o ensino). Além disso, o processo de aprendizagem dos alunos deficientes, até mesmo deficientes mentais, caminha na mesma seqüência do desenvolvimento observado nos indivíduos *normais*.

unesp

Portanto, diante das análises contidas nos relatos de P_4, de Ferreira (1993) e de Fonseca (1995), podemos deduzir que a psicologia influenciou a organização da educação para os indivíduos que apresentam necessidades especiais de duas formas. A primeira, servindo como legitimadora da exclusão de *alguns* alunos com dificuldades de aprendizagem do sistema regular de ensino; a segunda, mediante a comprovação de que, com procedimentos adequados, os alunos deficientes, sobretudo os com deficiência mental, desacreditados socialmente, têm a possibilidade de aprender. E a psicologia continua influenciando, visto que perspectivas construtivistas e histórico-cultural indicam a importância da interação entre alunos *normais* e especiais, como condição favorecedora do desenvolvimento e aprendizagem de ambos.

Nos relatos que estabelecem relação de separação entre a Educação e a Educação Especial, observamos que há participantes que se sentiram distantes da Educação Especial em razão da forma de atendimento aos deficientes, que se dá em separado, e ao preconceito e/ou desconhecimento sobre o assunto. Somam-se isso, as análises sobre os fatores que provavelmente tenham ocasionado a separação: o processo histórico de construção da Educação Especial vinculada à Psicologia e o fato de ser assumida por associações filantrópicas assistencialistas.

Outra categoria que emergiu das análises foi a referente às conseqüências da separação entre Educação e a Educação Especial.

1.3.1 Conseqüências da separação entre a Educação e a Educação Especial

Denominamos de conseqüências da separação entre a Educação e a Educação Especial, os relatos que evidenciaram os efeitos decorrentes desta separação.

P_4 analisa que a separação entre a Educação e a Educação Especial, trouxe várias conseqüências para educação dos deficientes, tais como: a infantilização e práticas pedagógicas repetitivas.

unesp

> ...Você vê a Educação Especial ela ... eu analiso assim, não é a toa que ela tem práticas totalmente infantilizadas com os deficientes ...primeiro pela vinculação com a psicologia experimental, se tem aí um pressuposto e uma concepção que eu só me desenvolvo a medida que eu aprendo, então, eu tenho que ficar repetindo.

P_4 neste relato explicita as suas concepções sobre como se deu a educação dos deficientes mentais e, de certa forma, culpabiliza a utilização do modelo comportamental pelo tipo de educação que os deficientes mentais têm recebido. Também, Fierro (1995, p.235) entende que este modelo foi válido e exerceu sua influência, mas tem suas limitações, porque, embora tenha demonstrado eficácia no ensino de algumas habilidades e na eliminação de comportamentos inadequados, ele esbarrou nas dificuldades em generalizar as aprendizagens e possibilitar aprendizagens denominadas de superiores, *complexas e flexíveis, que são precisamente as que permitem um manejo de estratégias adaptativas a uma ampla variedade de contextos* .

A respeito da infantilização do deficiente, para Fierro (1995), a idéia da infância eterna, provavelmente tenha derivado dos testes psicológicos que mostram, por seus resultados, que os alunos deficientes mentais apresentam defasagens entre a idade cronológica e a "mental". Em alguns casos, mesmo ao aluno adulto, era atribuída idade mental de criança. Isso, de certa forma, favoreceu que o próprio ambiente educacional passasse a lidar com os alunos com deficiência mental como se eles fossem eternas crianças, desconsiderando o seu real desenvolvimento.

Outra conseqüência, apontada por P_4, diz respeito à formação do professor.

> Essa separação, ela gerou e gera ainda conseqüências muito sérias no que se refere a formação do pedagogo, a formação do educador de forma geral, primeiro ... em sala de aula ... causa espanto, quando você começa a discutir que a Educação Especial é algo da Pedagogia, é algo do pedagogo, é algo do professor, a concepção é que é algo do psicólogo.

unesp

Este relato mais uma vez nos leva a atribuir ao processo histórico da construção da Educação Especial a responsabilidade pelo fato dos profissionais da Educação atribuírem ao psicólogo a competência para educar os alunos com necessidades especiais.

Podemos também supor que os estudantes de Pedagogia, futuros professores, optaram pelo curso por se identificar com o meio escolar. Nesse meio, provavelmente em suas trajetórias escolares, eles não encontraram alunos considerados especiais, o que lhes causou surpresa, tais indivíduos também serem alvo da Educação.

P_4 relatou ainda, que seus alunos do curso de Pedagogia não conseguem perceber que os conhecimentos que eles adquirem nas metodologias, possam, também ser utilizados para lidar com alunos especiais.

> ... jamais conseguem avaliar que o conhecimento que eles adquiriram nas metodologias é um conhecimento que eles vão utilizar com uma pessoa com deficiência. Elas não fazem essa relação, e eu acho que isso é um marco mesmo dessa separação.

Omote (2000, p.58) comenta que esta concepção é comum, observando que *a Educação Especial é vista e praticada como se possuísse a sua própria clientela, professores e recursos próprios, eventualmente até de uso exclusivo,* aspecto este que torna *bastante difícil o retorno de alunos do ensino especial para o ensino comum* .

Nesses relatos de P_4 temos como conseqüência da separação entre a Educação e a Educação Especial a infantilização e as práticas repetitivas na educação dos deficientes; a formação do pedagogo marcada por um distanciamento da Educação Especial, em razão da crença de que esta é responsabilidade do psicólogo e não do pedagogo; e a desvinculação entre os conhecimentos pedagógicos adquiridos no curso de Pedagogia e a educação dos alunos deficientes.

unesp

Pelas análises dos relatos sobre as concepções dos professores universitários acerca das relações que estabelecem entre a Educação e a Educação Especial, constatamos que alguns deles já cultivam idéias que levam a aproximar a Educação Especial da Educação, embora algumas vezes ainda exponham em seus relatos concepções que admitem a segregação. Outros até assumem que realmente se percebem distantes das questões da Educação Especial e evitam este contato.

Imaginamos que a clareza a respeito de tais concepções possa contribuir para a organização de estratégias que permitam modificar as concepções que não combinam com o movimento de integração. Porquanto, como analisa Sousa e Prieto (2001), se a Educação Especial continuar desarticulada da Educação geral ela vai manter a segregação. Estas autoras observam que essa falta de articulação está presente em todas as instâncias envolvidas com o processo de integração. Isso se comprova ao observamos que os pesquisadores de Educação Especial vêm questionando, há tempo, a separação existente entre a Educação e a Educação Especial, mas o contrário não ocorre, os profissionais e pesquisadores da Educação não questionam este aspecto. Aliás, nem mesmo o mencionam em suas discussões e publicações, como mostra a pesquisa de André et al (1999).

O segundo tema a ser analisado será composto pelas concepções dos participantes em relação ao processo de integração. Estas provavelmente complementem as análises das concepções sobre as relações entre a Educação e a Educação Especial.
sentimentos, crenças e reações que estabelecem com o próprio deficiente.

TEMA 2 Processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

Este tema contém os relatos dos professores universitários referentes as suas avaliações sobre o processo de integração, as dificuldades nele observadas e as suas sugestões sobre os cuidados a serem tomados no processo de inte-

gração dos alunos especiais no ensino regular. Estes relatos foram divididos em três categorias que serão apresentadas a seguir.

2.1 Avaliação do processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

Ao analisar as avaliações do processo de integração contidas nos relatos, identificamos duas formas de perceber o processo de integração que foram consideradas como otimistas e receosas.

Cinco participantes (P_1, P_2, P_6, P_{10}, P_{12}) apresentaram relatos interpretados como otimistas, visto que destacaram aspectos positivos associados ao processo de integração.

> Agora se você deixar só numa escola regular a professora dá atenção sim, mas não é tanto quanto dentro das especificidades dela, mas ela é necessária, mas ela progride, na minha experiência progride, então, eu acho que ela fica feliz quando entra na escola regular, ela vai no pátio ela já entra sorrindo, ela sabe que vai brincar e ela sabe que vai ser feliz ali com os outros. (P_{10})

Neste relato temos a concepção de que o professor do ensino regular não vai dar a atenção devida, nem mesmo atender as dificuldades específicas do aluno especial, não obstante a integração é vista como necessária, porque os alunos especiais integrados no ensino regular são capazes de aprender e tornam-se mais felizes.

Quanto a isso, Marchesi e Martín (1995), Saint-Laurent (1997) e Karagiannis et al (1999) também são da opinião que a integração, quando ocorre com as devidas condições, favorece que os alunos especiais se desenvolvam melhor e *tenham uma socialização mais completa e normal* (Marchesi e Martín 1995 p.14). Karagiannis et al. (1999) entende que, além dos benefícios acima, a educação inclusiva evita a alienação dos indivíduos especiais e o surgimento de sentimentos de

inferioridade que prejudicam a sua realização, pois pode afetar a sua motivação para aprender.

P_2 também apresenta um relato particularmente interessante, considerado otimista, por avaliar que a integração leva a reformulações na escola, e isso é positivo porque melhora a qualidade do atendimento oferecido a todos os alunos.

> Eu penso que a prática educativa a partir da inclusão, ela necessariamente, ela exigirá do professor uma reformulação nas suas concepções, na sua prática, na sua metodologia, na sua forma de compreender esse espaço chamado de sala de aula. (P_2)

Esta perspectiva positiva apresentada por P_2 também é compartilhada por muitos pesquisadores. Marchesi e Martín (1995, p.21), acreditam que a experiência e o contato com os alunos especiais quebrem expectativas negativas, e levem o professor a perceber que a integração é possível, desde que haja mudanças. A sala de aula não pode ser mantida inalterável, é necessário desenvolver uma *maneira diferente de entender a educação, mais diferenciada e adaptada aos seus alunos.*

Outra pesquisadora que comprovou esta possibilidade foi Martins (1999, p.79). Em sua pesquisa com professores que haviam experienciado a integração de alunos com síndrome de Down, ela encontrou resultados otimistas nesta direção. Os professores relataram que a integração os motivou a *buscar novos caminhos, a pesquisar, a conhecer mais sobre seus alunos e sobre a aprendizagem deles, a descobrir novas formas de intervenção...* .

Consideramos que esta perspectiva, provavelmente, constitui um dos maiores benefícios que a integração pode trazer, a renovação da escola. Esta pode auxiliar na resolução de inúmeros problemas da própria educação, tais como indisciplina, falta de motivação, evasão e outros. Se realmente isto for possível, confirmamos a premissa de que *a inclusão é uma força cultural para a renovação da escola* (O'Brien e O'Brien, 1999, p.49).

unesp

P_1 relatou perceber que o processo de integração deveria ser um processo natural, um direito de todos.

> Eu vejo assim, é uma necessidade ... porque a inclusão tinha que ser um processo natural, todos deveriam estar envolvidos ... (P_1)

Esta concepção é comumente discutida nas publicações da área de Educação Especial. Muitos pesquisadores se perguntam como foi possível que alguém se ache no direito de segregar umas pessoas das outras. Para Stainback e Stainback (1999, p.27), a segregação é contra a moral e eticamente errado. Karagiannis et al. (1999) consideram a inclusão como um *direito básico - não é algo que alguém tenha que conquistar. Quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como valor da sociedade...* . Por outro lado, quando as escolas excluem determinados alunos, *o preconceito fica inserido na consciência de muitos alunos quando eles se tornam adultos, o que resulta em maior conflito social e em uma competição desumana* (p.27).

Castro (1997) também destaca que a inclusão dos alunos especiais na sociedade e na escola é necessária e urgente para atender os princípios de democracia de justiça e de igualdade.

Foram interpretadas como receosas as avaliações de nove participantes (P_3, P_4, P_5, P_7, P_8 , P_9, P_{13}, P_{14}, P_{15},), que relataram perceber a integração do deficiente, como uma questão geradora de temor, difícil, apressada, atravessada, precipitada e modista, para a qual os professores não estão preparados e, talvez, até provoque um retrocesso na educação dos deficientes, em virtude das condições precárias das escolas regulares.

> ... a discussão ela é completamente atravessada, apressada, sem o mínimo de discussão necessária para as pessoas tomarem pé das implicações de uma política desse nível, em função de toda história de segregação. (P_3)

> Infelizmente eu percebo muito pessimismo ... ao invés da gente conseguir um passo a mais na inclusão e na integração dessas pessoas que a gente dê um passo pra trás, porque o que eu entendo é assim, o governo não está preparando as escolas. (P_4)

unesp

> Com muita restrição, todo mundo, nenhuma escola quer, difícil. ... escolas estão aderindo ao projeto, aceitando as crianças deficientes, só que elas têm que estar com toda uma estrutura preparada, se não for com essa estrutura apresentada, eu acho que não é possível. (P_8)

É interessante observar que os participantes P_3 e P_4, que apresentaram dois dos relatos contidos acima, são participantes com formação voltada para a área de Educação Especial, com curso um de especialização e o outro de mestrado e P_8 tem muita experiência no ensino fundamental. Isso nos leva a pensar que as avaliações destes participantes têm como subsídios análises e conhecimentos da situação real e dos problemas a serem enfrentados na implantação desse processo.

Quando analisamos os resultados de pesquisas que investigaram como está ocorrendo o processo de integração e/ou que buscaram captar as percepções de professores e diretores de escolas a respeito do processo de integração, percebemos que os receios desses participantes se justificam. Verificamos, pelos resultados de várias pesquisas (Goffredo 1992; Castro 1997; Janial e Manzini 1999; Oliveto e Manzini 1999; Araújo e Manzini 1999; Tesini e Manzini 1999; Martins 1999; Souza Filho e Durandegui 1999; Picchi 1999), que o processo de integração está ocorrendo sem a disponibilização das condições necessárias. Não está havendo preparação do professor, nem antes nem durante o processo. Nos casos em que há alguma preparação, ela é avaliada como insuficiente. Faltam orientações, pessoal de apoio especializado, infra-estrutura física, materiais didáticos e outros. Portanto, o que está acontecendo na realidade é a inserção do alunos especiais no ensino regular, sem a disponibilização paralela das condições, normalmente atribuídas à Educação Especial, para o atendimento dos alunos especiais. A única condição que nos casos bem-sucedidos tem sido encontrada é a boa vontade e disposição dos professores.

Disto depreendemos que nos discursos oficiais e nos documentos oficiais está presente a intenção de aproximar e unir os recursos da Educação Especial com os da Educação, buscando uma articulação entre ambos, mas nas escolas

o que está ocorrendo é a manutenção precária das condições que normalmente sempre existiram nas salas de aulas.

Cinco participante (P_5, P_7, P_9, P_{13}, e P_{15}) deixaram claro, em suas avaliações do processo de integração, que não sabem ao certo o que está acontecendo. Suas opiniões foram expressas tomando como base o que ouviram dos alunos. Posicionam-se favoráveis à integração, mas percebem que o principal problema é a falta de preparação do professor. P_9 apresenta um relato que resume bem este posicionamento:

> Acho que é até mais uma opinião, até porque eu não tenho vivido isso, não tenho conhecimento prévio, mas eu acho assim, eu acredito que a integração pode dar certo, mas ao mesmo tempo, a gente precisa dar subsídios pra que estes professores trabalhem com esses alunos.

Neste relato em específico, verificamos que a expressão *a gente precisa* é particularmente significativa, pois uma das preocupações que mobilizou a realização desta pesquisa foi identificar como os professores da área da Educação se posicionam diante da responsabilidade de formar professores aptos a integrar alunos especiais. Neste relato fica claro que P_9 se considera parte responsável por esta preparação. Podemos observar que nem todos os professores aqui pesquisados têm esta percepção desenvolvida, mas ela já está presente no relato de alguns deles, como veremos mais adiante.

Verificamos ainda que P_{11} apresentou um relato em que afirmava não ter uma posição formada sobre o processo de integração.

> ... eu não tenho uma posição definida, porque quando eu escuto pessoas que se posicionam a favor, parece que eu quero me convencer, mas quando eu ouço o outro lado, parece que eu também fico convencida, então eu não tenho uma posição.

Os posicionamentos contrários à integração citados por P_{11} foram decorrentes de contatos que manteve com professores de uma instituição especial e com supervisores da rede regular de ensino. Teoricamente ele se mostrava a favor,

unesp

mas os discursos dos professores especializados e do ensino regular mostraram a ele que a integração é mais prejudicial para os alunos especiais que a própria segregação. Esses argumentos o deixaram confuso.

Tivemos como se pôde ver, avaliações distintas sobre o processo de integração. Algumas destacaram os aspectos positivos, como a melhoria da socialização dos alunos e a reformulação do espaço escolar. Outras, em razão, das dificuldades inerentes a esse processo, especialmente no tocante à preparação dos professores e à falta das condições necessárias, avaliaram-na com certo pessimismo e receio.

Embora, como vimos, alguns participantes tenham apresentado avaliações mais otimistas em relação ao processo de integração, todos destacaram várias dificuldades para efetivá-lo. A seguir, serão analisadas as dificuldades levantadas.

2.2 Dificuldades percebidas no processo de integração dos alunos especiais no ensino regular

Para fins de análise, as dificuldades levantadas nos relatos dos participantes foram divididas em três subcategorias relacionadas à discriminação social, ao professor e à organização política do processo. A seguir, apresentaremos as análises específicas de cada uma.

2.2.1 Dificuldades no processo de integração relacionadas à discriminação social

Oito participantes (P_1, P_2, P_7, P_{11}, P_{12}, P_{13}, P_{14}, P_{15}) expuseram dificuldades no processo de integração devido a discriminação social. P_1 e P_7, consideraram como fator gerador da discriminação social, o processo histórico de segregação dos alunos especiais.

unesp

> O problema que eu vejo é esse de ser sempre um assunto, um conhecimento trabalhado à parte e isso prejudica agora a implantação do projeto de inclusão, são os problemas que a gente tá vendo aí né, por parte da criança, por parte do professor, ou por parte da estrutura da escola, ter sempre sido tratado separado. (P_1)

Os efeitos do processo histórico da construção da Educação Especial em nosso país já foram discutidos nas análises de outros relatos. Acrescentamos aqui apenas que nesse processo histórico parece ter ocorrido uma dupla segregação. Por um lado, o ensino regular rejeitou os alunos especiais e para eles foi construída a Educação Especial. Esta, por sua vez, tem o hábito, segundo Goffredo (1992, p.18), de traçar *suas normas, seus princípios de forma isolada do contexto educacional geral, tornando-se assim a única responsável pela educação do aluno portador de deficiência* . Na atualidade, temos a tendência que está se mostrando, muito lentamente, qual seja, buscar reverter este processo, a Educação acolher o que ela rejeitou e a Educação Especial aproximar-se da Educação.

Três participantes, P_2, P_{11}, e P_{15} analisaram os sentimentos dos alunos deficientes diante das crianças *normais*.

> ... fica mais discriminatório, a criança fica ali, ... não sei se realmente a criança estava sentindo isso, ... o menino com aquele carrinho daquele jeito vendo todas as crianças correndo no pátio, ele estava isolado, não estava integrado. (P_{11})

Este relato contempla uma concepção comum, que era utilizada para justificar a segregação, a de que os alunos especais se sentiriam melhor, mais aceitos em ambientes em que convivessem com seus iguais. Além disso, outra concepção, que talvez embase esta, é a de que as pessoas devem ser iguais; se as crianças estão correndo, ele ficaria feliz se corresse também, como se a felicidade estivesse em termos e fazermos a mesma coisa que os outros.

Quanto aos sentimentos dos alunos especiais em ambientes integrados, temos verificado por meio de várias pesquisas e análises de muitos teóri-

cos (Cardoso 1992; Glat 1995; Echeita e Martín 1995; Araújo e Manzini 1999; e outros), que a observação de que os alunos deficientes podem se sentir mais discriminados no ambiente integrado é pertinente somente naqueles casos, em que se tenha a compreensão errônea de que integrar é simplesmente colocar os alunos especiais e *normais* no mesmo espaço físico. Este procedimento, com certeza, pode resultar em mais prejuízo para os alunos especiais.

Para haver integração são necessários procedimentos específicos que levem alunos especiais e *normais* a partilharem atividades em comum, tanto acadêmicas como recreativas. Como exemplo temos as atividades citadas por Cardoso (1992, p.31), tais como, *colando bandeirinhas, nadando, dançando, assistindo um filme, assistindo experiências de ciências...* etc.. Esta autora analisa que qualquer atividade que propicie interações e seja possível ter objetivos comuns e ritmos diferentes de realização podem ser favorecedoras de integração.

Logo, a integração social não é algo tão difícil quanto se imagina, e é falsa a crença de que seremos felizes se formos iguais, o que temos de semelhante é o fato de sermos todos diferentes e, se aceitarmos isso, poderemos ser mais felizes.

Quatro participantes (P_{12}, P_{13}, P_{14}, e P_{15}) salientaram a discriminação dos professores, dos pais dos alunos e das crianças.

> Eu acho que a maior dificuldade é isso, é esclarecer as pessoas, não só as crianças que vão conviver diretamente, os pais dessas crianças, porque eu vi pais dizendo; o que será que ele tem, será que isso pega... (P_{12})

> ... a estagiaria entrou e a professora falou na frente de todo mundo, com esse aqui você não precisa se preocupar, porque ele vai para uma avaliação, então eu nem estou trabalhando com ele. Porque ele não vai ficar aqui com a gente, ele vai para APAE. Ela falou se uma professora faz isso esperando que essa criança vá, se essa criança for ficar com ela, como ela vai trabalhar. (P_{13})

Observamos nestes relatos a descrição de situações de discriminação e de apresentação de crenças errôneas a respeito das deficiências. Amaral (1993)

entende que as deficiências geralmente são percebidas como fenômeno carregado de emoções e associadas a doenças. Mas as crenças e expectativas podem ser modificadas, é o que podemos ver em Marchesi e Martín (1995), segundo os quais, por meio de orientações e do próprio contato com o indivíduo especial em condições adequadas, as expectativas podem passar a ser positivas e as crenças errôneas esquecidas.

Encontramos uma descrição interessante a este respeito em Moura (1997). Ela como mãe de uma criança com síndrome de Down, buscou colocar sua filha sempre em escolas regulares e para isso, antes de matriculá-la, buscava preparar os ambientes escolares, com orientações, palestras, *folders* informativos sobre deficiência, filmes, mesas redondas depoimentos de pais etc.. Estes procedimentos ela os tinha junto aos professores, aos alunos e aos pais dos alunos *normais.* Isso tornou possível que a educação de sua filha em ambientes integrados na década de oitenta ocorresse sem maiores problemas.

Dessa forma, as dificuldades provenientes de preconceitos e de procedimentos discriminativos podem ser abrandadas com orientações adequadas e com experiência de vivências planejadas.

Outra categoria de dificuldades encontrada foi relacionada à preparação dos professores para atender os alunos especiais integrados.

2.2.2 Dificuldades no processo de integração em relação aos professores do ensino regular

Verificamos que a maioria dos participantes, exceto P_3 e P_{10}, apresentaram relatos sobre as dificuldades do professor para lidar com alunos especiais integrados, entendendo que o professor não está preparado. P_7, P_{11} e P_{13}, comentaram que o professor não está preparado para atender, nem mesmo os alunos ditos n*ormais*.

unesp

> ... os professores não estão preparados, não estão bem preparados para lidar com o aluno que nós consideramos normal, muito menos estarão preparados para receber os alunos com necessidades especiais. (P_{11})

Esta concepção é interessante e ao mesmo tempo comum, pois a encontramos também em muitas pesquisas que analisam práticas de professores em sala de aula, tais como a de Vitaliano (1993), Guimarães (2001) e Moysés (2001). Estas mostram o quanto os alunos do ensino regular estão desmotivados e com dificuldades para aprender, justamente, em virtude das práticas inadequadas desenvolvidas pelos professores em relação à organização das atividades, às formas de avaliações, ao *feedback* utilizado, e a própria forma de interagir, que têm favorecido a construção de baixa auto-estima por parte dos alunos, notadamente, por aqueles que têm maiores dificuldades em aprender.

Alguns participantes (P_2, P_4, P_5, P_6 e P_{15}) enfatizaram os sentimentos dos professores em face do processo de integração tais como: angustia, ansiedade, negação, resistência, medo da situação, do deficiente e sentimento de incompetência. Aliados a estes sentimentos relataram observar também alguns procedimentos inadequados utilizados pelos professores para lidar com esta questão, tais como, deixar o aluno de lado, dar atividades incompatíveis com o momento do aluno, igualar a criança especial às outras, desconsiderando suas necessidades.

