

Luiz Roberto Vasconcellos Boselli

ANEXO AO PROCESSO Nº 258/97 - CM

DEFESA DE TESE EM: 13/12/2001

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Opinião de Pais Acerca do Ensino Inclusivo de Alunos Deficientes

Marília
2001



LUIZ ROBERTO VASCONCELLOS BOSELLI

A OPINIÃO DE PAIS ACERCA DO ENSINO INCLUSIVO DE ALUNOS
DEFICIENTES



LUIZ ROBERTO VASCONCELLOS BOSELLI

A OPINIÃO DE PAIS ACERCA DO ENSINO INCLUSIVO DE ALUNOS
DEFICIENTES

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Campus de Marília, para obtenção do título de Doutor em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote

1410001299



MARÍLIA
2001

AGRADECIMENTOS

a, novamente, Penélope de Ulisses, Julieta de Romeu, Heloísa de Abelardo, Marília de