> ... uma resistência muito grande, resistência localizada do não saber fazer, do medo, que envolve a própria criança e coloca um nível de insegurança muito grande ... (P_2)

> ... você vê que o professor tem uma proposta de conteúdo incompatível com o momento do aluno, quer seja por desenvolvimento cognitivo, quer seja por interesse. (P_6)

Outra dificuldade do professor que se destaca é quanto ao processo histórico de formação. Segundo P_1, os professores estiveram por muito tempo distantes da Educação Especial e, agora, ensinar Educação Especial parece um remendo, que pode ficar preso à técnica, e o problema é bem mais complexo.

unesp

> ... ensinar o professor a lidar com a Educação Especial fica muito na questão da técnica, isso não vai fazer com que ele tenha noção desse problema. ... quando chega um projeto de inclusão é difícil o pessoal discutir porque nunca foi discutido e sempre foi visto como uma coisa a parte. (P_1)

Estes relatos deixam claro que a maioria dos participantes consideraram que os professores não estão preparados adequadamente para integrar alunos especiais em suas salas de aula. Entenderam, ainda, que este processo traz muitas dificuldades para o professor e pode causar-lhe uma série de sentimentos negativos. Além disso, as estratégias de que dispõem para lidar com os alunos especiais são inadequadas, provavelmente em decorrência de não terem formação para atuarem junto a estes alunos.

Nestes relatos verificamos que estão presentes preocupações com os aspectos subjetivos, a competência técnica e a formação do professor. Em Goffredo (1992) também encontramos, como força restritiva à integração, a falta de condições concretas e subjetivas, sentidas pelos professores para atuarem com segurança junto aos alunos especiais.

Há muito sabemos que qualquer situação nova gera sentimento de insegurança, mas, por outro lado, força novas aprendizagens e aprimoramento pessoal e profissional. O'Brien e O'Brien (1999), acreditam nesta possibilidade e são da opinião que estas reações são positivas para despertar a consciência dos professores sobre a necessidade de buscar realizar mudanças na sua forma de atuação. Compartilhamos a crença nesta possibilidade, mas também acreditamos que os professores sozinhos, isolados em suas salas de aula, não irão conseguir lidar com seus medos e inseguranças, adaptar as atividades ao nível dos alunos e conduzir o processo de integração social e acadêmica. Para realizarem tais ações serão necessários procedimentos que apoiem os professores, especialmente, no primeiro momento, isto é, na ocasião em que estão recebendo os alunos especiais.

Nos relatos foi possível identificar mais uma categoria de dificuldade associada ao processo de integração, a organização política do processo.

unesp

2.2.3 Dificuldades no processo de integração em relação à sua organização política

Foram consideradas dificuldades associadas à organização política do processo, aquelas relacionadas aos caminhos percorridos para formulação do projeto e a forma de sua implantação na rede regular de ensino.

Sobre a forma que se deu à construção deste projeto P_3 fez várias críticas.

> Essa discussão ela carece de elementos na formação geral pra saber, a falta de diálogo com experiência bem sucedidas e mal sucedidas, interesse efetivo de participação, não é culpa deles, mas não há uma participação na concepção dessa política, ... os elementos com maior envolvimento em tese não se envolvem, porque é prática da política brasileira, você vir com política de cima para baixo.

A respeito da organização de nossas políticas educacionais Torres (apud Lüdke et al. 1999) também entende que a maioria das políticas e programas são impostos sem a participação ou consulta aos professores, (geralmente são embasadas nas recomendações do Banco Mundial), o que faz com que estes tenham uma rejeição prévia, por melhor que seja a proposta. Além disso, geralmente, elas chegam sem os professores estarem preparados. Este fato é ilustrado na descrição dos resultados da pesquisa de Martins (1999). Os professores que se posicionaram contra a integração, justificaram suas opiniões pela forma como foi implantada a proposta pela secretária de educação, isto é, sem discussões e orientações prévias. *Para alguns, a integração escolar... se constituiu numa "invenção", numa imposição da cúpula do sistema educacional ou, simplesmente, num modismo a mais*...(p.78).

Bueno (1999), também entende que educação inclusiva não se consegue por decreto. Para ela ocorrer são necessárias medidas gradativas e sistemáticas, com adequações tanto no sistema regular de ensino quanto no sistema espe-

cial. Para concluir estas análises vejamos a observação de Mazzotta (1996, p.129), segundo a qual *a elaboração de leis, planos educacionais e políticas sociais dentro de gabinetes, ainda que "iluminados", sem a participação da coletividade, não tem lugar nem valor numa sociedade que busca posturas e meios democráticos.*

Além disso, P_3 comenta que temos uma estrutura de atendimento aos deficientes predominantemente assistencialista e filantrópica, que provavelmente resista em ser rompida.

> A gente não pode deixar de analisar como o Brasil se situa, como a sociedade brasileira vai digerir essas discussões. Você tem por exemplo, o assistencialismo muito presente nas instituições especializadas, ora não é fácil na atual conjuntura, nem para as pessoas que estão dentro dos parâmetros da normalidade se sustentar, ... então o assistencialismo vai continuar pesando muito.

Esta característica da Educação Especial, em nosso pais, também é comentada por Mazzota (1996, p.129). Conforme ele comenta, até 1990 as políticas em relação à Educação Especial se caracterizavam por ser centralizadoras do *poder de decisão e execução, atuação marcadamente terapêutica e assistencial ao invés de educacional, ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares.* Nos anos 90 houve uma preocupação mais educacional, mas as políticas foram muito tímidas e não permitiram reverter esta situação, ainda. Os dados apresentados por este mesmo autor mostram que, em 1988, 56,37% dos alunos especiais que eram atendidos estavam em instituições especializadas, e o restante no ensino regular. Isso indica que provavelmente, ainda hoje, embora possa ter ocorrido um decréscimo de atendimento em instituições especializadas, uma grande porcentagem desses alunos ainda estão sendo atendidos nestas instituições.

Além disso, considerando que é visível o despreparo da escola regular para atender os alunos especiais e as instituições especializadas, além de oferecerem atendimento educacional, oferecem atendimentos associados à área da Saúde, a maioria dos pais, especialmente os que enfrentam maiores dificuldades econômicas, preferem manter seus filhos em tais instituições. A conseqüência é a

unesp

manutenção da forma de atendimento segregado e, segundo nossas análises, esta é a possibilidade que muitos pais têm de garantir educação de melhor qualidade para seus filhos.

Para reverter esta situação e termos atendimento predominantemente integrado será necessário melhorar o atendimento do ensino regular, e buscar alternativas articuladas com a área da Saúde, para que os alunos especiais continuem recebendo os atendimentos apropriados e necessários.

Outra dificuldade observada foi quanto à implantação do projeto de integração. Seis participantes (P_4, P_7, P_{10}, P_{11}, P_{14}, P_{15}), mencionaram dificuldades associadas a esta questão. A mais citada é a falta de políticas que determinem procedimentos adequados para preparação dos professores.

> ... porque estabeleceram de uma forma geral uma lei, uma diretriz, aí deixaram a mercê do destino mesmo, a partir de hoje vocês vão receber e pronto, formação nada. (P_{14})

Este relato nos levou a analisar mais profundamente as diretrizes sobre o processo de integração. O que encontramos reforça as impressões colhidas do relato acima. Na publicação que expõe as diretrizes para o processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro (Brasil 1995), observamos várias formas utilizadas pelo Governo para esquivar-se das responsabilidades que lhe cabem, tais como, a afirmação de que é da competências dos municípios operacionalizar as diretrizes emanadas do Governo Federal, de acordo com o princípio de descentralização político-administrativa adotado em nosso país. Logo, a execução de todas as diretrizes propostas é responsabilidade dos municípios.

Em outro momento, esta mesma publicação traz a falsa idéia de que *mesmo com todo esse suporte técnico oferecido aos professores, o processo de integração vem ocorrendo de forma desigual, face às dimensões territoriais do Brasil e à diversidade de suas condições socioeconômicas e culturais* (p.9). Os professo-

res citados são os do ensino regular e os suportes técnicos oferecidos são os conhecimentos sobre currículos, metodologias e recursos didáticos da Educação Especial.

Esta publicação destaca ainda que para haver a integração são necessárias equipes de profissionais de apoio, constituídas no mínimo por um psicólogo, um pedagogo, e um assistente social, e para receber os alunos os professores deveriam ter realizado, no mínimo, um curso que poderia ser à distância. *Um exemplo desses programas de Educação à Distância é "UM SALTO PARA O FUTURO"* (Brasil, 1995, p.18).

Há também as indicações sobre as adaptações curriculares que se fazem necessárias para cada tipo de deficiência e uma análise realista sobre as condições da escola atual e como ela deveria ser para possibilitar a integração. Mas, o que se observa é que o discurso é apenas discurso, ao passo que a realidade é outra, como já mostramos, com os resultados das pesquisas sobre como vem se dando o processo de integração em nosso país.

Outros relatos que também nos chamaram a atenção por questionarem aspectos relacionados às características das políticas educacionais foram os seguintes.

> Eu avalio como um devaneio, sabe a coisa está, o processo está beirando a irresponsabilidade, porque eles estão discutindo a inclusão, ... aí você pega aquele documento preliminar do Estado (do Paraná), aquilo é o fim da picada ... pressupõe que a nossa sociedade é inclusiva .... eu vejo que as discussões com relação a inclusão pegaram carona nas discussões da escola para todos ... de uma escola preparada para lidar com a diversidade, uma escola heterogênea, não é a escola que nós temos. (P_4)

> ... a questão inclusive governamental, as políticas mesmo de atendimento ás crianças, porque eu penso que é muito complicado também a gente falar de inclusão, quem que vai ser incluído, o que é de verdade está inclusão .... E aí quais são os critérios, o que está sendo chamado realmente, e quem nós vamos incluir, quem nós vamos fazer voltar para essa escola regular... (P_{15})

unesp

Estes relatos mostram que nossas políticas educacionais são percebidas como um discurso que mistura realidade educacional com utopia, com considerações irrealistas sobre as nossas condições e com indefinições sobre as ações a serem operacionalizadas. Percebemos que essas políticas, além da falta de definições, ainda apresentam termos que podem facultar o seu descumprimento, como os termos *preferencialmente* (LDB/96) e *recomendamos* (portaria ministerial 1.793 de 27/12/1994), o que nos faz pensar que nossas políticas são organizadas apenas com objetivos de servirem de *verniz político*, para agradar agentes externos. Esta expressão é particularmente usada por Beraza (1998), segundo o qual, para ir além do verniz político, é necessário dispositivos capazes de tornar efetivo o atendimento à diversidade.

Temos, também, análises semelhantes apresentadas por Mazzotta (1996, p.130). Ele afirma que os termos e expressões a serem utilizadas nas políticas educacionais devem *refletir com clareza sua significação a fim de viabilizar a coerência necessária... sua interpretação e aplicação nas condições concretas* , características essas que parecem não estar presentes em nossas políticas educacionais em relação à Educação Especial.

Três participantes (P_4, P_7 e P_9) apresentaram relatos que, além de críticas ao processo político, demonstram claramente descrença na possibilidade de preparo das escolas.

> Mas a pergunta que eu me faço, a escola vai se preparar antes dele chegar? Não vai, porque o governo a hora que fala de preparação, ele fala que ela pode ser feita inteirinha em educação a distância ... (P_4)
>
> ... eu não sei se os cursos rápidos vão resolver. (P_9)
>
> ... talvez daqui a uns dez anos, pelo fato da gente já ter convivido mais com essa situação... como o brasileiro dá sempre um jeito, o professorado vai correr atrás por conta pra ver o que pode ser feito, aqueles ajustes, o que eu acho que do meu ponto de vista não é correto pela falta de amparo que deveria ter ... (P_7)

unesp

Essas descrenças se justificam, pois como mostram os resultados das pesquisas, já citadas, que analisaram como o processo de integração vem se dando, nem mesmo cursos de educação a distância têm sido disponibilizados aos professores para prepará-los para lidarem com alunos especiais.

Ao analisar os relatos sobre as dificuldades que os participantes vêem no processo de integração, percebemos que eles têm a consciência da complexidade deste processo, que envolve fatores subjetivos; sentimentos, crenças, valores presentes na nossa sociedade, o processo histórico de segregação, o despreparo dos professores atuantes nas escolas e, principalmente, as inadequações políticas na formulação e na implantação do processo de integração.

Particularmente, em relação às medidas políticas para a integração, as análises realizadas nos trouxeram uma dúvida. Será que os políticos acreditam realmente que cursos à distância e a recomendação da inclusão de uma única disciplina sobre Educação Especial nos cursos superiores sejam medidas suficientes para preparar os professores e os demais profissionais para integrar alunos especiais? Há, provavelmente, por trás de tais medidas muito desconhecimento, além de muito descaso.

Além das dificuldades acima expostas, alguns participantes também indicaram as prováveis conseqüências do processo de integração. Para alguns ela pode ser positiva e para outros um fracasso.

2.3 Conseqüências do processo de integração

2.3.1 Conseqüências positivas do processo de integração

Os relatos denominados de conseqüências positivas, foram àqueles que levantaram as vantagens da integração dos deficientes no ensino regular.

Três participantes (P_8, P_9, P_{10}) relataram com base em suas experiências como alunos ou como professores de ensino fundamental, que a convivência de alunos deficientes com alunos *normais* ajuda estes a desenvolverem mais respeito e solidariedade humana. Além disso, vai criando um novo conceito de deficiência que, no futuro, pode vir a diminuir o distanciamento e os preconceitos em relação às pessoas deficientes.

> A criança que não tem a deficiência ao lidar com quem tem, há um respeito, ensina-se um respeito muito maior pra pessoa, a cooperação nossa! é muito grande, é muito difícil a criança não respeitar o outro que tem uma deficiência. (P_8)

> ... porque se a criança desde pequena tem contato com deficiente, ela vai ter um conceito sobre deficiente diferente daquele que eu tive... a maioria das pessoas, quando elas não tem um deficiente próximo é uma ignorância que muitas vezes resulta num distanciamento, num certo medo de não saber como agir, como se portar, as vezes, até assusta. (P_9)

P_{10} também relata que observou, na sua experiência como professora, que a integração é muito benéfica para o aluno deficiente:

> ... ele busca espelhar-se no outro que faz as coisas ... então você vê, começa ele não sabe nem brincar, ele aprende a brincar, ele aprende a jogar, ele aprende a tudo, só é lento, mais ele aprende.

Os relatos mostram que estes participantes, assim com os outros dois grupos já analisados, identificaram conseqüências positivas significativas no processo de integração dos alunos especiais, por exemplo, a possibilidade destes aprenderem mais, por meio de modelos adequados, e dos *normais* também se beneficiarem, pois terão a possibilidade de desenvolver mais solidariedade e respeito e diminuir preconceitos e ignorância diante das diferenças humanas.

Encontramos vários autores que também apresentam análises semelhantes a estas. Cardoso (1992) entende que os alunos especiais, tendo a oportunidade de conviver, no ensino regular, com alunos que tenham a mesma faixa etária, poderão desenvolver comportamentos mais próximos dos esperados para

unesp

aquela determinada faixa etária. Esta convivência poderá também ajudar no desenvolvimento do respeito mútuo, na diminuição dos preconceitos e na aprendizagem das reais necessidades dos deficientes, contribuindo para desfazer certos mitos.

Karagiannis et al (1999) afirmam que por meio da inclusão os alunos *normais aprendem a ser sensíveis, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares* (p.23).

Muitos autores (Marchesi e Martín. 1995; Mader 1997; Forest e Pearpoint 1997; Stainback e Stainback 1999 e outros) também assinalam que as vantagens da integração se estendem a todos, incluindo o próprio professor, que terá que ampliar suas competências profissionais, e igualmente a sociedade, que terá a possibilidade de construir-se com mais aceitação e respeito, atendendo aos princípios de igualdade e justiça.

Para alguns participantes, como vimos, o processo de integração pode fracassar e isto também pode acarretar algumas conseqüências, como veremos a seguir.

2.3.2 Conseqüências do fracasso do processo de integração

Três participantes (P_2, P_3, P_4), entendem que, se a integração do deficiente no ensino regular, resultar em fracasso, a culpa recairá, provavelmente sobre o deficiente e não sobre as circunstâncias que geraram o fracasso.

> ... se o fracasso for instituído, eu acredito que a leitura social feita será o seguinte: nós fizemos de tudo e eles não conseguiram, então, eles são deficientes mesmo. É aquela questão de uma análise totalmente individualizada do fenômeno da deficiência... (P_4)

Se associarmos estas análises com as dificuldades identificadas neste processo, parece bem possível que isto venha ocorrer e, como conseqüência, a tentativa de integração fique na memória social como um reforço a mais às idéias

unesp

preconceituosas em relação às pessoas deficientes. Cabe aqui, então, um questionamento. Como esta mesma escola, sem reformas e sem apoios, pode integrar os mesmos alunos que já excluiu? A provável resposta é: Não pode. Isso vem reforçar a idéia do quanto é importante e urgente que a escola reveja sua organização, suas atividades, seus procedimentos de ensino, sua forma de avaliação, e as concepções que contribuem para exclusão de alguns alunos e assuma atitudes que propiciem a inclusão (Fernández 1998).

Apesar de termos já muitos conhecimentos acumulados nesta direção, percebemos que esta forma de raciocínio está distante das práticas e das rotinas escolares; a concepção que predomina, ainda, é a de atribuir ao próprio aluno o seu fracasso e com isso a escola pode permanecer sem alterações. Parece-nos necessário enfatizar que, nesta análise, não há a intenção de culpar o professor por tal processo. Acreditamos que as precárias condições de trabalho que lhe são oferecidas, a falta de acesso às formas de fazer esta revisão e encontrar as alternativas para substituir as práticas rotineiras, associada à tentativa de manter sua auto-estima mais elevada, como analisa Torezan (1995), são os fatores responsáveis por está hipótese de causa do fracasso.

Bueno (1999) e Minto (2000) também são da opinião que o processo de integração corre o risco de ser considerado um fracasso, caso este seja feito mediante a simples inserção dos alunos especiais sem o apoio necessário ao sistema regular de ensino. Minto (2000, p.23) afirma: *Se, paralelamente, ao avanço da concepção inclusiva de Educação Especial, não corresponderem ações concretas de financiamento, que garantam essa política, a segregação e a não integração do indivíduo com necessidades educativas especiais poderá ser reforçada* (Minto 2000, p.23).

Para evitar o fracasso ou na tentativa de melhorar este processo, alguns participantes apontaram, para lidar com as dificuldades, algumas alternativas e essas serão apresentadas a seguir.

unesp

2.4 Sugestões sobre os cuidados a serem tomados no processo de integração

Denominamos de sugestões sobre os cuidados a serem tomados no processo de integração, os relatos que apresentaram sugestões ou recomendações sobre o que deveria ser feito para possibilitar a implantação adequada do processo de integração do aluno especial no ensino regular.

As sugestões apresentadas foram bem diversas. P_1 e P_2 deram sugestões consideradas gerais; ambos recomendaram que deveriam ser ampliados os espaços de discussão sobre Educação Especial e que, onde houvesse discussões sobre Educação, fosse incluída a Educação Especial.

> ... a gente tem que incorporar essas discussões e que elas passem a fazer parte do cotidiano das pessoas. (P_2)

Neste relato temos a concepção de que a Educação Especial é excluída das discussões de Educação, mas, ela precisa ser incluída. Notamos que há análises semelhantes em Ferreira (1993) e Asín e Los Santos (1998), os quais consideram que é necessário reverter o isolamento característico da Educação Especial. As atuação pertinentes à Educação Especial devem ser reduzidas nos espaços segregados e ampliadas nos espaços do ensino regular, estendendo os seus conhecimentos e serviços aos alunos que também se constituem problemas da educação, os analfabetos, os que evadem e outros.

Seis Participantes (P_2, P_6, P_8, P_9, P_{11}, P_{15}), destacaram, como aspecto central para o sucesso do projeto de integração dos alunos especiais, o preparo do professor. P_6 entende que sem o preparo do professor não é possível decretar nada. P_2 faz a seguinte sugestão:

> ... o professor ele precisa se ater a essa questão das diferenças e pensar a diversidade, os elementos diferentes que estão no interior de uma sala de aula e que a gente teima, uma burrice nossa enquanto professor,

> achar que todo mundo vai ser igual ... Ele precisa ser capacitado não no sentido de aplicar receitas, mas no sentido de discutir que possibilidades existem para que ele possa realizar isso e aquilo.

Neste relato encontramos a concepção de que é necessário o rompimento com a idéia errônea de homogeneidade humana, e a recomendação de que é necessário considerar a diversidade. Tal concepção é muito atual; encontramo-la em publicações de vários pesquisadores (Mantoan 1997b; Mader 1997; Beraza 1998; Fernández 1998; Stainback e Stainback 1999 e outros).

Fernández (1998), assim como P_2, considera que o primeiro obstáculo a ser vencido para que a escola atenda à diversidade consiste em superar a tendência homogeneizadora, imposta pelo sistema neoliberal, ao converter as diferenças em desigualdades. Disto resulta que, na formação do professor, algumas concepções deveriam ser mais bem trabalhadas, tais como, as variáveis importantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com as perspectivas denominadas de construtivistas e histórico-cultural. Nestas a tendência de buscar grupos homogêneos são substituídas pela perspectiva de que a aprendizagem em ambientes em que há indivíduos com características distintas favorece aprendizagens mais ricas.

P_9, ao falar do preparo do professor, sugere que este deve desenvolver uma postura de aceitação do aluno deficiente e identificar que contribuição ele pode dar para o desenvolvimento destes alunos.

> ... é preciso que se dê condições pra que as pessoas possam assumir essa integração, e aí entra esta questão de postura, porque ela vai ter que aceitar este aluno especial. Essa questão da relação mesmo, o que pensa o professor, qual a minha contribuição? em que eu vou ajudar este meu aluno?...

Esta preocupação é interessante, pois os professores do ensino regular, como vimos também a manifestaram. Esta também foi encontrada por Martins (1999) e Oliveto e Manzini (1999) em suas pesquisas com professores do ensino regular. Talvez, esta preocupação se faça presente, porque muitos professores

unesp

não tiveram ainda contato efetivo com alunos deficientes, e acreditam que para ensinar tais alunos é necessário professores também especiais.

P_8, ao comentar sobre a necessidade de preparar o professor, aponta como função da universidade possibilitar este preparo, como mostra o relato abaixo:

> Daí é uma coisa que nós aqui na Universidade precisamos fazer com urgência.

Novamente, percebemos mais um participante assumindo a responsabilidade pela preparação dos professores e destacando, ainda, que isto requer urgência.

Outra sugestão comum (P_8, P_{11}, P_{15}) foi quanto à necessidade de adaptação da estrutura física das escolas, e a disponibilidade de recursos para atender as especificidades das deficiências.

> ... a escola vai ter que ter uma estrutura adequada para o deficiente físico, para o deficiente visual... (P_8)

Como já analisamos anteriormente, segundo Gutiérrez (1998), para que haja a integração a primeira preocupação deveria ser quanto às condições de acesso, visto que esta, para alguns alunos, constitui-se condição fundamental, sem a qual não poderão nem mesmo entrar na escola.

Dois participantes, P_{11} e P_{12}, sugerem também que se dêem orientações às famílias tanto dos deficientes, para acompanhar o desenvolvimento destes alunos, como aos pais dos alunos *normais,* para diminuir a ignorância e os preconceitos em relação aos alunos com deficiência. P_{12} ainda destaca que o professor em sala de aula deve trabalhar constantemente, no sentido de evitar discriminações por parte dos alunos *normais*.

> ... tinha que preparar os pais desses alunos, ... preparar a meninada do ensino regular para receber, e o professor o tempo todo trabalhar isso, cada fato ou situação que aconteça para que não discrimine. (P_{12})

Neste relato manifesta-se a concepção de que há muito preconceito em relação aos alunos especiais, o qual deve ser combatido, nas situações em que ocorre e até mesmo prevenido com orientações às famílias. Observamos no relato de Moura (1997) e em Ferreira (1998) a mesma constatação, vale dizer, é necessário lidar com os preconceitos que as vezes, os alunos *normais* têm, levando-os a aceitar os alunos especiais. Além disso, como mostra Ferreira (1998), é necessário que este trabalho tenha uma certa organização, que apresente informações compatíveis com o entendimento das crianças, com suas dúvidas e crenças. Estas informações, ao mesmo tempo, devem levar os alunos *normais* a desenvolverem percepções positivas perante os deficientes.

De forma geral, percebemos que os preconceitos têm como base crenças errôneas, que podem ser minimizados com informações e orientações adequadas.

Foi também sugerido, por dois participantes (P_{11} e P_{14}), que se acrescente no quadro de funcionários das escolas, um professor especializado em Educação Especial, com a função de auxiliar o professor a atender os alunos especiais, bem como, o acompanhamento junto às famílias destes alunos quando necessário.

> ... que houvesse professores preparados para acompanhar essas crianças lá na integração, ... fazendo acompanhamento do aluno na escola, dos pais dos alunos do desenvolvimento que este aluno está apresentando, dificuldades que está enfrentando ... (P_{11})

> ... deveria ter um acompanhamento ... uma pessoa que fosse entendida do assunto, deveria ter na escola. (P_{14})

Nestes relatos, especificamente no de P_{11}, parece estar presente a concepção de que os alunos especiais integrados no ensino regular deveriam ficar ainda sob os cuidados do professor especializado. Sendo assim, entendemos que

as funções atribuídas ao professor especializado tendem a manter a segregação do aluno especial.

A este respeito, entendemos que a presença do professor especializado, principalmente no início do processo, é fundamental, mas suas funções devem ser bem delimitadas para evitar que se mantenha no ensino regular um atendimento especializado segregado. Caso ele assuma os atendimentos dos alunos especiais, a conseqüência será a manutenção da imobilidade do sistema educacional.

Para se constituir um agente de mudanças, o professor especializado deve ter a função de auxiliar o professor na organização das atividades, nas adaptações curriculares, na avaliação dos alunos, providenciando os materiais pedagógicos necessários a determinados tipos de deficiência, podendo ainda ser um orientador das atividades que favoreçam a integração e, na medida do possível, realizar o mínimo de atendimentos específicos com os alunos especiais, porque este tipo de procedimento perpetua a segregação (Gortázar 1995; e Marchesi e Martín 1995; Asín e Los Santos 1998).

Portanto, no caso dos atendimentos às famílias dos alunos especiais, o professor especializado poderá estar junto, mas ele sozinho não deverá assumir a responsabilidade pela condução desta relação.

Além disso, para melhorar as condições de ensino e aprendizagem, P_{15} sugere a diminuição do número de alunos por sala e avalia algumas atribuições dos orientadores e supervisores no processo de integração de alunos especiais.

> ...uma sala de aula não pode ter trinta e cinco, quarenta alunos. Como um professor dentro de uma sala de aula vai poder estar preparando atividades diferenciadas para atender a todos os alunos? Não tem condição, precisaria modificar essa questão e ser regulamentada... as vezes os alunos vão ser atendidos em outros lugares o orientador deveria estar acompanhando. O Orientador e o supervisor, daí como é que estes profissionais vão trabalhar junto com os professores, tem que estar contribuindo para formação destes, preparando cursos, observar onde estes professores estão precisando de formação trabalhar com eles.

Neste relato encontramos duas concepções, a de que o número de alunos nas salas de aula deve ser reduzido, para possibilitar ao professor ter mais tempo para atender aos alunos, e a de que os orientadores e supervisores escolares deveriam estar auxiliando no atendimento dos alunos especiais, fornecendo subsídios e apoios aos professores para atuarem neste processo.

Observamos que o entendimento de que é necessário reduzir o número de alunos por sala para possibilitar melhor atendimento aos alunos é compartilhado por muitos dos professores do ensino regular participantes deste estudo, como já analisado anteriormente. A mesma opinião têm os professores entrevistados por Goffredo (1992), Martins (1999) e Oliveto e Manzini (1999). Isso indica que este aspecto têm um peso relevante na opinião dos professores sobre as condições necessárias para promover o processo de integração dos alunos especiais.

Também observamos nas pesquisas de Goffredo (1992), Oliveto e Manzini (1999), análises sobre a necessidade dos profissionais da educação, incluídos os orientadores, supervisores e administradores, envolverem-se no processo de integração. Conforme os autores citados, esses profissionais estão despreparados e não estão assumindo seus papéis neste processo.

Os relatos trazem sugestões de natureza diversa, tais como a ampliação dos espaços de discussão da Educação Especial, preparação do professor quanto a aceitação do deficiente, e para lidar com as diferenças e dificuldades de aprendizagem, necessidade de a universidade se preocupar com a preparação dos professores, adaptação da estrutura física e dos recursos da escola, orientação dos alunos e das famílias dos alunos, modificação de algumas características da escola, tais como a ampliação do quadro de funcionários da escola, incluindo o professor especialista em Educação Especial, redução do número de alunos por sala e, até mesmo, reconfiguração do papel do orientador e supervisor da escola, para auxiliar os professores a lidar com os alunos especiais.

unesp

TEMA 3 Habilidades necessárias aos professores para integrar alunos especiais no ensino regular

Planejamos este tema por entendermos que o professor é tido como elemento central no processo de integração. Compreendemos ainda que, embora haja muitas situações adversas no ambiente escolar, o professor bem preparado tem condição de organizar um clima favorável para aprendizagem dos alunos. Portanto, identificar as habilidades que são percebidas como necessárias para preparar o professor para promover a integração dos alunos especiais, nos parece relevante. Julgamos que, a partir do conhecimento de tais habilidades, poderemos derivar estratégias para contemplá-las durante o período de formação.

As habilidade que os participantes ora analisados consideraram necessárias envolveram conhecimentos teóricos, experiência, características pessoais e atitudes. Estas habilidades, para facilitar as análises, serão divididas em duas categorias, apresentadas a seguir.

3.1 Conhecimentos e experiências necessárias aos professores para integrar alunos especiais

Oito participantes destacaram vários tipos de conhecimentos necessários aos professores para lidar com alunos especiais integrados, os quais denominaram de consistência teórica (P_1, P_4, P_5, P_7, P_8, P_9, P_{14}, P_{15}), discriminados por alguns (P_4, P_5, P_8, P_{14}) como conhecimentos relacionados ao desenvolvimento biológicos, físico, social, cognitivo e afetivo e às especificidades de cada tipo de deficiência. Temos abaixo relatos que exemplificam os conteúdos indicados.

> É mais conhecimento teórico, o fazer do professor ele está muito naquela praticazinha de tarefeiro, mais consistência teórica sabe, ele fazer mais leituras desse entendimento aí e de ver a Educação Especial não como uma coisa a parte. (P_1)

> ... tem que ter um respaldo teórico muito bom, conhecer muito bem desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento afetivo, e conhecer também as especificidades, ... as particularidades, tem que ter um conhecimento profundo mesmo, biológico, físico, psicológico, social ... (P_8)

> ... fundamentação mesmo, que desse conta, tivesse atualizado, pra que conseguisse perceber as diferenças, porque assim, a grande questão que eu vejo é que todo deficiente, todo portador de necessidades especiais é considerado um, e há tantas situações diferenciadas entre as determinadas necessidades, então eu acho que essa percepção, conseguir lidar com essas diferenças, e depois a própria diferença entre esses e os alunos do ensino regular, eu acho que aí está a grande questão o professor ideal deveria contemplar isso. (P_5)

Concordando com este último relato, P_4 indica que seria necessário o professor desenvolver uma habilidade que ainda não tem.

> ... lidar com essa heterogeneidade pressupõe habilidades que hoje o professor não tem, né, mas que ele precisa para lidar com essas especificidades.

Outro conhecimento indicado por P_{14}, como importante para os professores que estão na escola é o conhecimento sobre a legislação, e a LDB. P_{15} acrescentou:

> ... em função do conhecimento quebre essa questão do preconceito, que o próprio profissional tem ...

Estes relatos indicam a necessidade de os professores, em sua formação, adquirirem conhecimentos teóricos amplos sobre os alunos com necessidades especiais, principalmente, sobre o seu desenvolvimento, e as suas diferenças. Estas mesmas indicações também observamos em Asín e Los Santos (1998). Em particular, em relação ao conhecimento sobre as diferenças, entendemos que há de se ter cuidado para que ele não fortaleça a concepção de que os alunos especiais são realmente diferentes e para eles seria, então, necessária uma Educação Especial segregada.

Nesta perspectiva os alunos especiais devem ser vistos como grupos distintos que apresentam determinadas diferenças, mas também apresentam ca-

racterísticas que são semelhantes às dos alunos considerados *normais*, tais como a necessidade de conviver, brincar e aprender.

Três participantes (P_7, P_9, e P_{15}), relataram que, além dos conhecimentos teóricos, os professores deveriam ter vivência ou experiência com alunos especiais, para lidar melhor com as situações.

> Eu penso que uma formação bem feita tem que ter uma prática. (P_{15})

A respeito da importância de conhecimentos obtidos com a prática, consideramos que a situação concreta é complexa, exigindo muitas vezes outras habilidades, além dos conhecimentos teóricos por melhores que sejam, principalmente, quando o foco é o trabalho do professor em sala de aula, quando a todo momento incide inúmeros fatores, características distintas dos alunos, gerando a necessidade de procedimentos individuais, além dos coletivos, que esbarram em programas a serem cumpridos, atividades a serem planejadas e realizadas, contemplando conteúdos e valores sociais relevantes, solicitações diversas por parte dos alunos. Acrescenta-se que, durante as interações, aspectos emocionais afetivos e cognitivos se misturam e se modificam, tanto por parte dos alunos quanto do próprio professor, tendo como produto, além das aprendizagens objetivadas, a construção ou não de relações agradáveis motivantes e favorecedoras de auto-estima positiva.

Enfim, consideramos que é extremamente necessário que o professor, além de conhecimentos teóricos, desenvolva experiências práticas para aprender a conciliar e lidar com esses múltiplos aspectos.

3.2 Características e atitudes dos professores necessárias para integração dos alunos especiais

Quanto a atitudes e características pessoais que se reputam necessárias ao professor para lidar com alunos especiais, sete participantes (P_2, P_4, P_5, P_6,

P_9, P_{10}, P_{12}) mencionaram diversas. P_5 e P_{12} acreditam que é necessário que se tenha uma sensibilidade maior, e P_{12} acrescenta, ainda, que isso é uma opção pessoal.

> ... tem que ser uma opção de dentro dele,... o professor tem que ser professor por opção, se for por acaso não dá certo.... tem que ter uma sensibilidade maior. (P_{12})

É interessante observar que, para atender os alunos considerados especiais, alguns participantes acreditam ser necessário que o professor tenha uma sensibilidade maior e fazê-lo seja uma opção. Talvez, aqui esteja implícita a concepção de que, para lidar com alunos especiais, o professor também tenha que ser especial, crença que teve suas origens na própria construção da Educação Especial desvinculada do ensino comum, que até pouco tempo enfatizava que, para os especiais, eram necessários espaços especiais, recursos especiais, bem como professores especializados (Omote 2000).

Consideramos que, dada a natureza do trabalho do professor, especialmente, aqueles que atuam com crianças, é essencial ter sensibilidade para promover seu desenvolvimento, visto que a infância é a fase propícia para aquisição não só de conhecimentos, mas também de valores, atitudes e auto conceito. Sendo assim, para lidar com seres tão suscetíveis e delicados é necessário sensibilidade. Acrescentamos, ainda, que para qualquer profissional desempenhar bem suas funções é necessário que ele goste da profissão e tenha feito a opção por ela.

Também consideramos que, em relação às características pessoais, para atender os alunos especiais, o professor deveria apenas querer ser professor, e ter a sensibilidade que é peculiar às ações próprias da profissão, sabendo-se que os alunos com necessidades especiais são indivíduos que podem apresentar determinadas limitações, mas são capazes de interagir, aprender e se desenvolver.

unesp

De forma semelhante, P_{10} relatou que as habilidades necessárias ao professor para integrar alunos especiais estão relacionadas com a sua competência docente.

> Eu acho que ele deve ser competente na sua ação docente, ele sendo competente ele vai saber lidar com os alunos diferentes, saber se comunicar, saber dosar as aprendizagens.

P_2 destacou algumas habilidades que consideramos particularmente importantes, que:

> ... o professor tem que estar pré disposto ao diálogo, acho que esta é uma condição e um pressuposto necessário, ... ele tem que estar pré-disposto também a discutir sobre a problemática e problematizar.... saber lidar com essa problemática através do diálogo, através da pesquisa, e da aplicação. Poderíamos retomar em três palavrinhas chaves aí, a relação prática, teoria e prática, que o professor possa incorporar essa relação ...

Observamos que nestas concepções estão presentes crenças de que o professor deve se sentir capaz de resolver situações-problemas, e para isso o caminho seria o diálogo, a pesquisa e a aplicação dos conhecimentos, numa perspectiva de investigação. De certa forma, estas sugestões auxiliam o professor a quebrar a sua passividade e a atitude de espera de que se disponibilizem as condições, compelido-o a buscar a resolução de seus problemas.

Depreendemos destas análises que as habilidades sugeridas por P_2 tem como base a de formação de professores reflexivos e críticos. Como veremos mais adiante, esta constatação se confirma nas análises dos relatos sobre concepções de formação de professores.

Outra opinião apresentada refere-se a mudança de algumas crenças dos professores. P_4 considera que o professor deve passar a acreditar que:

> ... diferença não é incapacidade, e que igualdade não é normalidade...

unesp

Semelhante indicação é apresentada por Fernández (1998, p.69). Para ele é necessário que se substituam algumas concepções presentes na sociedade e junto aos professores. Este autor entende que o sistema neoliberal vem impondo certas práticas e pensamentos denominados por ele de *darwinismo social,* que tem levado a escola a converter as diferenças em desigualdades e a classificar os alunos em grupos homogêneos. Para ele, a saída que temos é defendermos *uma educação na diversidade e para a* diversidade[20], levando os alunos a terem consciência das diferenças como forma de liberdade e igualdade, pois estas são o que temos em comum.

Analisaremos a seguir o tema formação de professores, o qual possibilitará a comparação das sugestões para formação dos professores e veremos se elas prevêem o desenvolvimento das habilidades que foram descritas acima.

TEMA 4 Formação de Professores para integração de alunos especiais

Este tema foi constituído pelos relatos dos participantes acerca de suas avaliações sobre a formação atual do professor no curso de Pedagogia, se este está ou não preparando os futuros professores para integrar alunos especiais no ensino regular, suas concepções sobre formação de professores, suas sugestões para melhorar a formação destes com vista à integração dos alunos especiais e a inclusão de tópicos de Educação Especial nas disciplinas do curso. Estes relatos foram divididos em quatro categorias que serão apresentadas a seguir.

4.1 Avaliação da formação atual do professor para integração dos alunos especiais

A avaliação da formação atual do professor, para integração dos alunos especiais, teve como base o curso atual de graduação em Pedagogia, de cujo corpo docente os participantes fazem parte.

---

[20] *una educación en la diversidad y para la* diversidad (Fernández 1998 p.69).

unesp

Observamos que os participantes tiveram dificuldades em responder a esta questão. A maioria alegou que, por não ser da área, considerava difícil opinar, ou que, por trabalhar somente no início ou no final do curso, não conseguia ter a visão do todo. Apesar dessas justificativas, foi possível obter algumas avaliações.

Dos quinze participantes, treze comentaram direta ou indiretamente que consideravam que o curso não está preparando, suficientemente, os alunos (futuros professores) para integrar alunos especiais, exceto P_{11} e P_5.

> Não, não está, primeiro o curso de Pedagogia, assim como as demais licenciaturas ainda não se adequaram a esse espírito ... (P_3)

> Acho que não. Eu acho assim, que a disciplina de Educação Especial que elas têm no terceiro ano é uma disciplina importante ainda que seja com uma carga horária pequena, mas eu acredito que ela dê o mínimo... (P_9)

Estes relatos confirmam as análises de Bueno (1999), que considera que os professores do ensino regular e os especializados em Educação Especial não estão preparados para integrar alunos especiais. Chacon (2001, p.143), também avalia que, *ao se preconizar uma sociedade inclusiva, exige-se um novo modelo do profissional que parece não estar sendo formado como deveria* .

A maioria dos participantes justificou suas respostas, comentando sobre os motivos de sua avaliação. Para oito participantes (P_1, P_2, P_4, P_7, P_8, P_9 P_{13} e P_{14}), a carga horária da disciplina de Educação Especial é insuficiente, notando a falta da prática, pois inexiste um espaço de estágio nesta área no currículo.

> ... falta espaço para área de Educação Especial, ... falta assumir a área de Educação Especial como uma área específica de conhecimento, falta disciplina, falta espaço teórico e prático. ... eu acho que falta conteúdo, não é uma disciplina de sessenta e oito horas que vai dar conta disso. (P_4)

> Eu acho que uma parte do conteúdo mais voltado e eu acho que integrando com os outro, eu acho que nós enquanto, principalmente na área de Aprendizagem, da área de Psicologia, Didática estar voltando para

> isso .... Eu acho que uma participação realmente na realidade, eu acho que estágio, uma vivência realmente, projeto de extensão voltado para isso, pesquisa voltado mais para esse lado. (P_8)

> ... eu acho que a carga horária é insuficiente, 68 horas no terceiro ano sem parte prática, sem um atendimento, um estágio propriamente dito nessas instituições que atendem, até para ter um primeiro contato, nas próprias escolas que já tem, está bem insuficiente, isto tem que ser repensado com máxima urgência se não a gente vai estar reproduzindo aquilo que a gente não quer que aconteça. (P_7)

Observamos nestes relatos que os participantes percebem que a carga horária da disciplina de Educação Especial é insuficiente, faltam conteúdos, estágios, integração com as demais disciplinas do curso. Além disso, percebem que é necessário assumir a área de Educação Especial como área de conhecimento. E o mais importante, de acordo com os objetivos desta pesquisa, é a percepção por parte dos participantes de que faltam na configuração do curso esses espaços a serem ocupados pela Educação Especial.

Notadamente sobre o espaço curricular ocupado pela Educação Especial nos cursos de Pedagogia temos o trabalho de Chacon (2001) que buscou analisar o impacto da Portaria Ministerial n.º 1.793 de 27/12/1994 que recomenda a inclusão de uma disciplina de Educação Especial nos cursos superiores, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia e Psicologia. Ele verificou que, antes dessa portaria, poucos cursos de Pedagogia de universidades federais de todo país, e estaduais e particulares de São Paulo e Mato Grosso, tinham disciplinas obrigatórias referentes à Educação Especial. Após essa portaria, sete cursos dos trinta e três analisados sofreram alterações, acrescentando uma disciplina de Educação Especial em seus currículos. Em três destes cursos, esta disciplina entrou no rol das optativas. De modo geral, Chacon (2001) entende que a referida portaria teve efeitos pouco expressivos e que, provavelmente, muitos cursos de Pedagogia ainda não tenham conteúdos referentes à Educação Especial em seus currículos.

Concluímos, então, que a percepção da maioria dos participantes desta pesquisa refletem uma realidade comum dos cursos de Pedagogia de nosso país. Apesar de estarmos há pelos menos uma década falando da integração dos

alunos especiais no ensino regular, não houve mobilização para melhorar a formação dos professores nesse sentido. No entanto, de certa forma, existe a consciência desta necessidade e a percepção dos elementos que a supririam, como vimos no relato de P_7 e P_8.

Para P_6 falta acompanhamento para os professores, depois de graduados.

> Então eu acho que uma formação no sentido de que esse sujeito ele está respaldado pra sobreviver entre aspas, a tudo aquilo que ele vai encontrar, vai continuar mantendo uma postura que acredita nessa integração, eu acho que ele precisaria de uma ... eu acho que só a formação, ela não dá conta, precisaria aí no mínimo de um trabalho de assessoria, eu acho que essa formação ela é básica e é necessária mas suficiente acho que não. ... se nós falarmos assim de preparo suficiente e ideal, eu entendo que teria que ter uma educação continuada.

Este relato apresenta algumas concepções interessantes, por exemplo, a de que um curso dificilmente prepara o professor para lidar com as diversas situações e que a formação dada é básica, e não é suficiente. Além disso, destaca a necessidade de que nos preocupemos com a educação continuada, tão pouco explorada em nossa realidade. Estas concepções são pertinentes e indicam um caminho a ser trilhado. A educação continuada serviria até como forma de avaliar o resultado da formação disponibilizada pela instituição, e suprir os déficits observados.

Nesta direção, Cardoso (1993) considera que é urgente que se criem modalidades de formação em serviço, as quais deveriam ser organizadas pelas próprias instituições formadoras, especialmente pelo sistema público, de forma a garantir *uma formação longitudinal em constante atualização* (p.61). Essa formação poderia dar-se de diferentes formas, mediante cursos, consultoria, centros de estudos, encontros mensais de professores, além de outras alternativas que propiciassem ao professor desenvolver melhor seu trabalho.

Ainda a respeito de educação continuada, conforme afirma Torezan (1995), os cursos dirigidos aos professores atuantes devem fugir da idéia de reciclagem, que apresentam conhecimentos acabados. Estes devem ser substituídos

unesp

por formas que levem o professor a refletir e a identificar as teorias que subsidiam suas práticas.

P_{15} fez uma análise critica à formação do professor. De maneira geral, para ela o curso não está formando o suficiente nem para atender aos alunos *normais,* pelo fato de a educação ser elitista e visar somente o aluno ideal.

> ... a educação é elitista, ela pensa nas crianças ideais ainda, tem todo discurso que se tem, mas ainda se pensa no jovem ideal, no adolescente ideal, não se pensa no ser concreto, que tem dificuldade, uns mais, outros menos, não se fala disso ... conclusão que não forma os profissionais nem pra atuar nas escolas regulares com os *normais*. (P_{15})

Neste relato, novamente constatamos que a concepção de homogeneidade e de aluno ideal, difundida junto á área de Educação e na sociedade em geral, está dificultando, até mesmo, o atendimento dos alunos considerados *normais.* Como já analisado, esta é uma concepção que deve ser abolida e em seu lugar devemos passar a valorizar as diferenças e considerá-las como uma oportunidade de aprimoramento profissional.

P_5 relatou que não conseguia opinar por perceber que há discussões sobre este assunto entre os professores e os alunos e por saber que são desenvolvidos projetos na área, considerando difícil avaliar se estes aspectos são suficientes.

Apenas P_{11} não quis opinar porque, relatando não saber como se dá a formação do professor em Educação Especial dentro do curso.

> Eu não posso responder esta pergunta para você porque eu não tenho conhecimento de como é. A gente acaba se envolvendo com o trabalho de uma forma tão compartimentalizada que cada um está na sua área.

Este relato demonstra que as disciplinas do curso se encontram tão compartimentalizadas, que torna impossível ter a visão do todo, ilustrando bem o quanto estamos longe de uma perspetiva de curso interdisciplinar.

unesp

Esta forma de ensino é denominada por Cunha (1998, p.11) de tradicional, no qual o professor consciente ou inconscientemente assume uma série de pressupostos. O que está implícito no relato acima é que *no currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento ... o espaço da especialidade é regiamente definido, há uma certa "propriedade de saberes" que não admite invasões disciplinares* . O conhecimento é percebido como dividido em partes fechadas, sem a possibilidade de trânsito entre elas. Segundo a mesma autora, esta concepção de ensino está embasada no modelo científico positivista e, segundo Boudier e Berstein (apud Cunha 1998, p.22), é conseqüência de um *arcabouço político, da estrutura de poder presente na sociedade*.

Este relato mostra que a forma como está estruturado o curso e o trabalho dos docentes não favorece a integração dos conteúdos.

Estas análises são confirmadas pelos relatos de quatro participantes (P_1, P_4, P_9, P_{11}) que comentaram que a falta de comunicação entre as áreas impossibilita a percepção de como está ocorrendo a formação dos alunos, bem como a integração dos conteúdos entre as disciplinas.

> Eu penso que se a gente tivesse um grupo mais coeso, que houvesse mais partilha, que houvesse mais respeito pelo trabalho que o outro faz, se houvesse esse diálogo, eu acho que a gente estaria deixando de olhar pra nossa própria disciplina como se ela fosse única e vendo estas outras perspectivas.... Eu acho que se a gente tivesse essa discussão, a gente poderia melhorar os nossos programas, distribuir melhor isso, agora a coisa é muito individual, não tem retorno...eu acho que a gente fala de formação de professor, de postura, de diálogo, eu acho que falta isso entre os docentes. (P_9)

P_9 destaca neste relato que o trabalho do professor é muito individualizado, as disciplinas são vistas pelos seus "donos" como únicas. Não há discussão entre os professores. Acrescenta ainda que parece que no discurso se fala da importância do diálogo, mas este não ocorre efetivamente entre os docentes.

unesp

P_4 também complementa tal análise, ao identificar que a forma como se deu a criação do espaço da Educação Especial no departamento de Educação, favoreceu o distanciamento das outras áreas em relação a esta.

> ... falta conter no departamento o preconceito que tem em relação a área, pela forma como historicamente a área foi criada no departamento. Eu acho que falta desatrelar a área dos donos. Eu acho que a gente trabalha muito ainda com uma idéia de departamento de que as áreas de conhecimento têm donos, ... aí a área, mesmo entrando outras pessoas, não atreladas a esses donos, tendo formas de atuação, tendo idéias diferentes, a área é essa, por isso eu não quero conhecer, por isso eu não quero saber ... eu acho que falta também, a Educação Especial ser assumida como alvo da educação aqui dentro do departamento.

Este relato, em particular, nos faz perceber que, para haver integração de conteúdos e trabalhos interdisciplinares, precisamos de interações entre os docentes. Mas, isso, pelo que sabemos, não é fácil ocorrer; esbarra-se em diferentes concepções, crenças, valores, conflitos pessoais que dificultam o desenrolar das discussões. As interações, como analisa Hinde (1981), são determinadas por inúmeros fatores que estão no presente, no passado e até mesmo nas perspectivas de futuro dos indivíduos envolvidos e, por isso é questão complexa. Além disso, há que se levar em conta que muitos docentes, por terem estado muito tempo enclausurados no seu saber e por terem desenvolvido muitos dos pressupostos do ensino tradicional, citados por Cunha (1998), encontram mais dificuldades em participar das discussões para integração dos conteúdos.

Estas análises mostram que, provavelmente, os pedagogos que estão sendo formados, na universidade de cujo corpo docente os participantes fizeram parte deste estudo, não saem preparados para integrar alunos especiais no ensino regular. As causas desta "formação inadequada", segundo os participantes são a carga horária insuficiente da disciplina de Educação Especial, inexistência de estágio na área, falta de envolvimento das áreas do departamento para discutir e incluir conteúdos de Educação Especial nas demais disciplinas e, até mesmo, preconceito em relação à área de Educação Especial. Além disso, como vimos, colabora para este resultado a forma como está organizado o trabalho docente, nesta uni-

unesp

versidade em particular, dividido em compartimentos isolados, com carência de discussões e integração de conteúdos de uma forma geral.

4.2 Concepções sobre formação de professor

Denominamos de concepções sobre formação de professores os relatos que expressaram idéias sobre a organização do curso de Pedagogia, os conhecimentos que o curso deve contemplar, as diretrizes e/ou princípios gerais a serem seguidos no curso.

As concepções sobre a formação de professores foram extraídas tanto das respostas de alguns participantes às questões sobre avaliação do curso, quanto de suas sugestões para melhorá-lo.

Sete participantes (P_2, P_3, P_4, P_9, P_{11}, P_{12}, P_{15}) apresentaram relatos que, além de sugestões para melhorar o curso, continham idéias norteadoras da organização do curso, tais como:

> ... a academia tem o dever, a obrigação de colocar a disposição dos alunos aquilo que já foi produzido sobre o assunto, mas não é colocar detalhadamente, mas fazer apontamentos, ... se o aluno se interessar, pega os elementos essenciais para se aprofundar na seqüência. ... Você tem que trabalhar um pouquinho estes aspectos mais técnicos e apontar para especialização na seqüência. (P_3)

P_3 foi o único participante que estabeleceu um limite "superficial" de conhecimento sobre Educação Especial, ao sugerir que o aprofundamento deve ocorrer na especialização e que durante a graduação sejam disponibilizados aos alunos os aspectos essenciais da Educação Especial, sem detalhamento. Os demais participantes sugerem que o curso de Pedagogia contemple as especificidades da Educação Especial. P_{12} apresenta um relato que ilustra bem esta opinião:

> ... posso imaginar que fosse interessante um currículo ... que abrangesse as especificidades que venham a existir dentro da Educação Especial, até mesmo as patologias, ... os vários problemas que possam surgir, ... para

> que elas possam atender os mais variados casos que possam encontrar. (P_{12})

Quanto à extensão dos conhecimentos relativos à Educação Especial que o curso deveria possibilitar, surgiu um questionamento interessante. P_4, e P_{11}, consideraram que é necessário um conhecimento com certa profundidade sobre todos os tipos de deficiência, para que o professor saiba lidar com qualquer tipo de aluno especial , que venha a encontrar em sua sala de aula. Mas, ao mesmo tempo, indagaram até que ponto isso seria possível (P_4), e, também, se não haveria um limite para considerar como área de atuação do pedagogo (P_{11}).

> O cego vai precisar que o professor domine minimamente o braile ou que ele tenha apoio. O surdo, por exemplo, ele tem a construção de texto, uma construção gramatical distinta do ouvinte, pela estrutura da linguagem de sinais, então, eu acho que se tem algumas particularidades, que elas têm que ser contempladas, e daí dizer que um único professor vai ser capaz de dominar isso tudo, eu acho que é um pouco de otimismo demais né ... (P_4)

> ... seria um conhecimento específico que foge do limite, ultrapassa o limite de formação do pedagogo, quando na Pedagogia a gente discute estas questões ou mesmo na disciplina, é analisando, é preparando o profissional pra ele trabalhar com o aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem, agora que tem o aluno que tem uma deficiência maior que exige um conhecimento mais específico do professor né, aí que surge a minha dúvida, a minha questão como preparar este professor, é um preparo, é muito amplo né. (P_{11})

Nestes relatos percebemos não só concepções discordantes entre os participantes, em relação à extensão de conhecimentos de Educação Especial que o curso deve contemplar, mas também um questionamento sobre a possibilidade de um só curso dar conta de tantos "conhecimentos". Não estaríamos, por acaso, exigindo uma "ultra-formação", desrespeitando os limites da formação do pedagogo. A resposta a estas questões, provavelmente, não se encontra nas propostas de currículo ou nas diretrizes do curso; encontramo-la, porém, em situações concretas. O atendimento aos alunos especiais tem sido excluído do ensino regular, e dos cursos de formação de professores. Para atendê-los tem-se considerado necessários professores especializados e instituições especializadas.

unesp

Estas características dos cursos combinaram com o modelo de atendimento aos alunos especiais de forma segregada. Mas, hoje, com a proposta de integração não podemos continuar acreditando que o pedagogo deva continuar sendo formado apenas para lidar com os alunos *normais* e que, para atender os alunos especiais, seja realmente necessário que haja professores especializados, visto que a presença do "especial" é tida como um dos fatores que dificulta a própria integração.

Com certeza este é um dilema que o processo de integração trouxe à tona. A sua resolução será encontrada, provavelmente, na maneira como se organizarão as reformulações dos cursos de formação de professores.

Concordamos com os participantes quando consideram que o curso de formação de professores deve conter o máximo de conhecimentos sobre as especificidades das deficiências e suas metodologias, porque concordarmos também com as análises de muitos pesquisadores tais como, Marchesi e Martín (1995) Stainback e Stainback (1999) e Bueno (1999), segundo os quais é necessário apoiar o professor do ensino regular, reconhecendo, porém, a sua responsabilidade pela condução do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. O papel do professor especialista seria dar apoio e, em alguns casos, atender as especificidades, tais como, a língua de sinais e a leitura e escrita braile, mas na medida do possível, o próprio professor da classe deve assumir também estas responsabilidades.

De acordo com dois participantes, P_2 e P_9, o professor deve ser preparado para ter como rotina de sua profissão estudar, discutir, pesquisar, problematizar, refletir, sentir-se capaz de superar e resolver problemas, enfrentar desafios, trocar experiências, e produzir conhecimento sobre sua prática, dando retorno à própria universidade.

> Eu penso que se a gente consegue no curso de Pedagogia, preparar o professor que tenha essa dimensão de pesquisa da relação teoria e prática, da problematização, isto não precisa de disciplina locada, local, isso pode ser filosofia do próprio curso. ... que o curso como um todo ele res-

> gate, ... ou precise implantar mesmo, essa dimensão da discussão, da reflexão, da perspectiva de superar, de resolver problemas, da perspectiva de não se incomodar, de não ter medo de enfrentar desafios. E acima de tudo seja um professor que consiga cultivar o hábito da leitura, da pesquisa, da troca de experiência e da produção desse material, desse referencial que ele desenvolve.. (P_2)

Estas concepções coincidem com a proposta de formação de professores reflexivos, apresentadas por Nóvoa (1992), Duarte (1998) e Perrenoud (1999), e muitos outros pesquisadores da área da Educação. Nesta perspectiva os professores são preparados para enfrentar as diversas situações educacionais, mediante a prática da reflexão, a análise das situações, e a pesquisa.

Ao comparar as concepções apresentadas, vemos que a concepção segundo a qual o curso de Pedagogia deve formar professores, que tenham o maior conhecimento possível sobre os alunos especiais, se complementa com as concepções de formação de professores reflexivos. Entendemos que, por maiores que sejam os espaços a serem conquistados junto às disciplinas em temas referentes à Educação Especial, não será possível prever todas as situações a serem enfrentadas pelo professor em relação aos alunos especiais. No entanto, se este professor tiver conseguido desenvolver uma postura de enfrentamento das situações, se tiver o hábito de leitura, e especialmente de pesquisar, buscando atualizar-se e trocar experiências, provavelmente terá condições de encontrar as alternativas viáveis para atender seus alunos especiais.

4.3 Sugestões para melhorar a formação dos professores visando a integração dos alunos especiais

Ao analisar as sugestões, observamos que elas se referiram a vários aspectos distintos e significativos, o que possibilitou reagrupá-las em cinco subcategorias, que a seguir serão apresentadas.

unesp

4.3.1 Sugestões para ampliar os conhecimentos dos professores universitários em Educação Especial visando a formação de professores para integração de alunos especiais

Quatro participantes (P_7, P_8, P_{14} e P_{15}) entendem que eles próprios deveriam ter formação em Educação Especial, a fim de estarem preparados para dar melhor formação aos seus alunos.

> ... nós professores também devemos estar preparados, eu mesma não sei nada, preciso aprender. (P_8)

Além da preparação, P_7 é da opinião que os professores do departamento deveriam se envolver mais com esta questão e não deixar apenas para os professores da área específica.

> Eu acho que nós professores deveríamos entrar mais de cabeça nisso. E não deixar para um grupo reservado de professores.

P_{15} acrescenta que esta preparação poderia ser assessorada pelos professores da área de Educação Especial do departamento, por profissionais que atuam nas diversas áreas de deficiência e também, como sugere P_{14}, por pessoal de fora.

> Nós da habilitação deveríamos estar abertos pra não termos vergonha de não termos ainda esse conhecimento, mas estarmos juntos com nossos alunos para buscar este conhecimento, construir. ... por exemplo aqui a Educação Especial supervisionaria a gente, assessoraria, inclusive com material, ... ficaria uma coisa legal pra se fazer e importante, porque a gente está vendo aí orientador e supervisor sair sem formação. ... Eu acho que teria que organizar profissionais das áreas, das diversas deficiências para estarem juntos com os profissionais que vão trabalhar com estágios de supervisão e orientação . (P_{15})

> ... acho que se torna necessário que tenha um profissional acompanhando, profissional mesmo de Educação Especial, pra ajudar o professor que vai dar a disciplina, olha é por aqui, indicação de texto, forma de trabalho, forma de encaminhamento. De repente até uma fala de uma professora de fora. (P_{14})

unesp

Estes relatos mostram que os participantes têm a concepção de que não dispõem de conhecimentos sobre Educação Especial, que necessitam de preparação e que para isso precisam de apoio. Também consideraram que deveriam envolver-se com esta área, o que deixa entender que ainda não há este envolvimento. Consideramos estes relatos muito positivos, porque demonstram que alguns participantes já desenvolveram a consciência de que precisam de apoio para ampliarem seus conhecimentos sobre Educação Especial e virem a assumir a responsabilidade que lhes cabe na preparação de professores para integração de alunos especiais.

Chacon (2001, p.146) reforça a idéia da necessidade do apoio de outros professores, ao considerar que muitas vezes nós professores não dominamos os conteúdos por completo, *o que nos leva a necessitar do outro...* e a modificar a nossa forma de trabalho que se dá ainda isolada.

Acreditamos que a sugestão dos professores universitários, das diferentes áreas do departamento, de serem assessorados pelos professores da área de Educação Especial, para ampliarem seus conhecimentos sobre Educação Especial, pode servir para possibilitar maior discussão entre as áreas, trocas de conhecimentos, experiências e opiniões. E o apoio pode ser considerado mútuo, visto que os professores da área de Educação Especial, que viveram tanto tempo isolados, também necessitam aprender a se integrar e aprimorar seus conhecimentos sobre o ensino regular e as questões que o afetam.

4.3.2 Sugestões em relação às disciplinas visando a formação de professores para integração de alunos especiais

Oito participantes sugeriram procedimentos associados às disciplinas. Sete deles (P_4, P_5, P_6, P_7, P_8, P_9, P_{10}) comentam sobre a falta de integração dos conteúdos entre as disciplinas e sugerem que haja essa integração.

unesp

> É como se uma disciplina não tivesse nada a ver com a outra, como se falar de desenvolvimento da pessoa portadora de necessidades especiais fosse diferente de falar do não portador. (P_5)

> ... o curso de Pedagogia tem que ser feito de uma forma que as disciplinas sejam integradas a tal ponto que você, independente das disciplinas que você atua teórica ou prática, você tenha situações de observações e acompanha mento dessas classes. (P_7)

Novamente observamos que alguns participantes se incomodaram com a forma de organização do trabalho docente e com a falta de integração entre as disciplinas, o que reflete a falta de integração entre os conteúdos. Um dos fatores que contribui para isso está no fato de nós, professores, termos tido uma formação impregnada de concepções positivistas, a qual preconiza os saberes estanques, que têm como subproduto a crença de que bom professor é aquele que carrega certezas e domina o conhecimento. Estas concepções, parecem estar dificultando a mudança de nossa forma de atuação, e o rompimento das divisões que construímos em relação aos conhecimentos.

Mas consideramos que o primeiro passo já foi dado; já está sendo construída a concepção de que os conhecimentos devem ser integrados, deve haver interdisciplinaridade entre os diferentes conteúdos abordados nas disciplinas curriculares. O segundo passo será buscar formas para transformar estas concepções em ações que garantam a ocorrência da integração desejada.

Dois participantes, P_4 e P_{10} também sugeriram a inclusão de conteúdos de Educação Especial nas outras disciplinas.

> ... eu acho que o ideal é ter as questões de Educação Especial sendo discutida em outras disciplinas ... tem disciplinas de história da educação porque que não inserem a história da educação da pessoa com deficiência. ... diluir o conteúdo de Educação Especial nas disciplinas, dá identidade que o pedagogo não tem, de que ele pode lidar com isso, é da área dele ... (P_4)

Segundo a concepção presente neste relato, é necessário incluir tópicos de Educação Especial nas diversas disciplinas do curso. Esta concepção é a

unesp

que particularmente, consideramos a mais relevante dentro do contexto de formação de professores. Ela traz em si a possibilidade, como bem assinalado por P_4 de que o pedagogo perceba que ele também deve aprender a lidar com alunos que apresentam necessidades especiais. A inclusão de conteúdos de Educação Especial nas disciplinas do curso possibilitaria aos alunos e aos professores perceberem que, em algumas ocasiões, os alunos especiais requerem procedimentos especiais e, até mesmo, objetivos específicos. Mas, em muitos outros, eles podem compartilhar os mesmos objetivos com pequenas adaptações nas atividades, como é o caso dos deficientes físicos, auditivos e visuais, bem como de alguns casos de deficientes mentais.

Entendemos ainda que esta sugestão está na direção apontada por muitos pesquisadores (Muntaner 1998; Asín e Los Santos 1998; Beraza 1998; Fernández 1998) como a mais propícia para favorecer a integração, pois se deve evitar manter organização de arranjos especiais.

Outro autor que considera importante que a Educação Especial faça parte do contexto da Educação é Mazzotta (1996). Para ele, as políticas de Educação Especial não devem ser organizadas a parte e, sim, dentro das políticas de Educação.

Transportando estas análises para o currículo, acreditamos que, se os conteúdos de Educação Especial forem inseridos nas disciplinas que normalmente compõem o currículo, estes podem ser vistos como parte dos conhecimentos comuns do campo de atuação do pedagogo. Com isso, também estaremos colocando a Educação Especial no contexto da Educação.

Outras sugestões apresentadas foram: ampliação da carga horária da disciplina de Educação Especial existente no currículo atual (P_4, P_7 e P_8), e introdução de disciplinas de Educação Especial no currículo desde o início do curso (P_{14}).

unesp

> ... eu acho que deveria ter uma disciplina que começasse com algumas noções para os alunos de uma maneira geral, já ter noção de Educação Especial já no 1º ano, 2º, 3º, 4º... (P_{14})

As sugestões de ampliar a carga horária da disciplina de Educação Especial e introduzir disciplinas desta área desde o início do curso são interessantes, pois indicam que já existe a percepção de que o espaço que a Educação Especial ocupa no currículo é insuficiente. Também concordamos com esta percepção e com as sugestões delas derivadas. Mas julgamos que devem ser consideradas com certo cuidado, para evitar a manutenção da Educação Especial separada das discussões e conteúdos pertinentes à Educação.

Tendo como base a análise anterior, sobre a importância da inclusão de conteúdos de Educação Especial nas disciplinas, devemos evitar manter a concepção de que a Educação Especial é algo à parte. Entendemos que, com a ampliação da carga horária e a introdução de várias disciplinas de Educação Especial no currículo, estaríamos ganhando mais espaço e a formação do professor em Educação Especial poderia ser melhor, mas não estaríamos garantindo a integração com a Educação.

Sendo assim, acreditamos que a opção por ampliar a carga horária da disciplina de Educação Especial, bem como inseri-la desde o início do curso, deve se dar concomitante à inclusão de conteúdos de Educação Especial nas outras disciplinas. Dessa forma, os conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas de Educação Especial devem ser aqueles que dizem respeito às especificidades dos diferentes tipos de deficiência, condutas típicas, altas habilidades, envolvendo até mesmo o atendimento à diversidade. E os conteúdos a serem incluídos nas demais disciplinas do curso devem ser aqueles que lhes são pertinentes, tais como, em História da Educação, inserir História da Educação Especial; em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, inserir conteúdos referentes ao desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos especiais, etc.

As sugestões envolvendo as disciplinas visando a formação dos professores para integração dos alunos especiais foram as de buscar a integração de

unesp

conteúdos entre as disciplinas, incluir conteúdos de Educação Especial nas disciplinas do curso, ampliar a carga horária da disciplina de Educação Especial e introduzir no currículo disciplinas de Educação Especial desde o início do curso.

4.3.3 Sugestões de conteúdos visando a formação de professores para integração de alunos especiais

Surge novamente a controvérsia sobre quais conteúdos o curso de Pedagogia deve tratar e com que amplitude e profundidade. P_3, relatou:

> ... por exemplo, eu não vou trabalhar na Pedagogia, um conteúdo que dê conta do deficiente visual, como é que você vai ensinar a manusear o braile, isso não, agora você vai dar, proporcionar discussão geral, indicações de leituras e discussões que introduzam o aluno nessa temática para que depois, se ele quiser se aprofundar na área lhe permita esse trânsito...

Esta concepção é compartilhada com Jannuzzi (1995), ao afirmar que *dever-se-á partir de uma formação comum a todo professor, se se quer realmente uma "escola inclusiva"* (p.8), com conhecimentos sobre todas as deficiências, mas o específico como o braile e a língua de sinais deveriam ser ministrados aos interessados em *cursos extracurriculares, de aperfeiçoamento ou de formação em serviço* (p.8).

P_4, no entanto, relatou que considera necessário o conhecimento das metodologias específicas.

> ... têm algumas especificidades das deficiências que não podem ser negadas, então, eu trabalhar com um cego não é a mesma coisa que eu trabalhar com um deficiente mental. ... Os conteúdos eles devem contemplar não só esse pano de fundo teórico da Educação Especial como um todo , mas acho que ... a gente poderia contemplar as especificidades mesmo de cada deficiência, aí não requer uma ultra especialização, seria aprofundar um pouco mais a discussão das incapacidades geradas por essas deficiências, até mesmo, para desmistificar que o deficiente é deficiente em tudo.

unesp

Neste relato está presente a concepção de que é necessário que o conhecimento sobre as deficiências tenha determinada profundidade, para possibilitar a compreensão tanto das incapacidades decorrentes das diversas deficiências, como das potencialidades que estes mesmos deficientes apresentam. Se associarmos este relato, aos relatos já analisados dos professores do ensino regular, que tiveram ou não experiência de integrar alunos especiais e que cursaram uma disciplina introdutória sobre Educação Especial em seus cursos de formação, concordamos com P_4, porque estes professores avaliaram que as informações básicas que receberam não os prepararam para lidar com alunos especiais. Na percepção deles, como vimos, faltaram conhecimentos, sobretudo, em relação às metodologias específicas, atividades adequadas e experiências de trabalho com estes alunos.

Dois participantes, P_8 e P_{12}, também acreditam que o curso de Pedagogia deve contemplar as especificidades, mas para eles os conteúdos abordados devem ir além dos aspectos pedagógicos.

> ... a gente precisa estar conhecendo um pouco mais a deficiência e não só a deficiência pela aprendizagem, como trabalhar a aprendizagem, mas também o porquê, fatores físicos, fisiológicos, psicológicos da deficiência ... (P_8)

Esta sugestão mostra a concepção de que o professor deve compreender mais amplamente a deficiência, indo além dos aspectos pedagógicos relacionados à aprendizagem e incluindo os aspectos biológicos, fisiológicos, psicológicos e outros. Este relato também parece interessante e apreciável, mas também merece cuidado, pois sabemos que os aspetos biológicos e psicológicos muitas vezes utilizados para compreender as deficiências têm contribuído para reforçar a sua segregação, e pouca ou nenhuma contribuição têm dado para o atendimento pedagógico. Além disso, esses conhecimentos perturbam a percepção de que muitos dos fatores que afetam o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos deficientes podem estar no ambiente e não nas condições biológicas.

unesp

Mata (1998), comenta que quando consideramos o componente biológico como causa da incapacidade do indivíduo, a didática perde a sua competência, já que ela não pode interferir no aspecto biológico.

Temos também os resultados de pesquisa de Caiado (apud Tunes 1996), que nos alerta para o fato de que não basta apenas quantidade de conteúdos de Educação Especial no curso. Esta autora ao investigar as concepções dos graduandos de Pedagogia, da PUC de Campinas com habilitação em deficiência mental, verificou que as suas concepções sobre a deficiência mental eram características do modelo médico, entendendo ser ela causada basicamente por fatores biológicos, que incapacitam o indivíduos nos aspectos de independência e autonomia. Análise esta que limita as ações pedagógicas. Tunes (1996), analisando este resultado, pondera que os cursos de formação de professores, têm contribuído para favorecer tais concepções. Além disso, estes ainda estão longe de levar em consideração os aspectos sociais e pedagógicos que podem influenciar no desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos especiais.

Estas análises e constatações nos permitiram perceber que é necessário mais do que incluir conteúdos sobre Educação Especial nos currículos, é necessário observar as direções dos conhecimentos escolhidos.

Considerando, que temos conhecimentos com diferentes visões sobre deficiência, a mental em particular, e que queremos formar os professores para integrar alunos especiais, os conteúdos a serem escolhidos são aqueles que favorecem a percepção das causas ambientais como fatores determinantes, tanto da gênese das deficiências, quanto da superação das mesmas. Sendo assim, combinam com este enfoque os conteúdos derivados do modelo social e os relacionados às bases teóricas da integração e do atendimento à diversidade.

Quanto à seqüência em que devem ser apresentados os conteúdos, três participantes, P_3, P_7, e P_{14}, consideraram que o início se dê pelos aspectos históricos.

unesp

... eu acho que tem que partir de um desenvolvimento histórico. (P_{14})

Observamos que, geralmente, a disciplina de Educação Especial inicia-se pelos aspectos históricos, em virtude, talvez, de se julgar que a história possibilita uma melhor compreensão da situação atual. No entanto, ao iniciarmos o estudo da Educação Especial desta forma, estamos partindo da abordagem mais distante das condições concretas apresentadas pelos deficientes atualmente. Por isso, consideramos pertinente ponderar se a sugestão de P_{15}, que será apresentada a seguir, não seria uma opção que permitisse abordar a Educação Especial de uma forma mais próxima aos problemas que estamos enfrentando.

> Os conteúdos, as vezes eu fico pensando eu não tenho claro não, mas eu penso que os conteúdos deveriam sempre começar através do conhecimento da realidade dos meninos. (P_{15})

Esta alternativa de iniciar conteúdos de Educação Especial nos pareceu mais congruente com a proposta de formação de professores reflexivos, já que, os alunos, ao entrar em contato com a realidade e com seus problemas, poderão levantar as alternativas para resolvê-los analisando sua história, as teorias, as pesquisas sobre temas relacionados a Educação Especial e os conhecimentos específicos referentes a cada tipo de deficiência. Além disso, esta busca consubstanciada na realidade poderá conter mais significado para os estudantes, uma vez que os conhecimentos serão a ferramenta que lhes possibilitará encontrar as soluções para os problemas ou pelo menos, os ajudará a ter deles uma melhor compreensão.

P_{15} também sugeriu que a disciplina de Educação Especial deveria trazer conteúdos que mostrassem como os orientadores educacionais devem atuar nas escolas que têm alunos especiais integrados e/ou até mesmo nas escolas especiais. Considerou também que deveriam ser incluídos conteúdos de Educação Especial dentro das habilitações de Orientação e Supervisão escolar, sem no entanto apontar que conteúdos seriam esses.

> ... que ela fosse apontando as várias áreas de atuação, como atuar ... (P_{15})

unesp

> ... dentro das habilitações poderia ter partes onde veja, na orientação a gente vê como o orientador trabalhar na comunidade, como o orientador trabalhar na empresa, nas escolas regulares de 1º e 2º grau e porque não nas escolas especiais, poderia ser matéria de currículo dentro das habilitações, tanto de orientação como de supervisão. Mas o orientador lá na comunidade ele vai encontrar na comunidade crianças portadoras, ele está sem formação, ele vai trabalhar lá na casa abrigo de meninos de rua, tem meninos e meninas com esses problemas, então, como é que eu vou trabalhar isso que na verdade, eles inclusive sendo leigos não tem formação, mas eu enquanto orientadora vou estar trabalhando com esses profissionais. A mesma coisa do supervisor, deveria estar tendo esta formação na própria graduação ... mas eu não tenho ainda como definir que conhecimentos seriam esses. (P_{15})

Conforme estes relatos a formação dos orientadores e supervisores é deficiente, e não há orientações sobre como tais profissionais deveriam atuar junto aos alunos especiais. Para sanar esse problema seria necessário acrescentar conteúdos de Educação Especial nessas habilitações.

Também as pesquisas de Goffredo (1992) e de Oliveto e Manzini (1999), mostraram que os supervisores e os orientadores não tinham conhecimentos suficientes sobre as características dos alunos especiais, bem como das práticas pedagógicas adequadas para eles.

Dois participantes, P_{14} e P_4, indicaram vários conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Educação Especial. São eles, a divulgação dos resultados de pesquisas, como ocorre o atendimento segregado e o integrado, a relação entre escola família, a necessidade de discutir as necessidades do deficiente visual, auditivo, físico e não somente as do deficiente mental.

> ... o que é, quais os estudos que já foram feitos, quais são as necessidades especiais. ... o atendimento que as instituições têm dado, no caso as APAEs, ... o atendimento nas escolas, como estar abordando, a relação escola e família, até com a comunidade, como é a forma de aceitação desse aluno, o desempenho dele ... Acho que seria fundamental aqui no curso de Pedagogia, ... essa formação mesmo a respeito do que é o trabalho com o portador de necessidades dentro da escola. (P_{14})

unesp

> ... eu vejo que toda formação, as discussões, elas são muito centradas na deficiência mental ... eu acho que isso deveria ser rompido, ... porque não é só o deficiente mental que é excluído, o surdo é excluído, o cego é excluído. (P_4)

Estas sugestões, em especial, sobre o conhecimento das necessidades especiais, e sobre como se dá o atendimento nas instituições especiais e nas escolas do ensino regular, consideramos fundamentais para o atendimento dos alunos especiais. Estes conhecimentos, provavelmente serviriam para desmistificar a idéia de que os atendimentos nas instituições especializadas, inclusive nas APAEs, são completamente especiais e diferentes dos que são oferecidos nas escolas regulares. Acreditamos que estes conhecimentos poderiam levar os alunos a perceber que tais instituições são organizadas e têm objetivos e práticas semelhantes aos de qualquer outra escola, embora usem, as vezes, materiais e metodologias diferenciadas e acrescentem outros objetivos.

Em relação ao atendimento nas escolas que já têm alunos especiais integrados, avaliamos que os alunos, futuros professores, além de conhecerem o que já está ocorrendo, devem também estar levantando as possibilidades e os conhecimentos, até o momento disponíveis, para melhorar esse atendimento, pois, como mostram os resultados desta e de outras pesquisas já citadas, as escolas ainda estão longe de realmente oferecer as condições necessárias para integração dos alunos especiais.

A sugestão de P_4 de que é necessário ampliar as análises e incluir na formação dos professores conteúdos referentes às outras deficiências, além da mental, se justifica pela característica das ações desenvolvidas em relação Educação Especial na universidade em que se deu a pesquisa. Nesta temos somente ações voltadas para o deficiente mental, além de contarmos apenas com profissionais que se especializaram na referida área.

Considerando esta última sugestão apresentada, derivamos uma outra sugestão, a de que é necessário, neste momento, a contratação de docentes com especialização nas outras deficiências (física, auditiva e visual), para tornar

unesp

possível ampliar as análises e os conhecimentos sobre as mesmas. Estes docentes teriam a função de atuar na disciplina de Educação Especial e, até mesmo nas outras disciplinas, provendo conhecimentos mais aprofundados sobre as diversas deficiências. Também, ajudar nos apoios necessários e solicitados pelos próprios professores universitários, participantes desta pesquisa, para ampliação de seus conhecimentos sobre Educação Especial, com vistas à inclusão de tópicos de Educação Especial em suas disciplinas.

P_{11} apresentou sugestões de conteúdos sobre as diversas deficiências e a necessidade de se refletir sobre inclusão ou não dos alunos especiais no ensino regular. Também deixou explicito que percebe que a Psicologia têm domínio sobre os conhecimentos relacionados aos alunos especiais.

> ... um conhecimento profundo, amplo da Pedagogia somado a um conhecimento de Psicologia e Pedagogia, mas também o conhecimento da Psicologia em relação ao aluno especial, é um conhecimento amplo também porque tem o deficiente auditivo tem o deficiente visual, tem o deficiente ... todos os deficientes e as causas destas deficiências ... eu não sei quais conteúdos trabalhar... eu acho que da reflexão em busca de conscientizar da necessidade de uma inclusão ou não, dos benefícios e dos prejuízos que isso pode causar, então, teria que refletir analisar, estar buscando caminhos. (P_{11})

Observamos que a concepção de que a Psicologia domina os conhecimentos de Educação Especial, novamente reaparece nos relatos dos participantes, embora a Psicologia não tenha provido atendimentos educacionais aos alunos especiais.

Também encontramos neste relato a ênfase dada ao processo reflexivo e a reflexão como meio de levar o professor à conscientização sobre os benefícios e prejuízos desta proposta e como estratégia para buscar os caminhos que conduzam à resolução dos problemas.

A valorização do processo reflexivo individual ou coletivo dos professores parece ser, como mostram vários teóricos, uma forma muito fecunda de conceber a formação dos professores, com boas possibilidades de avanços no sentido

unesp

de torná-los mais conscientes, autônomos e mais competentes em suas atuações. Avaliamos também que tais reflexões não devem ter como base apenas a observação das condições concretas das salas de aula, mas deve ser ampliada com conhecimentos sobre a história que propiciou a construção da configuração atual do atendimento aos deficientes, as pesquisas sobre este assunto, os pressupostos teóricos dos movimentos de integração e inclusão e tantos outros conhecimentos que se fizerem necessários. Consideramos que estes elementos são de fundamental importância para evitar reflexões enviesadas e precipitadas.

Identificamos também sugestões envolvendo mudanças de concepções associadas a desenvolvimento humano e aprendizagem.

> ... passar a contemplar novas noções de desenvolvimento humano, do que é ensinar, do que é principalmente aprender, romper um pouco com os pressupostos de homogeneidade, de igualdade, de um desenvolvimento totalmente sustentado por uma noção cronológica, por uma noção de prontidão, por uma homogeneidade cronológica. ... Eu acho que enquanto a gente tiver essa concepção de homogeneidade, de singularidade, de individualidade e de igualdade entre os indivíduos, ... eu acho que dificilmente a gente vai conseguir despertar o professor para noção da diversidade, para noção da heterogeneidade. ... Eu acho que a gente tem que formar para aceitação dessa deficiência, aceitação dessa diferença ... (P_4)

Como vimos anteriormente, vários participantes desta pesquisa já se referiram à necessidade de mudar as concepções dos professores sobre desenvolvimento humano e aprendizagem. Voltamos a comentar isso por considerar que P_4, apresentou um relato que analisa esta questão de uma forma mais completa.

Também observamos que esta indicação é uma das mais freqüentes encontradas em artigos recentes que versam sobre a questão da formação do professor voltada para a integração de alunos especiais (Mantoan 1997c; Omote 2000; Fernández 1998; Asín e Los Santos 1998; e outros). A ênfase dada a esses aspectos se justifica, pois até bem pouco tempo teorias de aprendizagem e de desenvolvimento divulgavam crenças sobre uniformidade, idades cronologicamente estabelecidas para determinadas aprendizagens, valorizavam aspectos maturacionais,

associados a determinações biológicas. Além disso, estas concepções imprimiam práticas, hoje avaliadas como inadequadas, e processos seletivos que possibilitaram a exclusão dos deficientes do sistema regular de ensino. Atualmente, criticamos tais conhecimentos e concepções, valorizando outros aspectos. A interação social e as estimulações ambientais assumem, segundo novas tendências teóricas emergentes, a posição central no desenvolvimento e na aprendizagem humana. E é nesta perspectiva que surge a valorização da ação pedagógica e as interações sociais como promotora de desenvolvimento e aprendizagem.

Dessa forma, para possibilitar o atendimento dos alunos especiais no ensino regular e para o professor aceitar a integração e conseguir trabalhar com eles, é necessário, por um lado, o abandono de muitas concepções de teorias de desenvolvimento e aprendizagem hoje criticadas e, por outro, a adoção de novas concepções. Estas, de certa forma, opostas às anteriores.

De modo geral, observamos que as sugestões sobre conteúdos apresentaram-se complementares, exceto a de P_3, que analisa que o curso não deve contemplar as especificidades das deficiências. Na maioria da sugestões, como vimos, foi destacada mais uma vez a importância da reflexão na formação do professor; a necessidade de profundidade nos conhecimento sobre a Educação Especial com ênfase na atuação escolar, especialmente em ambientes integrados; e a necessidade de mudanças nas concepções dos professores sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para finalizar, reforçar e complementar as sugestões sobre conteúdos visando a formação de professores para integração de alunos especiais, citamos as sugestões de Omote (2000, p.60)

> *... precisam ser incluídas questões que auxiliem o professor a modificar as suas concepções acerca do desenvolvimento e aprendizagem de alunos. Além do conhecimento e treino no uso de técnicas e recursos, é necessário o professor conhecer todo o mecanismo de relações interpessoais e sociais presente em situação de ensino-aprendizagem e as influências que estas podem sofrer. É necessário que o professor conheça as suas próprias concepções e tenha consciência do que isso pode representar para a sua ação educativa.*

Outra sugestão freqüentemente relatada foi a referente aos estágios; esta será apresentadas a seguir compondo outra categoria.

4.3.4 Sugestões em relação aos estágios visando a formação de professores para integração de alunos especiais

Vemos que, a maioria dos participantes entendem ser necessário que o curso ofereça estágios que possibilitem aos alunos (futuros professores) conhecerem e atenderem os alunos especiais. Os locais indicados para realização dos estágios foram as instituições especiais (P_4, P_5, P_7 e P_{14}), as salas especiais no ensino regular (P_4), e as classes que tenham alunos especiais integrados (P_3, P_4, P_5, P_7 e P_{14})

> ... eu acho que tem que ter estágio tanto em instituições especiais como em escolas que tem alunos com dificuldades, com necessidades especiais ... (P_7)

Observamos neste relato e no reconhecimento da necessidade de estágio, que a formação prática é um aspecto considerado muito importante, para muitos até essencial, na formação do professor.

Análises semelhantes encontramos em Torres (1998, p.448), o qual, além disso, indica vários pontos que devem ser analisados durante os estágios. Para este autor a prática contempla *uma visão limitada, incompleta, parcial e separada do dia a dia dos profissionais do ensino* .[21]

Outra análise, do mesmo autor, também pertinente é a que contempla que estamos em momento de transição; no discurso é assumido que o atendimento à diversidade requer novas práticas docentes, em ambiente colaborativo, com a reconfiguração do papel do professor e dos demais profissionais da educação. Mas, na prática, o que realmente o estagiário irá encontrar serão, provavelmente, atividade-

---

[21] *una visión limitada, incompleta, parcial y sesgada del día a día de los profesionales de la enseñanza* (Torres 1998, p.448)

des, docentes e organização escolar muito distantes do que é preconizado teoricamente.

De acordo com Torres (1998), no estágio, poucas vezes, o aluno tem a possibilidade de organizar o contexto de aprendizagem como ele gostaria, visto que, quando inicia o estágio, já existe previamente uma organização das atividades e da sala de aula. Isto é, quando pode intervir, muitas vezes, o estagiário tem apenas a oportunidade de realizar observação da prática de outro professor. Isso pode até ser prejudicial para a sua formação, caso observe práticas inadequadas, segundo as concepções mais recentes.

É interessante observar que dois participantes (P_5 e P_6) apresentaram sugestões para minimizar estes problemas e tornar o estágio uma oportunidade de aprendizagem mais efetiva.

> Ele ter um conteúdo todo, um referencial teórico estudado e ter acesso a essa população com intervenção, com proposta já de intervenção ... (P_6)

> ... que elas tivessem que vivenciar em determinados momentos dentro da escola, até mesmo junto aos professores da escola, acho que isso seria muito rico. ... que não ficasse só saber ou não as características de uma síndrome ou de uma questão qualquer relacionada a Educação Especial, mas que elas tivessem possibilidade de vivenciar formas de lidar com isso. ... a questão de que é preciso integrar, mas como fazer isso? ... então eu acho se acontecesse de uma forma mais prática, um projeto desenvolvido ao longo da disciplina por essas meninas. (P_5)

Conforme as sugestões desses relatos o estágio deveria ocorrer fundamentado em muito estudo, com projetos de intervenção e atuações em conjunto com os professores da sala de aula. Estas sugestões parecem querer favorecer de modo efetivo a prática, no sentido de que se possibilite aos alunos (futuros professores), lidar com os alunos especiais, com as questões presentes na escola e com os professores.

Se juntarmos estas sugestões com as de P_{11}, de que é necessário ouvir os professores que estão na prática enfrentando os problemas decorrentes da

integração dos alunos especiais e, com a prática da reflexão, teremos estágios contemplando o conhecimento da realidade, aplicação de conhecimentos na realidade, avaliação desta aplicação e reflexão sobre o processo, resultando, provavelmente, em uma experiência de estágio muito mais rica em oportunidades de aprendizagens.

A maioria dos participantes também sugeriu que o estágio deveria estar vinculado à disciplina de Educação Especial. Para P_4, e P_9, porém o estágio poderia ser feito na habilitação de Educação Infantil (P_4 e P_9) e na disciplina de Educação de Jovens e Adultos (P_4) que normalmente têm estágios.

> ... a introdução de estágio, ... lá na educação infantil, fazer o estágio numa instituição especial é uma possibilidade, na educação de jovens e adultos, ... pegar um grupo de jovens surdos é uma possibilidade, eu acho que pode ser em termos de estágios específicos ou em termos de trabalhar junto, eu acho que isso é o ideal, você ter um estágio contemplando as diferentes áreas. (P_4)

Julgamos que estas sugestões também merecem ponderação. Como vimos, a maioria dos participantes sugeriu que o estágio deveria estar vinculado à disciplina de Educação Especial. Mas, segundo nossa análise e a de dois participantes desta pesquisa (P_4 e P_9), seria mais adequado que ele ocorresse junto às disciplinas curriculares de estágio. Além disso, para isso ser possível julgamos necessário, neste primeiro momento, devido à provável falta de experiência do supervisor de estágio em relação à integração de alunos especiais, que os professores da área da Educação Especial colaborassem nos momentos de supervisão. Estes poderiam auxiliar nas orientações específicas relacionadas ao projeto a ser desenvolvido visando à integração dos alunos especiais.

Acreditamos que, caso o estágio ocorra vinculado à disciplina de Educação Especial, corremos o risco de o aluno, futuro professor, perder de vista a situação geral da sala de aula, enfocando apenas o processo de integração. Esta não seria uma preparação adequada, uma vez que, na situação concreta de sala de aula, a integração dos alunos especiais se constitui uma das atribuições do professor em meio a tantas outras. Desta forma, o estágio em situações de ensino

onde tivessem alunos especiais, na medida do possível, deveria fazer parte dos estágios curriculares, porque o professor deve ser preparado para atuar na sala de aula contemplando os seus múltiplos aspectos e, não um único.

Os relatos sobre as sugestões de estágios, mostram que a maioria dos participantes percebem a necessidade de se criar um espaço de estágio no currículo para atender alunos especiais, vinculado à disciplina de Educação Especial ou aos estágios já existentes. Os locais de estágios indicados foram as escolas especiais, as salas especiais e as classes com alunos especiais integrados. Sugeriram também que os estágios fossem realizados mediante projetos de intervenção, principalmente ,com procedimentos objetivando a integração do aluno especial.

Com base nas análises feitas até o momento, consideramos que a experiência de estágio em instituição especial, em sala especial ou em sala de aula do ensino regular que tenha alunos especiais integrados, seria uma oportunidade para os futuros professores, além de vivenciarem situações de ensino e aprendizagem, reformularem suas crenças, e expectativas e desfazerem seus medos em relação aos alunos especiais.

4.3.5 Outras sugestões visando a formação de professores para integração de alunos especiais

Denominamos de outras sugestões aqueles relatos que apresentaram características que não conseguimos agrupar nas categorias já analisadas.

Observamos que quatro participantes (P_1, P_8, P_{11} e P_{12}), apresentaram sugestões que consideramos diferentes. P_1 sugeriu que os alunos sejam sempre atualizados sobre os documentos oficiais referentes à organização escolar, (leis, diretrizes, projetos e propostas), para que, ao atuarem nas escolas, possam estabelecer relações entre o que lá observam e os documentos oficiais.

unesp

> ... o acesso ao documento, eles vão para escola e tem algumas coisas que estão acontecendo e está ali no documento, sabe, e eles não conseguem identificar, fazer relação, Ah! isso é que estava no documento tal...

O conhecimento sobre os documentos, diretrizes e legislações educacionais parece ser um componente importante neste processo, pois até mesmo os professores do ensino regular, participantes desta pesquisa, relataram não ter conhecimentos sobre eles, fato que pareceu deixa-los mais inseguros e ansiosos.

Santos (1996, p.33) encontrou resultados semelhantes em sua pesquisa sobre as políticas e práticas de integração em Vitória - ES. Os diretores de escolas também analisaram que a legislação representa um avanço na Educação Especial e a sua eficácia estaria na dependência de sua *disseminação por toda sociedade* .

Também observamos, nas análises de Torres (apud Lüdke et al. 1999), que as propostas ou legislações *despejadas* aos professores geralmente são mal-vistas por eles. Quanto a isso, consideramos que, além do conhecimento sobre as "novas" propostas educacionais e os documentos oficiais, deveria haver espaços para discussões destes.

Nos documentos oficiais, referentes ao nosso sistema educacional, o que mais nos chama atenção é a incompatibilidade entre as propostas neles contidas e o que realmente é implantado. Como exemplo, temos a nossa LDB que determina que os alunos com necessidades especiais devem ser atendidos, preferencialmente no ensino regular, com a disponibilização dos recursos necessários. Na prática, como mostram as pesquisas de Castro (1997), Martins (1999), Souza Filho e Durandegui (1999) e outras, já citadas, e até mesmo esta, isso não está ocorrendo, as condições necessárias não estão sendo disponibilizada.

Em vista disso, acrescentamos uma outra sugestão, que nos parece mais premente, a saber, é necessário que os professores tenham acesso a conhecimentos sobre os mecanismos que lhes possibilitem cobrar o cumprimento das

unesp

determinações contidas nos documentos oficiais, em particular, as relacionadas aos recursos a serem disponibilizados nas escolas, com vistas a melhorar as suas condições de trabalho.

Para P_8 é necessário a ampliação do número de projetos de extensão e pesquisa na área de Educação Especial.

> ... mais projetos de extensão voltado para isso, pesquisa mais para esse lado.

Estas sugestões são muito pertinentes às novas tendências emergentes de ensino universitário analisado por Cunha (1998), uma vez que, estaríamos em vias de aplicar o pressuposto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tão proclamado, mas tão pouco observado, em nosso meio universitário.

Além disso, estas sugestões vêm ao encontro da ampliação dos espaços da Educação Especial no departamento de Educação da universidade pesquisada. Soma-se a essa sugestão o fato de que o processo de integração se constitui para nós, professores de todas as instâncias, uma inovação e os conhecimentos disponíveis a esse respeito, em sua quase totalidade, são análises de experiência de outros países. Dessa forma, necessitamos desenvolver conhecimentos que sejam compatíveis com a nossa realidade.

Temos, ademais, a falta de apoio aos professores atuantes, o que nos faz perceber que projetos de extensão poderiam se tornar fonte de apoio para estes professores e um dos meios que ajudaria os alunos (futuros professores) a conhecer e atuar na realidade escolar.

P_{11} relatou que se encontrava em fase de reflexão sobre a questão da integração e que, portanto, também tinha dificuldades em sugerir formas de melhorar a formação do professor para integrar alunos especiais, mas, apesar dessas escusas, sugeriu um procedimento particularmente interessante.

unesp

> ... as pessoas que são responsáveis por esse trabalho, acho que têm que se dedicar muito e ouvir muito as pessoas que estão lá na prática.

De certa forma, como já analisamos, esta sugestão parece combinar com as sugestões que recomendam a formação de professores reflexivos, a fim de que se busquem as soluções para os problemas em contato com os professores atuantes, e não se apliquem, simplesmente conhecimentos, muitas vezes, incompatíveis com a nossa realidade.

P_{11} também sugere que o processo de formação deve ajudar o professor a conscientizar-se dos benefícios da aceitação do aluno especial no ensino regular. Segundo ele, este é um ponto básico, sem o qual não é possível a implantação da integração dos alunos especiais.

> ... primeiro lugar seria de aceitação, aceitação é um ponto básico, ... o professor do ensino regular se ele nega atender o aluno com necessidades especiais, tudo fica perdido, então, tem que começar pela aceitação. Como preparar o professor para que ele aceite o aluno, aí é a nível de conscientização, e conscientização não é uma habilidade, acho que conscientizar uma pessoa, você conscientiza ou não. Então não dá para dizer que no final do curso de Pedagogia o aluno sai preparado para aceitar o aluno especial na escola ...

Esta sugestão traz implícita a concepção de que os professores, muitas vezes, rejeitam os alunos especiais. Temos, também neste relato, a concepção de que talvez o curso não seja suficiente para levar os professores a aceitarem trabalhar com alunos especiais. Como já analisamos, a construção da segregação é um fenômeno histórico, bem como as reações geradas pelas diversas deficiências.

Sendo assim, concordamos que é possível que os alunos, futuros professores, tenham preconceitos e sejam contrários ao processo de integração. Mas, acreditamos que o curso pode oferecer análises, conhecimentos e práticas que mostrem a esses alunos que seus preconceitos são derivados de crenças destituídas de fundamentos e estão em descompasso com as tendências educacionais da atualidade.

unesp

P_{12} apresentou uma sugestão, de certa forma, contrária às idéias de formação de professor proposta nesta pesquisa, a de que se ampliasse o número de escolas formadoras de Educação Especial.

> ... eu acho que deveria ter maior número de escolas formadora de Educação Especial.

Sobre esta sugestão, especificamente, entendemos que ela não combina com a proposta de integração e com a discussão proposta nesta pesquisa, já que pressupõe uma formação de professor de forma segregada. Pelo que vimos, uma das dificuldades mais freqüentemente citada, e que hoje está atrapalhando o processo de integração, é a Educação Especial ter se dado à parte da Educação e não como parte da mesma.

É evidente que ainda precisamos de professores especialistas, mas não precisamos de uma graduação ou de escolas específicas para formá-los. É necessário que, sendo especialistas em Educação Especial, eles tenham uma boa formação docente, entendam de currículo, de aprendizagem, de desenvolvimento e sobre muitos outros temas pertinentes à Educação. Somem-se a isso, os conhecimentos específicos da Educação Especial. Supomos que essa sugestão tenha sido dada em razão de P_{12} ter notado o reduzido número de ações e de recursos humanos voltados para Educação Especial na instituição e no departamento do qual os professores universitários, participantes desta pesquisa, são membros.

Mas, para aumentar as ações e conhecimentos de Educação Especial, o que consideramos mais adequado é a ampliação do quadro de docentes especialistas em Educação Especial que, como analisamos anteriormente, possibilitará mais projetos de pesquisa e extensão e outras ações na área, de preferência integradas por docentes de outras áreas do departamento. Entendemos, também, que a ampliação do quadro docente possibilitará a ampliação de especializações na referida área e a criação de habilitações em Educação Especial no curso de Pedagogia.

unesp

Além de levantar às sugestões visando a formação de professores para integração de alunos especiais no ensino regular, consideramos pertinente detalhar melhor as análises referentes à inclusão de tópicos de Educação Especial nas disciplinas. Este detalhamento será realizado com o intuito de mostrar como realmente estamos diante desta questão que, como vimos nas análises, é um dos aspectos fundamentais para melhorar a formação dos professores.

4.4 Tópicos de Educação Especial nas disciplinas curriculares

As questões a serem analisadas originaram do contato com a portaria n.º 1.793, emitida pelo MEC/Brasil, em dezembro de 1994, que recomendava a inclusão de uma disciplina de Educação Especial em todos os cursos superiores, prioritariamente nos curso de Psicologia e Pedagogia, e trazia anexo um documento sugerindo que no curso de Pedagogia todas as disciplinas incluíssem também tópicos de Educação Especial. Levando-se em conta esta recomendação e a concepção de que esta seria uma boa estratégia para aproximar a Educação Especial da Educação, foi elaborada uma questão sobre a possibilidade ou não de proceder a inclusão de tópicos de Educação Especial nas disciplinas. Os relatos originados desta questão foram agrupados em três subcategorias que serão analisadas a seguir.

4.4.1 Inclusão de tópicos de Educação Especial nas disciplinas

Dos quinze participantes, cinco (P_1, P_3, P_4, P_6 e P_{10}) relataram que incluem tópicos de Educação Especial em suas disciplinas. Se considerarmos que P_4 é a professora responsável pela única disciplina de Educação Especial contida no currículo, concluímos, que quatro participantes incluem tópicos de Educação Especial em suas disciplinas.

Ao analisar os relatos sobre inclusão de tópicos, observamos uma diferença de definições acerca do que vem a ser para os participantes "incluir tópico".

Para P_1, P_6, e P_{10}, a inclusão de tópicos significou delimitar um conteúdo, com o respectivo texto, acerca de questões de Educação Especial, as quais, eram relacionadas com os conteúdos pertinentes à disciplina por eles ministradas. Como exemplo, temos o relato de P_6 que ministrava a disciplina de Desenvolvimento e P_{10} que ministrava Princípios e Métodos em Supervisão Escolar.

> Tem um tema que é chamado desenvolvimento atípico.. (P_6)

> ... o tema é Pedagogia da inclusão, e a Pedagogia da inclusão é todo aquele que está fora do benefício que a sociedade tem, então os velhos, os analfabetos, os alunos diferentes, enfim todo tipo de exclusão, dentre eles o especial, o aluno diferente, o portador de necessidades especiais, quer física, auditiva... (P_{10})

Mas para P_3, e também para P_6, incluir tópicos de Educação Especial significou associar alguns conteúdos de suas disciplinas com alguns aspectos da Educação Especial através de comentários verbais, talvez na tentativa de levar os alunos a perceberem relações entre os assuntos, tais como, história da educação e história da Educação Especial, desenvolvimento infantil e desenvolvimento da criança deficiente.

> ... na história da educação, quando ela se aproxima na republica principalmente, quando os documentos, eles começam a trabalhar mais enfaticamente se preocupando com a questão dos problemas de aprendizagem de uma maneira geral, a Educação Especial, a gente aborda o tema de uma forma mais genérica. (P_3)

> O que nós discutimos as vezes é essa relação de que o desenvolvimento ele pode ser diferenciado em termos cronológicos, mas existe uma seqüência, por exemplo em algumas teorias que ela é necessária. ... você teria no caso de uma criança especial, ela observando a passagem por aquela seqüência, talvez não atingindo estágios mais elevados do desenvolvimento... existe assim, quando se aborda uma teoria um comentário sobre como acontece por exemplo com relação a uma criança especial, mas não tenho um conteúdo específico sobre isso. (P_6)

Esta forma de incluir Educação Especial nas disciplinas parece ser mais uma integração de conteúdos, como já comentamos, do que propriamente a inclusão de tópicos de Educação Especial nas disciplinas. Esta forma de "inclusão" ou "integração" de conteúdos parece ser uma aproximação mais "adequada" entre

as áreas. Em razão de que não houve necessidade de organizar um conteúdo em separado para a Educação Especial, esse conteúdo foi ampliado com elementos relacionados à Educação Especial.

É certo que isso não é possível de se fazer a todo momento, mas, segundo nossa análise, esta é uma forma de abordar a Educação Especial, efetivamente integrada à Educação. Julgamos que, sobre esta forma de abordar os conteúdos de Educação Especial, deveria haver mais estudos e experiências para encontrarmos mais temas em que se possam fazer abordagens semelhantes.

Os participantes (P_1, P_6 e P_{10}) também justificaram os motivos de inclusão destes tópicos. P_1 analisa que incluiu um tópico de Educação Especial em sua disciplina, por vários motivos.

> Porque eu trabalho a LDB, ela tem um título dedicado a Educação Especial, porque a gente não pode deixar de falar da Educação Especial. Não só pela inclusão, não só por causa desse processo de inclusão, mas até pra que o professor junto com os profissionais da Educação Especial, tá detectando, tá com uma interlocução .... foi uma forma que eu achei de estar alertando os professores, os pedagogos nesse sentido, eu acho que é uma forma que eu encontrei de estar aproveitando este espaço que eu tenho.

P_6 informou que incluiu um tópico de Educação Especial por considera-los uma informação interessante e básica.

> Eu fiquei assim pensando que seria interessante incluí-lo, ele oferece uma informação, ainda que, uma informação não muito profunda , ele oferece uma informação básica.

P_{10} relatou que incluiu por perceber que esta discussão complicada está presente nas escolas.

> ... essa ementa, ela fica defasada, em dois, três anos ... porque aqui fora é muito dinâmico. Então dentro desta dinamicidade você tem que dar uma abertura para ir incluindo na programação as coisas que estão complicando no dia a dia. Então esse é um tema que está muito debatido, inclusive

> ao nível de secretaria de estado do Paraná, está sendo discutido nas escolas, o problema da inclusão.

É interessante observar que os participantes que incluíram tópicos de Educação Especial em suas disciplinas, fizeram-no por perceber a necessidade do professor conhecer este assunto, devido às discussões que atualmente estão havendo a este respeito, por ele fazer parte dos conteúdos programáticos e, até por se considerada uma informação básica.

Estes relatos evidenciaram, também, que estes participantes já se mobilizaram para assumir suas responsabilidades na preparação dos futuros professores para integração dos alunos especiais.

Os demais participantes não incluíram ainda tópicos de Educação Especial em suas disciplinas, a seguir apresentaremos as suas justificativas para isso.

4.4.2 Justificativas para a não-inclusão de tópicos de Educação Especial nas disciplinas

Da amostra pesquisada, dez participantes relataram não incluir tópicos de Educação Especial em suas disciplinas. Dentre esses, cinco (P_5, P_8, P_7, P_{12} e P_{13}) justificam de alguma forma por que não a incluem.

P_5 relatou que não a incluí, em virtude de ter uma disciplina de Educação Especial após a sua.

> ... na Pedagogia eu não sei por ter essa disciplina de Educação Especial no terceiro ano, então teoricamente a gente dá a base de desenvolvimento humano pra que depois possa ser trabalhado o desenvolvimento humano no portador de necessidades especiais.

P_8 assim justificou:

unesp

> ... não têm um tema formal dentro do conteúdo.

Observamos, no relato de P_5, particularmente, que a justificativa para excluir o conteúdo de desenvolvimento dos alunos especiais de sua disciplina de Desenvolvimento é o fato de ter uma disciplina de Educação Especial no currículo, considerando que esta teria a função de abordar tal conhecimento. Mais uma vez, observamos que os conhecimentos são analisados de forma estanque, separados por falsos limites denominados de disciplinas, e a utilização destes limites são como justificativas para o não-envolvimento com a questão. Isso reforça a idéia de que a organização do trabalho docente precisa ser revisto. A idéia de disciplinas com conhecimentos delimitados devem ser substituídas por práticas interdisciplinares, em que haja discussão entre alunos e professores e os conhecimentos possam ser partilhados e integrados e com isso se desfaçam os falsos limites.

A este respeito, Cartolano (1998) relata que na Unicamp estavam propondo um curso de Pedagogia com base não apenas num trabalho interdisciplinar, mas que congregasse professores e alunos em trabalhos coletivos e partilhados, *em torno de temáticas comuns de reflexão e de pesquisa* (p.34).

P_{13} justificou a não-inclusão de tópicos de Educação Especial em suas disciplinas, por esta não ter relação com os conteúdos que ministra.

> Dentro desta disciplina de princípios e métodos não tem porque ela é uma disciplina que é a evolução histórica da orientação, então a gente não tem .... Na disciplina de orientação educacional na empresa também não, porque é uma coisa, o estágio em empresa até o ano que vem não tem. ... a disciplina de orientação vocacional a gente não trabalha dentro disso porque aí a gente vai falar da vocação, mas relacionada com educação e trabalho, então, também não entra Educação Especial ...

Vemos explicitada neste relato a concepção de que a Educação Especial é algo muito diferente da Educação e inclusive, a concepção de que os alunos especiais não precisam ser incluídos na disciplina que aborda a questão referente à educação e trabalho. Provavelmente, para este participante a profissionalização e o

unesp

trabalho dos alunos especiais deve se dar apenas dentro das instituições especiais e não nas empresas.

P_7 explicou que não inclui conteúdos de Educação Especial em sua disciplina porque os desconhece e não porque tenha preconceito.

> Eu acho que esse desinteresse nosso é até medo, eu volto aquilo, não é preconceito, mas eu não sei como lidar com a situação, eu jogo pra gavetinha de baixo (risos) e a hora que vem a tona, aí eu falo: olha, é mesmo eu preciso pensar, que é o que está acontecendo aqui ...

P_{12} também avaliou-se despreparada para lidar com questões relacionadas à Educação Especial. Ela explicou que não inclui conteúdos de Educação Especial em sua disciplina e, quando as alunas fazem perguntas sobre alguma coisa relacionada à Educação Especial durante a sua aula, ele explica que não tem conhecimentos sobre esta área.

> ... eu me coloco bem claro pra elas que eu não sou profissional dessa área, que eu também senti falta, principalmente, quando eu trabalhava de 1ª a 4ª série, em estar instrumentalizada para isso.

De certa forma, as justificativas de P_7 e P_{12} são justificativas comuns para a não integração da Educação Especial e dos alunos deficientes de uma maneira geral. Na escola regular, o professor não aceita a integrar os alunos especiais, alegando não saber como lidar com eles. Na universidade, por sua vez, o professor não está sendo preparado para lidar com o aluno especial, porque seus professores também não estão preparados. Com esse círculo vicioso podemos manter indefinidamente o processo de segregação. Até quando?

Esta constatação originou a presente pesquisa e, após as análises dos relatos dos grupos de participantes, até o momento realizadas, reunindo as sugestões já apresentadas em relação à formação dos professores, consideramos que o espaço universitário, apesar do despreparo de seus professores, é o local ideal para quebrar este cadeia de justificativas de desconhecimento dos conteúdos da Educação Especial.

unesp

Estas análises reforçam a idéia de que uma das questões a ser trabalhada, com urgência, é a formação do professor universitário para, por sua vez, formar os futuros professores.

Acreditamos que é possível, caso haja vontade e disposição, aos professores universitários ampliarem seus conhecimentos sobre Educação Especial, por meio de cursos, assessorias e projetos de pesquisa e extensão em conjunto com os professores da área de Educação Especial. Se isso ocorrer, poderemos, então, iniciar a preparação dos professores para integrar alunos especiais em suas salas de aula do ensino regular.

Estes relatos mostram que os motivos que alguns participantes alegam para não incluírem tópicos de Educação Especial em suas disciplinas estão associados ao fato de a ementa não contemplar o assunto, devido à falta de conhecimentos sobre Educação Especial e ao fato de não verem relação entre os conteúdos que ministram e a Educação Especial.

Outra subcategoria que emergiu das análises dos relatos foi em relação a possibilidade e sugestões para inclusão e/ou integração de conteúdos, que será apresentada a seguir.

4.4.3 Possibilidade e sugestões para inclusão e/ou integração de conteúdos de Educação Especial nas disciplinas

Denominamos de possibilidade e sugestões para inclusão e/ou integração de conteúdos os relatos apresentados pelos participantes que não incluíram ainda tópicos de Educação Especial em suas disciplinas, mas consideram possível incluí-lo, e as suas idéias sobre como poderão fazê-lo.

unesp

Nove participantes que não incluíram tópicos de Educação Especial em suas disciplinas, relataram a possibilidade e até a necessidade de que sejam incluídos.

> É possível, eu acho assim que é importante, acho que tem que estar... eu acho que os professores têm que pensar nisso com mais seriedade. (P_{15})

P_{12} foi o único participante que sugeriu que os conteúdos de Educação Especial, pertinentes às suas disciplinas, fossem arranjados em disciplinas paralelas, como mostra o relato abaixo.

> Seria possível sim, e seria necessário para isso pessoas como você habilitadas pra isso, compondo esse novo quadro curricular, as disciplinas organizadas que trariam essa formação. (P_{12})

Este participante mostra, na maioria de seus relatos, particularmente neste, muita dificuldade em conceber a aproximação entre a Educação e a Educação Especial.

Sete participantes (P_7, P_8, P_9, P_{11}, P_{13}, P_{14}, P_{15},) relataram que antes de incluírem tópicos de Educação Especial em suas disciplinas precisam aprender sobre Educação Especial, necessitando de ajuda para isso.

> Nas minhas duas disciplina é possível com certeza, eu só preciso aprender ... é uma coisa interessante, poderia estar trabalhando, como trabalhar os recursos com os deficientes né. Nós não estamos preparados. (P_8)

> ... eu acho que a inclusão é pertinente sim, mas também acho que se torna necessário que tenha um profissional acompanhando, profissional mesmo de Educação Especial pra ajudar o professor que vai dar a disciplina. (P_{14})

Novamente vemos nestes relatos a ênfase dada à necessidade de apoio aos professores universitários, para que estes possam se preparar para incluir conteúdos de Educação Especial em suas disciplinas.

Dois participantes, P_9 e P_{15}, argumentaram que esta é uma questão administrativa, que deveria estar regulamentada. P_9 também sugere onde poderia ser feita a inclusão e integração da Educação Especial.

> Eu considero possível, só que aí eu acho que é mais uma questão administrativa, porque quando muito você senta com seu parceiro de disciplina pra montar o seu programa pra trabalhar a sua ementa, então, é uma coisa que a gente poderia estar fazendo isso também, favorecendo colocando dentro do nosso estágio, mais essa modalidade, estar priorizando isso, ... poderia estar fazendo uma integração com a disciplina, junto com o estágio. (P_9)

> Deveria ser oficializado, e não fazer isso só porque eu vejo como importante, mas tem que ser a partir de uma consciência coletiva de estar vendo a importância desta questão e estar vendo isso no currículo, nas ementas e nos programas, não como assim louca desvairada, mas algo sério, oficializado mesmo. (P_{15})

Estas sugestões, de certa forma, apresentam-se como uma estratégia para pressionar a efetivação da inclusão de conteúdos de Educação Especial nas disciplinas, bem como, para que se agilize o processo de discussão interdisciplinar, mas isso nos faz lembrar algo imposto, embora P_{15} tenha considerado que isso deva ser feito a partir de uma consciência coletiva.

Percebemos, pelas análises que fizemos das concepções que os participantes têm sobre a Educação Especial, sobre o processo de integração e a formação do professor, que estas sugestões, neste caso, podem atropelar o processo de conscientização dos professores acerca da importância de incluir tópicos de Educação Especial nas disciplinas e podem constituir-se em medidas apressadas. Entendemos que está na hora de levar os professores a se conscientizarem, de discutir suas expectativas, e de proporcionar os apoios necessários para inclusão dos conteúdos de Educação Especial nas suas disciplinas. Depois que isto tenha sido experienciado e avaliado, poderemos partir para a oficialização, para constar nas ementas e nos programas.

unesp

Como avaliamos, por um lado, que o processo de integração foi mal organizado, pelo fato de ter sido imposto, entendemos, por outro lado, que a inclusão de conteúdos de Educação Especial deve ser organizada de acordo com a conscientização e participação dos professores. Dessa forma, teremos ementas e programas construídos por estes e não para estes.

P_2 considera a possibilidade de incluir em suas disciplinas princípios éticos que são aplicados à compreensão do processo de integração dos alunos especiais.

> ... no momento em que eu esteja preparando, planejando, discutindo junto com os alunos, eu consiga um diálogo mais próximo, acho que não tanto na questão da especificidade, daquilo que é natureza da própria discussão, mas enquanto princípio mesmo, estar por exemplo resgatando esta dimensão ética, fazer uma relação entre a ética do professor assim por diante ... enquanto princípio de direitos, enquanto princípio de universalidade mesmo, as pessoas elas têm o mesmo direito, elas são cidadãs e elas precisam ser respeitadas nesses princípios. Isso eu acho que cabe muito bem a questão da filosofia... esses são elementos que nós poderíamos estar incorporando e não necessariamente a gente precisa estar encaixando discriminando, olha é da Educação Especial ...

Esta sugestão de relacionar os princípios filosóficos com os atendimentos oferecidos aos alunos especiais parece estar em sintonia com as indicações de Cartolano (1998) e Jannuzzi (1995) que consideram necessário que haja um *trabalho interdisciplinar junto com a história da educação, filosofia da educação e a sociologia da educação, de modo que incluam em seus programas conteúdos teóricos, análises e discussões sobre o excluído de modo geral* (Cartolano 1998, p. 34).

Embora P_6 já inclua tópicos de Educação Especial em sua disciplina, ele acredita que deve haver uma outra forma que seja ideal.

> ... deveria ser feito é que cada tópico, por exemplo, eu vou trabalhar desenvolvimento moral, eu vou trabalhar desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento afetivo, enfim desenvolvimento, vários aspectos do desenvolvimento, o ideal é que em cada tema, você tenha espaço de reflexão pra Educação Especial... cada tema que você fosse abordar, junto fazer um recorte com relação a Educação Especial...

unesp

Consideramos que esta forma de inclusão de conteúdo de Educação Especial, associados aos demais conteúdos da disciplina, provavelmente ajudaria os alunos a terem o hábito de perceber não só às características que os alunos *normais* e os especiais têm em comum e aquelas que são diferentes, como também, perceberem os procedimentos para lidar com os alunos *normais* e especiais que podem ser comuns e aqueles que devem ser diferentes.

Tendo em vista destacar as análises sobre os principais temas desta pesquisa, a seguir apresentaremos considerações sobre os relatos dos diferentes grupos participantes referentes ao processo de integração dos alunos especiais no ensino regular e a formação de professores para atendê-los.

5. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DE ALUNOS ESPECIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DE ALUNOS ESPECIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conforme as análises já realizadas, percebemos que muitas concepções expressas pelos participantes dos diferentes grupos apresentaram semelhanças entre si e também se mostraram semelhantes aos conhecimentos sobre estas questões, expostos em resultados de pesquisas e análises teóricas da área de Educação Especial, embora, tenhamos observado que uma das concepções muito freqüente nos relatos dos participantes seja divergente das análises de alguns teóricos da referida área. Devido ao fato de já termos discutido exaustivamente os relatos, vamos aqui relembrar apenas os aspectos que nos chamaram mais atenção. Para facilitar a compreensão, apresentaremos as análises dos temas separadamente. Utilizaremos o termo participantes, apenas quando as análises incluírem os três grupos, e utilizaremos o termo professores quando as análises forem específicas para determinado grupo.

Processo de integração dos alunos especiais no ensino regular.

De modo geral, os participantes avaliaram que a integração dos alunos especiais no ensino regular é a melhor forma de atendê-los, para evitar que sejam marginalizados. A apresentação quase unânime dessa concepção foi um resultado inesperado, pois grande parte da literatura da área de Educação Especial enfatiza que nossa sociedade tem a segregação como a forma adequada de atender os deficientes, não obstante tenhamos encontrado também pesquisas (Abad e Monclús 1998; Oliveto e Manzini 1999; Martins 1999; Souza Filho e Durandegui 1999) mostrando que muitos professores, diretores e familiares já percebem a integração como melhor forma de atendimento aos alunos especiais.

Para a maior parte dos participantes, o processo de integração possibilita aos alunos especiais melhores oportunidades de aprendizagem e socialização. Alguns professores que tiveram alunos especiais integrados estenderam as vantagens desse processo aos alunos *normais*. Suas experiências mostraram que estes alunos tiveram oportunidades de desenvolverem solidariedade e respeito para

com os alunos especiais e aprenderam a lidar com suas limitações e potencialidades.

Alguns professores universitários acrescentaram que a integração constitui-se uma oportunidade de as crianças normais, futuros cidadãos, desenvolverem um novo conceito de deficiência, com menos preconceitos e receios. Assim como, uma possibilidade de reformular o espaço escolar e algumas concepções dos professores, especialmente as relacionadas à homogeneidade, igualdade e desenvolvimento humano.

No entanto, a maioria dos participantes considerou que este processo esbarra em muitas dificuldades, principalmente, no despreparo do professor, nas condições precárias das escolas, na discriminação social e na organização política do processo. A clareza com que os participantes identificaram os fatores que atrapalham o processo de integração revela que, embora muitos deles ainda não atuem diretamente, de alguma forma, neste processo, eles compreendem grande parte dos aspectos que o envolvem, não obstante, a compreensão da totalidade deste processo esteja distante de ser desvelada. Estes resultados mostraram-se semelhantes a outros resultados de pesquisas sobre o processo de integração tais como as de Goffredo (1992), Castro (1997), e Oliveto e Manzini (1999).

Verificamos também que alguns participantes entenderam que, devido ao despreparo do professor e à falta de condições adequadas nas escolas, o processo de integração pode trazer maiores prejuízos para os alunos especiais. Três professores universitários, julgaram que este processo pode ser considerado um fracasso e, neste caso, a segregação será reforçada, porque a culpa recairá sobre os alunos especiais e não sobre as condições que favoreceram o fracasso.

Vimos também, pelas análises dos relatos, que um dos aspectos que mais dificulta o processo de integração, de acordo com os participantes, é o despreparo do professor. Por essa razão, consideraram como condição essencial para que ocorra tal processo a preparação do professor, que deveria ter conteúdos teóricos e práticos referentes às metodologias específicas para cada tipo de deficiência,

unesp

adaptações necessárias e formas de favorecer a aceitação dos deficientes por parte dos alunos *normais*.

Sobre a preparação dos professores, alguns participantes avaliaram que o professor não está preparado, nem mesmo para atender os alunos *normais*, pois que a maioria tem dificuldades em atender os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou problemas de adaptação na escola. Um dos professores, que integrou alunos especiais, comentou que muitos dos encaminhamentos de alunos para classe especial têm como causa o despreparo do professor em compreender as dificuldades dos alunos e em atendê-los adequadamente.

Alguns participantes apontaram uma outra dificuldade sentida pelo professor para integrar os alunos especiais, qual seja, conciliar o atendimento aos alunos especiais com o atendimento aos demais alunos da classe. Além desta dificuldade, citaram o número de alunos por sala como um dos aspectos que dificulta ainda mais a realização dos atendimentos, sugerindo que esse número seja reduzido. Esta dificuldade foi mencionada, provavelmente porque para os participantes, os alunos especiais necessitam que seus professores os atendam, a maior parte do tempo, individualmente. Esta concepção foi a única apresentada por alguns dos participantes que diverge das análises mais recentes da literatura especializada da área de Educação Especial.

Conforme já mencionamos, na seção anterior, Echeita e Martín (1995) Beraza (1998), Fernández (1998), Pastor e Torres (1998) consideram que os professores devem ampliar seus procedimentos de ensino, no sentido de fazer com que os alunos desenvolvam aprendizagens mais ativas, em pequenos grupos, chamados cooperativos. Nestes o ensino dos alunos especiais estaria também sob a responsabilidade dos alunos *normais*. Outro procedimento que sugerem é a organização de situações de aprendizagem com alunos tutores, que teriam a responsabilidade de auxiliar os alunos especiais, em determinados momentos, durante a realização das atividades.

Estes mesmos autores entendem que o fato de mantermos os arranjos especiais, atendimentos individualizados e atividades diferenciadas para os alunos especiais reforça sua segregação e os distancia da integração. Por isso, indicam que é necessário o professor eliminar ao máximo os arranjos especiais e promover maior número de atividades que possam ser realizadas pelos alunos *normais* e especiais juntos, de forma cooperativa.

Outra dificuldade levantada pelos participantes provém do descaso do Governo no que refere-se à organização do processo de integração. Este processo foi imposto e as condições necessárias para efetivá-lo não foram disponibilizadas e, provavelmente, dificilmente o serão. Para eles está ocorrendo pura e simplesmente a inserção dos alunos especiais no ensino regular. Dessa forma, são os próprios professores que, por sua conta, precisam buscar os meios para atender seus alunos especiais, como ilustra o relato de um dos professores que teve aluno especial integrado; a única adaptação com que pôde contar para atender seu aluno especial foi a de seu coração, entendendo neste caso, a expressão coração como a sua aceitação e disposição para lidar com a situação.

Vimos também que um professor universitário tachou a imposição do processo de integração de medida modista e precipitada, em face das nossas condições de atendimento no ensino regular e especial. Muitos participantes avaliaram que as diretrizes que norteiam este processo foram mal-formuladas, uma vez que não apresentam os critérios que identificam quem deve ou não ser integrado. Ademais, não especificam de quem é a responsabilidade de disponibilizar as condições necessárias.

Outra indicação comum dos participantes foi que deveria haver professores especializados nas escolas, para dar apoio aos professores no atendimento aos alunos especiais, sobretudo, nos casos daqueles alunos que requerem materiais específicos. Solicitação justa, levando-se em conta que os professores não foram e não estão sendo preparados para atender os alunos especiais e, além disso, precisam atender muitos alunos. Um dos professores, que não teve aluno especial

integrado, acrescentou ainda a necessidade de um psicólogo na escola, em razão de os supervisores não terem recebido formação para auxiliá-los nessa questão.

Observamos que os professores universitários consideraram que o processo histórico de atendimento segregado aos alunos especiais, assim como a desvinculação da Educação das questões da Educação Especial, são fatores que dificultam pensarmos atualmente na integração dos alunos especiais. A maioria dos professores foram formados com a visão de que os alunos especiais deveriam ser segregados.

Outra constatação importante feita por um professor universitário foi que, dado o despreparo dos professores para efetivar o processo de integração, a universidade deveria com urgência preocupar-se em melhorar a formação dos professores para atender os alunos especiais integrados.

Os participantes também recomendaram que, no momento de inserir um aluno especial no ensino regular, o professor deve ser consultado, pois, caso não aceite, pode prejudicar ainda mais o aluno especial. Outro aspecto enfatizado, principalmente pelos professores que tiveram alunos especiais integrados, é a importância do professor incentivar o aluno especial, procurando elevar sua auto-estima. Além disso, consideraram que o atendimento aos alunos especiais deve ser compartilhado com toda escola.

Observamos igualmente que muitos participantes percebem que é necessário modificar o espaço escolar, objetivamente e subjetivamente, desde a estrutura física até as concepções dos professores sobre desenvolvimento humano, sobre igualdade, sobre homogeneidade. Também percebem a necessidade do professor promover a aceitação dos alunos especiais pelos *normais*, para que possam trabalhar em grupo, visto que esta é uma forma de favorecer a aprendizagem de ambos, acadêmica e social. Estes comentários avaliamos como muito positivos, são constatações empíricas dos professores que estão em sintonia com as recomendações apresentadas por pesquisadores da área de Educação Especial.

unesp

Mediante as comparações dos relatos dos participantes sobre o processo de integração dos alunos especiais no ensino regular constatamos que a maioria das concepções foram comuns, embora tenhamos encontrado algumas específicas a um determinado grupo ou a dois dos grupos de professores. No entanto, estas, como observamos, foram complementares. Não houve relatos divergentes entre os grupos. Também observamos que os professores universitários apresentaram relatos mais elaborados e análises mais amplas sobre o processo de integração.

Por meio das análises já descritas vimos que o "mundo acadêmico" se encontra próximo do "mundo" dos professores atuantes. Esta compreensão comum sobre o processo de integração nos parece ser uma condição prévia que pode nos auxiliar na descoberta de formas para melhorar a formação dos professores com vistas à integração dos alunos especiais.

Formação de professores para integração de alunos especiais

Esta análise será realizada com o intuito de organizarmos melhor as concepções sobre os caminhos a serem construídos para melhorar a formação dos professores, com vistas à integração dos alunos especiais.

Como vimos, os professores do ensino regular avaliaram que não foram preparados por seus cursos de graduação para integrar alunos especiais, nem mesmo aqueles que tiveram uma disciplina de Educação Especial. Os professores universitários, por sua vez, com exceção de dois, também avaliaram que o curso de Pedagogia, de cujo quadro docente fazem parte, não está preparando os futuros professores para integrar alunos especiais. Os participantes justificaram suas avaliações, em razão de perceberem que faltam conhecimentos teóricos e principalmente estágios.

Os professores que integraram alunos especiais reclamaram que seus cursos de graduação apresentaram conhecimentos desvinculados da realidade e

por essa razão sentiram-se despreparados quando começaram a atuar. Houve até mesmo críticas na direção de considerar que a universidade não prepara o profissional. Também identificamos críticas semelhantes nos relatos de um professor universitário, para quem a universidade não está formando o professor, nem mesmo para atender os alunos *normais.*

Observamos que o ponto central desse despreparo é a falta de sintonia entre as dificuldades que os professores estão enfrentando para atuar nas escolas e os conteúdos propostos nos cursos de formação de professores. Alguns participantes avaliaram que as teorias trabalhadas nos cursos supõem um aluno ideal, no entanto, o que os professores encontram nas salas de aula são alunos que, na maioria das vezes, não se enquadram nessas teorias.

Para melhorar a formação de professor para integração dos alunos especiais, os participantes dos diferentes grupos apresentaram sugestões muito semelhantes, relativas à disciplinas, conteúdos, estágios e à forma de organização do trabalho dos professores universitários

Em relação às disciplinas, a maioria dos participantes considerou que deveria ser ampliada a carga horária da disciplina de Educação Especial, ou que deveria haver várias disciplinas de Educação Especial, distribuídas durante o curso, desde o início. Outros, além de sugerirem a ampliação da carga horária da referida disciplina, sugeriram que deveriam ser incluídos conteúdos de Educação Especial em outras disciplinas do curso. Sugeriram, ainda, que deveria haver integração entre as disciplinas, visando a interdiciplinaridade.

Essas sugestões mostram que os participantes estão percebendo que é necessário aumentar os espaços da Educação Especial no curso de Pedagogia. Isto para nós já é um avanço, impulsionado pelo processo de integração.

Sobre os conteúdos, observamos que as sugestões foram mais variadas e, como não poderia deixar de ser, a ênfase foi em conteúdos referentes às metodologias específicas de ensino para cada tipo de deficiência, as características

unesp

das deficiências, o comportamento dos alunos deficientes e as adaptações que se fazem necessárias para o seu atendimento. Outros conteúdos, que também foram sugeridos com menor freqüência, referem-se aos conhecimentos sobre as causas e os aspectos psicológicos e fisiológicos associados às deficiências.

Também foram citados conhecimentos referentes a aspectos que denominamos de subjetivos. Os participantes sugeriram que o curso tivesse a preocupação em levar os futuros professores a aceitarem atender os alunos especiais; também fossem trabalhados os seus sentimentos, crenças e expectativas em relação a esses alunos.

Observamos pelos relatos apresentados nos diversos temas, que em muitos momentos houve a preocupação com os aspectos subjetivos do professor, do aluno especial e dos alunos *normais*, especialmente a preocupação em levar os alunos *normais* a aceitarem e auxiliarem os alunos especiais. Entendemos, então, que estes constituem-se assuntos importantes que devem ser contemplados no currículo de formação de professores.

A necessidade de estágio, também foi uma constatação quase unânime entre os participantes. Destacaram que este deve desenvolver-se de forma participativa, em diferentes situações , tais como em escola especial, classe especial, e classes que tenham alunos especiais integrado. Destacaram, ainda, que as simples visitas e as observações em sala de aula não são suficientes. Consideraram que é necessário que os estagiários tenham oportunidades de conhecer os alunos especiais, de desenvolver projetos relacionados à integração e de auxiliar o professor no atendimento aos alunos especiais.

Um dos professores, que tiveram alunos especiais integrados, destacou que o estágio seria também uma oportunidade de os futuros professores trabalharem seus medos, receios e expectativas em relação aos alunos especiais.

Uma sugestão apresentada por um professor universitário, e por alguns professores que tiveram alunos especiais integrados, fato que particularmente

consideramos relevante, foi a de ampliar o número de pesquisas relacionadas à Educação Especial, isso porque a realização de pesquisas em diferentes ambientes escolares, com professores e alunos especiais integrados ou não, poderia se constituir um procedimento de ensino que possibilitaria aos futuros professores maior contato com a realidade das escolas e conhecimentos mais atualizados.

No intuito de aumentar os conhecimentos sobre Educação Especial, alguns participantes sugeriram também a realização de projetos de extensão em escolas que tivessem alunos especiais integrados e a criação de uma habilitação em Educação Especial no curso de Pedagogia.

Dois professores universitários também sugeriram a inclusão de conteúdos de Educação Especial na formação dos orientadores educacionais e dos supervisores para que estes possam aprender a atuar no processo de integração.

Outra sugestão apresentada por dois professores universitários foi que o curso propiciasse a construção de novas concepções de desenvolvimento humano, e de ensino e aprendizagem, eliminando o pressuposto de homogeneidade.

Observamos, também, que grande parte dos participantes, especialmente os professores universitários, apresentaram de forma implícita ou explicita a concepção de que a formação do professor, para integração dos alunos especiais, deve dar-se com a inclusão dos mesmos elementos que compõem a proposta para a formação de professores reflexivos. Os professores devem ser formados de modo a que aceitem desafios, se vejam como parte do problema, reflitam sobre sua prática e busquem soluções com seus pares e/ou por meio de pesquisa e do compartilhamento de idéias e ações entre os elementos que compõem a escola. Consideramos como muito promissor o fato de os participantes terem associado as habilidades necessárias à formação dos professores para integração dos alunos especiais com as habilidades previstas na formação de professores reflexivos. E, concordamos com a afirmação de Fernández (1998), conforme a qual o modelo de formação

de professor reflexivo se afina com *el enfoque institucional transformador de la escola inclusiva* ... (p.82).

Pelas análises realizadas nesta pesquisa constatamos que os professores universitários e do ensino regular apresentaram opiniões e sugestões muito semelhantes a respeito da formação do professor. Percebemos, ainda, que os relatos que apresentaram estão em concordância com as tendências atuais de formação de professores.

Além disso, notamos serem acentuadas as críticas à organização do ensino universitário para formação de professores. Os professores do ensino regular, percebendo as falhas de sua formação, sugeriram novas formas de ensino, mais condizentes com as atuais necessidades das escolas. Alguns professores universitários, por sua vez, perceberam que a forma de organização do seu trabalho dificulta a percepção do resultado da formação desenvolvida durante o curso, dificulta também a integração entre os conteúdos e a realização de trabalhos interdisciplinares.

Muitos participantes deixaram claro, em seus relatos, ser necessário que a Educação Especial seja vista como parte da Educação, e que, para isso, é necessário a inclusão de conteúdos de Educação Especial nas diversas disciplinas do curso e a integração de conteúdos entre as disciplinas do curso.

As análises dos dados nos mostraram que alguns professores universitários percebem que a formação do professor, para integração dos alunos especiais, requer apenas a ampliação da carga horária da disciplina de Educação Especial. Outros percebem que é necessária a inclusão de conteúdos de Educação Especial nas diferentes disciplinas. Outros, no entanto, percebem que, para ocorrer esta formação, são necessárias mudanças mais profundas envolvendo, até mesmo, a reformulação das formas de organização do trabalho dos docentes.

Esta observação reforça as análises de Cunha (1998), segundo a qual estamos em fase de transição de paradigmas caracterizada pelo fato de encontrar-

unesp

mos, no ambiente universitário, professores com práticas e concepções bem diferentes. Temos professores com práticas denominadas pela referida autora de *tradicional*, embasadas em concepções positivistas, que estabelecem fronteiras entre as disciplinas. Da mesma forma, também temos professores com práticas denominadas, pela referida autora de *nova proposta*, os quais consideram que as disciplinas devem ser interrelacionadas, pois *percebem o conhecimento de forma interdisciplinar* (p.15).

Antes de apresentar os caminhos que conseguimos perceber, para melhorar a formação dos professores com vistas à integração dos alunos especiais, citamos uma outra afirmação de Cunha (1998) que nos parece semelhante: *Muitos professores estão vivendo o momento da insatisfação, mas não se sentem com condições de enfrentar sozinhos o processo inovador* (p.109).

Pelo que vimos nas análises temos indicações de medidas que afetam as disciplinas, os conteúdos, e os programas e, implicam, até mesmo, a necessidade de uma reforma curricular. Mas, temos também indicações de que é necessário mais do que reformas na estruturação do curso, são necessárias mudanças na forma de os professores organizarem o seu trabalho, e até mesmo, na forma de concebê-lo.

Esclarecemos que concordamos com todas essas indicações. Julgamos possível que os professores, que já estão conscientes da necessidade de mudanças, se unam para juntos estabelecer relações entre os conteúdos das diferentes disciplinas, organizar atividades compartilhadas envolvendo os alunos, elaborar projetos de extensão e de pesquisas, e organizar grupos de discussão e outras ações, uma vez que a necessidade de mudanças que percebem envolve o coletivo e não ações isoladas.

Acreditamos que iniciativas desta natureza e trabalhos coletivos de um determinado grupo de professores repercutam positivamente na formação dos professores, vindo a despertar a curiosidade dos demais professores, os quais, mobili-

unesp

zados pela curiosidade, venham a se interessar pelas novas formas de trabalho e queiram também participar delas.

Paralelamente a este processo, também consideramos necessárias medidas que venham garantir maior espaço para Educação Especial no curso de Pedagogia, de preferência com a inclusão de conteúdos nas demais disciplinas, nos estágios e o acréscimo de carga horária na disciplina já existente, com a sua subdivisão por todas as séries. Consideramos como necessária, principalmente, a contratação de professores especialistas nas áreas de deficiência em que o Departamento se encontra carente. Necessária é igualmente a organização de projetos de assessoria aos professores interessados em ampliar seus conhecimentos sobre Educação Especial, com vistas à inclusão de tópicos de Educação Especial em suas disciplinas.

Outro aspecto que deve ser observado é a característica dos conteúdos selecionados para inclusão nas disciplinas e, até mesmo, os contidos na disciplina de Educação Especial, visto que temos diferentes enfoques para compreender as deficiências. Como já discutimos, o enfoque que combina com a proposta de formação de professores para integração dos alunos especiais, é o social. Este analisa como as interações sociais podem contribuir para exacerbar ou, até mesmo, criar deficiências, como pode minimizá-las, acrescido dos conhecimentos que já temos disponíveis referentes à integração, inclusão e atendimento à diversidade.

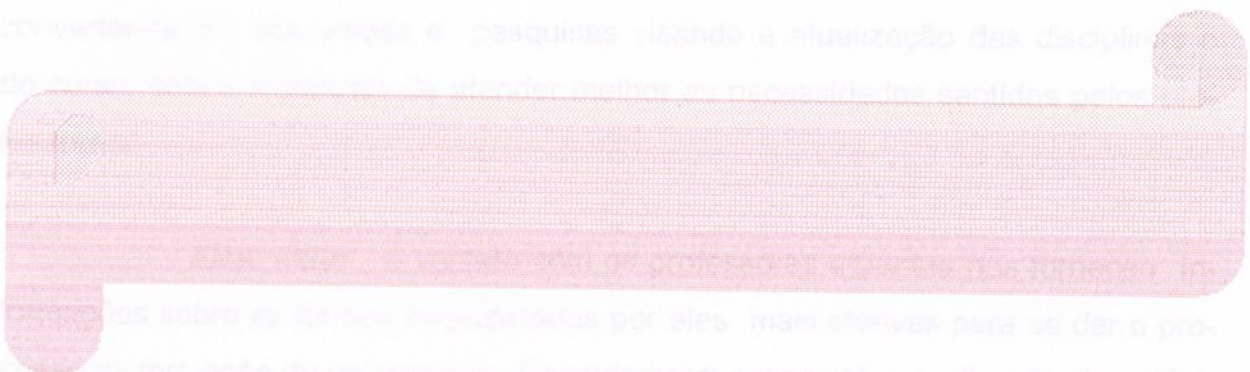
Ainda referente aos conteúdos, novamente frisamos que há necessidade do curso prover conhecimentos que venham a suprir as necessidades objetivas e subjetivas do professor. Os professores precisam ser formados com conhecimentos que os habilite a lidar com as necessidades especiais de seus alunos, assim como, a lidar com os sentimentos, crenças e expectativas que esses alunos despertam neles. Além disso, devem também aprender a lidar com os sentimentos e reações negativas que seus alunos *normais* podem apresentar perante os especiais e aprender a conciliar as relações entre eles, para que desenvolvam aprendizagens sociais e acadêmicas.

unesp

Finalizando, esta seção, destacamos que parece que os professores universitários e do ensino regular apresentam concepções mais próximas do que imaginávamos. Suas críticas à formação do professor foram semelhantes, bem como suas sugestões para melhorá-la. Acreditamos que estas semelhanças sejam positivas e possam propiciar maior aproximação entre ambos, visto que, os temas abordados nesta pesquisa representam uma inovação para todos. Além disso, consideramos que se houver ações conjuntas entre professores universitários e professores do ensino regular, teremos mais chances de acelerar a resolução dos problemas referentes à integração do alunos especiais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Como já realizamos as considerações sobre os principais temas desta pesquisa, passamos agora a comentar os aspectos gerais que percebemos durante o percurso de sua realização.

Consideramos que a metodologia utilizada foi muito adequada, permitindo-nos tomar conhecimento das concepções dos participantes e possibilitando-nos aprofundar os questionamentos para obtenção de informações mais detalhadas.

Também derivamos da metodologia outra descoberta importante, que para fazer pesquisa são necessários objetivos, critérios e organização, mas é possível o envolvimento pessoal do cientista. Durante o processo de realização dessa pesquisa, pudemos, por meio dos relatos, rever nossas próprias concepções, compará-las e discuti-las.

Outra característica da pesquisa que destacamos é a sua forma de organização. Ao estabelecermos relações entre as informações obtidas no contato com professores universitários e do ensino regular, reforçamos nossa idéia de que o curso de formação de professores deve ser organizado levando-se em conta não apenas os conhecimentos disponíveis na literatura sobre os temas contidos nas disciplinas e/ou os conhecimentos que individualmente os professores dispõem, mas, também os conhecimentos que são percebidos como necessários pelos profissionais em campo. Esta constatação nos fez perceber que devem ocorrer interações constantes entre os professores universitários e do ensino regular, as quais devem converter-se em discussões e pesquisas visando a atualização das disciplinas e do curso, com a finalidade de atender melhor as necessidades sentidas pelos professores.

Além disso, o contato com os professores atuantes nos forneceu informações sobre as formas consideradas por eles mais efetivas para se dar o processo de formação de professores. Consideraram essencial a realização de estágios participativos em situação escolar, desde o início do curso, e a integração entre os conteúdos das diversas disciplinas.

unesp

A contribuição mais relevante que, acreditamos, ter sido produzida por esta pesquisa foi mostrar a amplitude dos fatores envolvidos na formação de professores para integração dos alunos especiais. Lembramos que alguns aspectos que nos preocupavam e até nos incomodavam, quando iniciamos esta pesquisa, foram a recomendação de inserir uma disciplina no curso de Pedagogia (Portaria 1.793 MEC/Brasil) e as indicações, freqüentes na literatura especializada, para inclusão de conteúdos básicos de Educação Especial nos cursos de formação de professores. Intuitivamente, considerávamos estas sugestões pouco efetivas, além de extremamente vagas, uma vez que não definiam quais seriam os conteúdos básicos. Pela nossa experiência em ministrar uma disciplina de Educação Especial em um curso de formação de professores, percebíamos que o efeito dessa disciplina era restrito e insuficiente.

Hoje, após realizar as análises aqui contidas, temos claro que a inclusão de uma disciplina no curso de Pedagogia com conteúdos básicos não é suficiente, porém pode ser o início do processo. Considerando a precariedade de recursos humanos e ações relacionadas à Educação Especial, apresentada pela maioria de nossas universidades, a inclusão de uma disciplina sobre Educação Especial pode constituir-se um meio de iniciar a aproximação com a referida área.

Consideramos que a formação de professores para integração de alunos especiais no ensino regular está na dependência de procedimentos mais amplos, envolvendo todos os elementos que constitui o curso de Pedagogia, seus docentes, o currículo, as disciplinas, os conteúdos, as atividades desenvolvidas e as relações que são estabelecidas entre eles, além das concepções que perpassam por esses elementos.

Nessa perspectiva, a formação de professores para integração de alunos especiais abrange a reformulação do próprio processo de ensino e aprendizagem que ocorre durante o curso. Esta deveria ocorrer levando-se em conta a nova proposta de ensino analisada por Cunha (1998); a proposta de formação de professores reflexivos; os conhecimentos mais recentes sobre desenvolvimento humano, inteligência, aprendizagem, motivação, avaliação, interação entre professor e

unesp

alunos e outros. Ademais, deveriam ser considerados os conhecimentos específicos de Educação Especial, compatíveis com o modelo social de compreensão das deficiências, as metodologias específicas para os diferentes tipos de deficiência e, os conhecimentos já desenvolvidos sobre o processo de integração - inclusão e atendimento à diversidade.

Consideramos que, nessa perspectiva, o conhecimento é visto como uma totalidade, sendo as especificidades apenas uma forma de estudo para compreender melhor o todo. Disso decorre a importância da interdiciplinaridade.

É necessário que o processo de ensino e aprendizagem abandone a busca do pensamento convergente e valorize o pensamento divergente, a criatividade, a análise, e que a pesquisa seja vista como inerente ao ser humano e faça parte do ensino, como um de seus meios, assim como é a leitura e a discussão.

Além disso, as habilidades a serem desenvolvidas devem ir além daquelas expressas em conteúdos, compreendendo habilidades sociais e intelectuais, com o intuito de atender a necessidade que têm os profissionais de interagir de forma cooperativa na busca de soluções para os problemas e o aprimoramento da Educação.

Destacamos, ainda, que é necessário que os profissionais desenvolvam a consciência do quanto nós somos interdependentes, das relações que existem entre o poder, a educação, o meio ambiente, a saúde, os valores sociais e tantas outros aspectos da vida humana.

Em vista disso, o trabalho dos professores nas universidades deve ser reformulado, os espaços das disciplinas e das atividades didáticas devem ser revistos, e deve haver mais discussões e partilha de conhecimentos. Mas, para haver esta mudança, vamos depender, como bem analisa Jannuzzi (1995, p.6), da *sensibilização do docente para o problema*. Em outras palavras, dependemos da disposição dos professores universitários para enfrentar o desafio, de tentar e aprender a

unesp

lidar, de outras formas, com o conhecimento, e com os alunos. Além disso, compreender a diversidade e também aprender a lidar como ela.

Enfim, consideramos que a formação do professor para lidar com alunos especiais integrados não está na dependência exclusiva de seus conhecimentos sobre Educação Especial, está na dependência de sua formação global: teórica, técnica, política, social e emocional .

Também percebemos, no decorrer desta pesquisa, que um aspecto tão importante quanto a preparação dos professores para haver a integração dos alunos especiais é a condição de trabalho dos professores. Esta envolve as condições da escola para o atendimento dos alunos; os recursos materiais, as adaptações na estrutura física das escolas; os recursos humanos de que ela dispõe para dar os apoios necessários; o número de alunos na sala; o salário que recebem. Muitas vezes, temos professores que precisam assumir aulas durante o dia inteiro, devido ao baixo salário, o que acarreta falta de tempo para preparar as aulas, para estudos e discussões.

Consideramos, ainda, a própria característica do trabalho do professor; vale dizer, é um trabalho isolado, com poucas oportunidades de trocas de experiência ou realização de atividades com mais professores, ou com outros profissionais e o professor tem que cumprir exigências burocráticas, programas preestabelecidos em prazos também preestabelecidos pelos órgãos superiores. Enfim, consideramos que este é o segundo aspecto que deve ser melhor equacionado para ser possível a integração dos alunos especiais no ensino regular.

Dessa forma reafirmamos, assim como todos os pesquisadores já citados, que para haver a integração dos alunos especiais no ensino regular precisamos mais do que professores preparados. Temos a necessidade urgente de prover as escolas com as condições necessárias, em relação à estrutura física, ao mobiliário, aos materiais e reconfigurar a sua própria organização. É necessária, além do mais, a contratação de professores, auxiliares e/ou especialistas e, principalmente,

unesp

a preparação dos professores que já estão atuando, com cursos e apoios em serviço.

Além disso, o conceito de inclusão deve ser utilizado com mais critério, pois, muitas vezes, os professores relataram que os alunos especiais foram *incluídos*, mas, o que realmente aconteceu, foi a inserção de alunos com necessidades especiais no ensino regular, sem a disponibilização de materiais e metodologias adequadas, contando-se apenas com a boa vontade dos professores despreparados para atendê-los. Dessa maneira, o conceito perde o seu real significado e confunde a nossa compreensão do fenômeno.

Após as análises, percebemos que muitas pesquisas são necessárias para auxiliar o processo de integração dos alunos especiais no ensino regular. Para isso, sugerimos pesquisas com características e populações diversas. A primeira dirigida aos aspectos que durante esta pesquisa chamamos de objetivos: os procedimentos pedagógicos. Consideramos necessárias pesquisas de intervenção em sala de aula, com o objetivo de implementar os procedimentos pedagógicos sugeridos pela literatura da área de Educação Especial, para promover a integração dos alunos especiais e analisar os seus efeitos. Esta sugestão nasceu da observação das dificuldades que sentem os participantes em conceber procedimentos que possibilitem o atendimento aos alunos especiais junto com os demais alunos.

Sugerimos, também, pesquisas comparativas entre as práticas pedagógicas efetuadas nas escolas especiais, nas salas especiais e salas do ensino regular, para desvendar as semelhanças e diferenças que estas apresentam. Isso porque, especialmente os professores do ensino regular, que não tiveram alunos especiais integrados, demonstraram a crença de que os procedimentos pedagógicos utilizados com os alunos especiais são muito diferentes dos que são utilizados com os alunos *normais*. Julgamos que os resultados de pesquisa desta natureza poderão ser muito úteis para as disciplinas de Metodologia de Ensino.

Outro grupo de pesquisas que sugerimos são dirigidas, novamente, ao processo de formação de professores no curso de Pedagogia, pelo fato de que

unesp

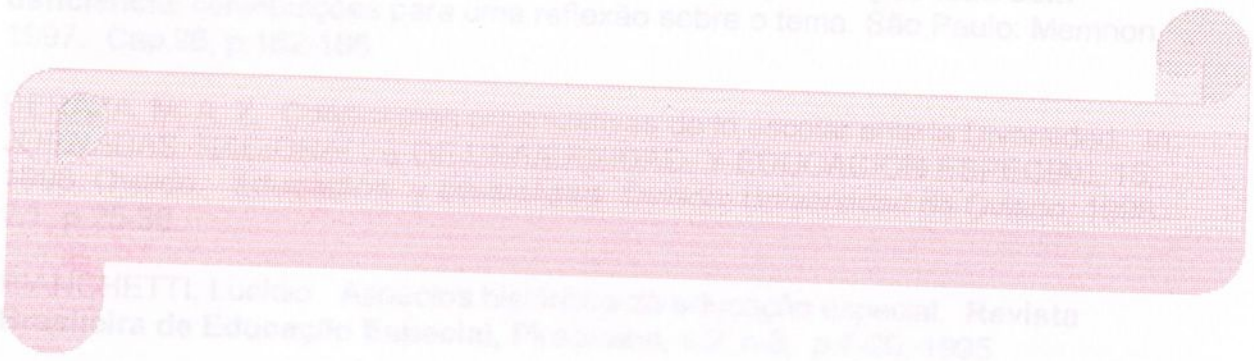
houve muitas indicações, sobre a necessidade de rever e substituir concepções "antigas" sobre desenvolvimento humano, ensino e aprendizagem. Entendemos que seriam relevantes pesquisas que investigassem, as concepções que são trabalhadas com os alunos a respeito desses assuntos, nas diversas disciplinas do curso. A obtenção de informações sobre esses aspectos poderia dar-se por meio de análises dos conteúdos trabalhados nas disciplinas, associados à entrevistas com os professores sobre suas concepções acerca desses assuntos. Consideramos que os resultados advindos de uma pesquisa com esse objetivo poderão informar sobre as condições disponibilizadas, durante o curso, as quais contribuem para que os alunos (futuros professores) construam concepções mais adequadas à integração dos alunos especiais. Ademais, poderemos perceber se, durante o curso, ainda são disponibilizadas condições que contemplem as concepções de desenvolvimento aprendizagem e inteligência consideradas hoje inadequadas, e que atrapalham o processo de integração.

Nessa direção, sugerimos, outrossim, pesquisas com o objetivo de aprofundar as informações obtidas nesta pesquisa. Consideramos relevante, também, identificar as concepções dos professores universitários sobre as deficiências e sobre os indivíduos deficientes, uma vez que, nesta pesquisa, abordamos a Educação Especial de forma genérica. Como já analisamos, anteriormente, as concepções que as pessoas têm sobre o deficiente determinam a forma como interagem com ele. Portanto, esta é mais uma das concepções que merecem atenção, pois, caso os professores universitários tenham concepções errôneas sobre os deficientes, eles poderão transmiti-las aos alunos, atrapalhando a formação dos professores para a integração dos alunos deficientes.

Ao finalizar esse trabalho, gostaríamos de assinalar que procuramos analisar os dados de forma compreensiva, deixando de lado as críticas. Entendemos que as concepções apresentadas pelos participantes, por mais próximas ou distantes das que assumimos, foram condicionadas pela história de vida particular de cada um. Sobretudo, entendemos que elas são o ponto de partida do empreendimento para melhorar a formação de professores, visando a integração dos alunos especiais.

unesp

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



unesp

ABAD, M. A.; MONCLÚS, G. J. Escuela para todos y la opinión de alunos de primer curso de Magisterio em torno a la Integracion. Constatacion de una doble Experiencia. In: JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACION ESPECIAL, 15., 1998. Oviedo. **Educación y Diversidad.** Oviedo: Universidad de Oviedo, 1998. v.1, p.467-474.

AMARAL, L. A. Deficiência: preconceitos e estereótipos na literatura infanto-juvenil. In: DIAS, T O. **Temas em Educação Especial 2.** São Carlos: UFSCar, 1993. p.165-186.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano 20, n.68, p.301-309, dez., 1999.

ARAÚJO, M. J.; MANZINI, E. J. Integração social de crianças com síndrome de Down em sala de aula comum. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Integração do aluno com deficiência**: perspectiva e prática pedagógica. Marília: Unesp, 1999. cap.3, p.57-84.

ASÍN, A. S.; LOS SANTOS, P. J. Cómo formar al professorado ante los alumnos que experimentan dificultades para aprender em la ESO. In: JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACION ESPECIAL, 15., 1998. Oviedo. **Educación y Diversidad**. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1998. v.1, p.419-432.

ASSUMPÇÃO JR, F. B. A integração do deficiente mental. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. Cap.6, p.39-43.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977. 225p.

BAUTISTA, R. **Necessidades educativas especiais.** Lisboa: Dinalivro, 1997. Cap.1, p.21-35.

BEAUPRÉ, P. O desafio da integração escolar: ênfase na aprendizagem acadêmica. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. Cap.26, p.162-166.

BERAZA, M. A. Z. Condiciones organizativas de lo escolar ante la Diversidad. In: JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACION ESPECIAL, 15, 1998. Oviedo. **Educación y Diversidad**. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1998. v.1, p.25-38.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Piracicaba, v.2, n.3, p.7-20, 1995.

BLANCO, R. Inovação e Recursos Educacionais na Sala de Aula. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.307-321.

BLEFARI, A. R. **Análise de uma experiência de integração de alunos de classe especial e de 1ª e 2ª séries em atividades de educação física.** 1998. Monografia (Especialização em Metodologia da Ação Docente) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro.**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1995. 32p (Série Diretrizes, n.11).

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial,** Piracicaba, v.3, n.5, p.7-25, set., 1999.

_____. A integração social das crianças deficientes: a função da educação especial. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. Cap.9, p.57-61.

CARDOSO, M. C. F. Integrar: um desafio da educação. **Mensagem da APAE**, v.19, p.28-32, jul./set. 1992.

_____. Formação de recursos em Educação Especial voltada para inserção e integração de pessoas portadoras de "Deficiência Mental" e/ou "Autismo" . In: DIAS, T O. **Temas em Educação Especial 2.** São Carlos: UFSCar, 1993. p.56-64.

CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia. **Cadernos Cedes**, ano 19, n.46, p.29-40, set., 1998.

CARVALHO, R. E. **A Nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997. 142p.

CASTRO, M. A. B. **Inclusão Escolar**: das intenções à prática. Um estudo da implantação da Proposta de Ensino Especial da Rede Municipal de Natal - RN. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

CHACON, M. C. M. **Formação de Recursos Humanos em Educação Especial**: Respostas das Universidades à Recomendação da Portaria Ministerial n º 1793 de 27/12/1994. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.307-321.

CUNHA, M. I. **O Professor Universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998. 118p.

DORÉ, R.; WAGNER, S.; BRUNET, J. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. Cap.28, p.174-183.

DUARTE, M. C. A formação de Professores: problemática e perspectivas. In: FORMAÇÃO DE PROFESSORES,1998. **Mesa redonda.** Universidade do Ninho. p.1-18.

ECHEITA, G., MARTÍN, E. Interaão Social e Aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.36-53.

FERNÁNDEZ, J. A. T. Organización de La Escuela para la Sociedad Multicultural. In: JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACION ESPECIAL, 15., 1998, Oviedo. **Educación y Diversidad.** Oviedo: Universidad de Oviedo, 1998. v.1, p.59-90.

FERREIRA, J. R. Políticas Educacionais e Educação Especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., Caxambu, 2000. **Educação não é privilégio.** Caxambu : ANPEd, 2000.

_____. **A Exclusão da Diferença.** Piracicaba: Unimep, 1993. 94 p.

FERREIRA, S. L. **Aprendendo Sobre a Deficiência Mental**: um programa para Crianças. São Paulo: Memmon, 1998. 138 p.

FIERRO, A. As Crianças com Atraso Mental. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.232-239.

FONSECA, V. **Educação Especial**: programa de estimulação precoce: uma introdução às idéias de Feuerstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 245p.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. Cap.22, p.137-141.

FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA GRATUITA E UNIVERSAL. **LDB**: Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional - Lei 9394/96. Curitiba: APP-Sindicato, 1997. 102p.

FUGISAWA, D. S. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de crianças**: implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GALARRETA, J. et al. Viente años desde el Informe Warnock (1978), su impacto en la formación de professionales. In: JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACION ESPECIAL, 15., 1998, Oviedo. **Educación y Diversidad.** Oviedo: Universidad de Oviedo, 1998. v.1, p. 405-412.

unesp

GARRIDO, I. C. La apertura y flexibilidad organizativa. Pieza clave em la Respuensta ante alumnado com necesidades e intereses diversos. In: JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACION ESPECIAL, 15., 1998, Oviedo. **Educación y Diversidad**. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1998. v.1, p.483-492.

GIL, F. G.; ALVAREZ, M. J. C. Formación de Formadores para la Integración Social y Laboral de las personas com Discapacidad. In: JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACION ESPECIAL, 15., 1998, Oviedo. **Educación y Diversidad**. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1998. v.1, p. 413-418.

GINÉ, C.; RUIZ, R. As Adequações Curriculares e o Projeto de Educação do Centro Educacional. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.295-305.

GLAT, R. **Integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995. 54p.(Questões Atuais em Educação Especial, v.1).

_____. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Brasília: MEC, 1998. v.1, p.62-67.

GOFFMAN. E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. 158p.

GOFFREDO, V. L. F. S. O Discurso e a Prática das Escolas Públicas da Rede Oficial do Município do Rio de Janeiro. **Integração.** MEC/SEE, ano 4, n.10, p.17-22, jul./ago./set., 1992.

GORTÁZAR, A. O Professor de Apoio na Escola Regular. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.322-335.

GRILLO, M. C. Afetividad y Aprendizaje. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Brasília: MEC, 1998. v.1, p.184.

GUIMARÃES, S. É. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHVICTH, E.; BZUNECK (Orgs.). **A Motivação do Aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001. Cap.4, p.78-95.

GUTIIÉRREZ, E. F. Handicap Motriz: barreras Arquitectónicas. In: JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACION ESPECIAL, 15., 1998, Oviedo. **Educación y Diversidad**. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1998. v.1, p.273-284.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 224p.

HERRERO, M. J. P. **Educação de alunos com necessidades especiais**: bases psicológicas: cadernos de atividade. Bauru: EDUSC, 2000. 195p.

unesp

HINDE, R. A. The bases of a science of interpersonal relationships. In: DUCK, S.; GILMOR, R. **Personal relationships 1**: Studing personal relationships. New York: Academic Press, 1981.

JANIAL, M. I.; MANZINI, E. J. Integração de alunos deficientes sob o ponto de vista do diretor da escola. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Integração do aluno com deficiência**: perspectiva e prática pedagógica. Marília: Unesp, 1999. Cap.1, p.1-26.

JANNUZZI, G. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1985. 175p.(Educação Contemporânea - Série: Educação Especial).

_____. Políticas Públicas e a Formação do Professor. In: CICLO DE DEBATES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1., 1995, Campinas. **Anais...** Campinas, 1995. p.1-9.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK W. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S., STAINBACK W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Cap.1, p.21-34.

_____. Visão Geral Histórica da Inclusão. In: STAINBACK, S.; STAINBACK W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Cap.2, p.35-47.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998. 200p.

LÜDKE M.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, ano 20, n.68, p.278-298, dez., 1999.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2000. 108p. (Série Trilhas).

MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. Cap.7, p.44-50.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a Deficiência Mental.** São Paulo: Scipione, 1989. 167 p

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997a. 235p.

_____. Contribuições da pesquisa e desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusivo de deficientes mentais. In: _____ (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997b. Cap.18, p.113-118.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: _____(Org.). **A integração de pessoas com deficiência**:

contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997c. Cap.19, p.119-127.

_____. A Integração Escolar das Pessoas com Deficiência Mental, no Contexto Atual da Escola de 1° Grau. **Integração.** MEC/SEE, ano 5, n.12, p.16-19, 1999.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática,** São Paulo, v.26/27, p.149-158, 1990/1991.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. **Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais.** In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, , p.7-23.

MARQUES, C. A. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. Cap.3, p.18-23.

MARTINEZ, F. J.; AGUILAR, J.J.B.; DÍAZ, M. P. Quince Años de Universidad y educación especial: Importancia de los Encontros Profisionales: "Universidad y Educación Especial" (1984-1998) y su relación com la formación de los Profisionales de la Educacion. In: JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACION ESPECIAL, 15., 1998, Oviedo. **Educación y Diversidad**. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1998. v.1, p.11-23.

MARTINS, L. A. R. Integração Escolar do Portador da Síndrome de Down: Um Estudo Sobre a Percepção dos Estudantes. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Piracicaba, v.3, n.5, p.73-86, set., 1999.

MATA, F. S. Dificultades em el Aprendizaje: Capacidades Lingüísticas, Cognitivas y Sociales. In: JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACION ESPECIAL, 15., 1998, Oviedo. **Educación y Diversidad**. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1998. v.1, p.145-162.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.

MENDES, E. G. Políticas Públicas: articulação com a produção científica em Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v.6, n.1, p.65-78, 2000.

MINTO, C. A. Educação Especial: da LDB ao Planos Nacionais de Educação - do MEC e proposta da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v.6, n.1, p.1-26, 2000.

MOURA, M. A. S. Integração na escola: um sonho advogado por pais?. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. Cap.13, p.81-90.

unesp

MOUSSATCHÉ, A. H. Diversidade e processo de integração. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. Cap.1, p.10-12.

MOYSÉS, L. **A auto-estima se constrói passo a passo**. Campina: Papirus, 2001. 151p. (Coleção Papirus Educação).

MRECH, L. M. Os desafios da Educação Especial, o plano nacional de educação e a universidade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Piracicaba, v.3, n.5, p.127-146, set.,1999.

MUNTANER, J. J. Aplicaciones Educativas del Potencial Cognitivo en los Deficientes Mentales. In: JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACION ESPECIAL, 15., 1998, Oviedo. **Educación y Diversidad**. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1998. v.1, p.187-200.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.12-33.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano 22, n.74, p.27-42, abr., 2001.

O' BRIEN, J.; O' BRIEN, C. L. A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, S., STAINBACK W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Cap.1. p.48-66.

ODEH, M. M. O atendimento educacional para crianças com deficiência no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para as propostas de integração escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v.6, n.1, p.27-42, 2000.

OLIVETO, J.; MANZINI, E. J. Dificuldades de professores de pré-escola no trabalho de integração de alunos com deficiência. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Integração do aluno com deficiência**: perspectiva e prática pedagógica. Marília: Unesp, 1999. Cap.2, p.27-56.

OMOTE, S. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v.6, n.1, p.43-64, 2000.

_____. Aparência e competência em Educação Especial. In: CICLO DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL, 6., São Carlos, 1990. **Temas em Educação Especial.** São Carlos: UFSCar, 1990. p.11-26.

_____. A integração do deficiente: um pseudo problema . A questão da integração do deficiente. REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGI, 24., Ribeirão Preto, 1994. **Mesa Redonda...** Ribeirão Preto, 1994.

PASTOR, C. G.; TORRES, M.J.G. Una Visión Crítica de las Adaptaciones Curriculares. In: JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACION ESPECIAL, 15., 1998, Oviedo. **Educación y Diversidad**. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1998. v.1, p.103-124.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n.12, p.5-19, nov/dez., 1999.

PICCHI, M. B. **Da Integração desejável à possível do portador de deficiência mental na classe comum da rede de ensino do Estado de São Paulo.** 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____(Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. Pt. 1, p.15-34.

SAINT-LAURENT, L. A educação de alunos com necessidades especiais. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. Cap.11, p.67-76.

SANTOS, M. F. Políticas e práticas de integração em Vitória - ES. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v.1, n. 8, p.21-45, 1996.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano 20, n.68, p.220-238, dez., 1999.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano.** 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983. 420 p.

SOMMERSTEIN, L. C.; WESSELS, M. R. Conquistando e Utilizando o Apoio da Família e da Comunidade para o Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Cap.25, p.414-431.

SOUSA, S. M. Z. L.; PRIETO, R. G. Atendimento educacional aos portadores de deficiência mental na rede municipal de São Paulo: Caracterização e Análise das Sapnes. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v.7, n.1, p.101-115, 2001.

SOUZA FILHO, E. A.; DURANDEGUI, A. B. Representações Sociais de Estudantes com Síndrome de Down segundo Professores no Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Piracicaba, v.3, n. 5, p.57-72, set., 1999.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Estruturando a Sala de Aula para Evitar Comportamentos Inadaptados. In: STAINBACK, S., STAINBACK W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Cap.22, p.369-386.

TESINE, S. F.; MANZINI, E. J. Perspectivas de professores que trabalham com deficientes mentais sobre a proposta de inclusão na rede oficial de ensino. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Integração do aluno com deficiência**: perspectiva e prática pedagógica. Marília: Unesp, 1999. Cap.4, p.85-96.

unesp

TOREZAN, A. M. Concepções Subjacentes ao Processo de Identificação de Alunos para Classe Especial. In: CICLO DE DEBATES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1., 1995, Campinas. **Anais...** Campinas, 1995. p.19-25.

TORRES, M. J. G. Praticando la diversidad: la utilizacion del diario em las prácticas de enseñanza de los professores en formación. In: JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACION ESPECIAL, 15., 1998, Oviedo. **Educación y Diversidad**. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1998. v.1, p.447-444.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

TUNES, E.; SOUZA, J. A.; RANGEL, R. B. Identificando concepções relacionadas à prática com o deficiente mental. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Piracicaba, v.2, n. 4, p.7-18, 1996.

VILÁ, M.; PALLISERA, M.; FULLANA, J. Algumas reflexiones sobre los ámbitos de trabajo y la formación del psicopedagogo. In: JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACION ESPECIAL, 15., 1998, Oviedo. **Educación y Diversidad**. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1998. v.1, p.433-446.

VITALIANO, C. R. **Percepções e práticas de uma professora de ciclo básico em relação a alunos com bom e mau rendimento escolar**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós- graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1993.

WACKER, D. P.; BERG, W. K.; HANDING, J.; ASMUS, J. Uma Abordagem Funcional para Lidar com o Comportamento Desafiador Grave. In: STAINBACK, S., STAINBACK W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Cap.21, p.369-386.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Para os participantes que tiveram experiência em integrar alunos com necessidades especiais.

1. Identificação:

Nome:_____ Idade:

Tempo de experiência no magistério: Série em que atua:

Graduação:

Pós-graduação: Cursos complementares:

Perguntas sobre os temas

2. Você tem aluno(s) portador de necessidades especiais em sua sala?
3. Que deficiência ele apresenta?
4. Como é o desempenho acadêmico dele?
5. Como é a interação social com os colegas de sala?
6. Você têm ou já teve alguma dificuldade de lidar com este aluno? Qual(is)?
7. O que você tem feito para lidar com este(s) aluno(s)? (aprendizagem e interação com os colegas)
8. Você considera que o seu curso de graduação lhe proporcionou conhecimentos suficientes para trabalhar com alunos que apresentam necessidades especiais (ou com deficiência)?
9. Caso a resposta seja afirmativa. Que conhecimentos você considera que, em sua formação, o auxiliam a lidar com seu aluno especial?
10. Caso a resposta seja negativa. Que conhecimentos um curso de formação de professores deveria conter, para habilitar o professores a trabalhar com alunos deficientes integrados em salas de aula comum do ensino regular?
11. Você tem sugestões sobre como deveria se dar essa formação, (disciplinas específicas, estágios, conteúdos inseridos em disciplinas gerais ou outros)?
12. Você tem sugestões a respeito do que a escola poderia fazer para atender melhor o aluno especial integrado (ou o aluno com deficiência)?

unesp

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Para os participantes que não têm alunos com necessidades especiais integrados.

1. Identificação:

Nome:_____ Idade:

Tempo de experiência no magistério: Série em que atua:

Graduação:

Pós-graduação: Cursos complementares:

Perguntas sobre os temas

2- Como é o desempenho acadêmico de seus alunos?

3- Como é a interação social deles em sala?

4- Você tem ou já teve dificuldade(s) de lidar com seus alunos? Qual(is)? (Caso a resposta seja positiva faz-se a pergunta 5, caso seja negativa faz-se a pergunta 6).

5- O que você tem feito para lidar com estas dificuldades?

6- Você considera possível integrar alunos com deficiência em sua classe? Sim? Não? Por quê?

7- Você imagina que teria dificuldade em lidar com alunos deficientes integrados em sua classe? Caso positivo, Quais? Por quê? (caso negativo faz-se a pergunta 9)

8- Na sua opinião, o que seria necessário fazer para integrar alunos deficientes em sua classe?

9- Você considera que o seu curso de graduação lhe proporcionou conhecimentos suficientes para trabalhar com alunos que apresentam necessidades especiais (ou com deficiência)?

10- Caso a resposta seja afirmativa. Que conhecimentos você teve em sua formação que podem auxilia-lo a lidar com alunos deficientes? Dê exemplos?

unesp

11- Caso a resposta seja negativa. Que conhecimentos faltou em seu curso de graduação que poderia lhe auxiliar a lidar com alunos deficientes?

12- Na sua opinião que conhecimentos um curso de formação de professores deveria conter para habilitar professores a trabalhar com alunos deficientes integrados no ensino regular?

13- Você tem sugestões sobre como se deveria dar essa formação, (disciplinas específicas, estágios, conteúdos inseridos em disciplinas gerais ou outros)?

14- Você tem sugestões a respeito do que a escola poderia fazer para atender melhor o aluno deficientes?

unesp

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Para os participantes do grupo dos professores universitários da área de Educação atuantes no curso de Pedagogia.

1- Identificação

Nome:_____ Idade:

Graduação:

Pós-Graduação:

Área: Disciplina:

Experiência Profissional:

Perguntas sobre os temas:

1. Dentro de sua formação você teve disciplinas e/ou conteúdos referentes à Educação Especial? (Caso a resposta seja sim faz-se a pergunta 2, caso a resposta seja não, faz-se a pergunta 3)
2. Se sim, quais? Quais os conteúdos abordados?
3. Você sentiu falta desse conteúdo?
4. Você já trabalhou ou teve alguma experiência ligada à Educação Especial?
5. Se sim, qual? Descreva? Ou /Como foi essa experiência?
6. Que disciplina você ministra no curso de Pedagogia?
7. Dentro desta (s) disciplina (s) tem algum tema sobre Educação Especial?.
8. Se sim, qual? Por que este conteúdo foi incluído?
9. Como este conteúdo foi incluído?
10. Nas suas aulas, em algum momento, surge discussão ou comentários sobre como é tratada a **questão** (o assunto da disciplina ex. alfabetização, metodologia) em relação aos deficientes. (caso a resposta seja sim faz-se a pergunta 11)
11. O que você faz quando isso acontece?

unesp

12. Qual a relação que você estabelece entre a Educação de uma maneira geral e a Educação Especial? (Observa alguma separação, se sim porque isso ocorre?)
13. Na sua opinião existe separação entre Educação de uma maneira geral e Educação Especial ? Se sim qual?
14. Como você percebe ou avalia o processo de integração dos alunos que apresentam necessidades especiais no sistema regular de ensino?
15. Você acha que este processo traz dificuldades? Quais? Po quê?
16. Que habilidades você considera necessárias aos professores para que estes realizem adequadamente o processo de integração do aluno que apresenta necessidades especiais no ensino regular?
17. Você considera que nosso curso de Pedagogia está preparando adequadamente os professores para atenderem alunos com necessidades especiais integrados no ensino regular? (Caso a resposta seja sim, faz-se a pergunta 18, caso a resposta seja não faz-se a pergunta 19)
18. Que conteúdos estão contribuindo para isso?
19. O que falta?
20. Você tem sugestões sobre como deveria ser organizada a estrutura curricular do curso de Pedagogia para possibilitar a formação de professores aptos a integrar alunos que apresentam necessidades especiais no ensino regular?
21. Você tem sugestões sobre que os conteúdos poderiam possibilitar a formação de professores aptos a integrar alunos que apresentam necessidades especiais no ensino regular?
22. Você têm sugestões a respeito do modo como os conteúdos deveriam ser organizados para possibilitar a formação de professores aptos a integrar alunos que apresentam necessidades especiais no ensino regular?
23. Você considera possível incluir tópicos de Educação Especial em sua disciplinas? (Caso a resposta seja não) Por que? (explicar a portaria MEC - 1.793 - 27/12/1994)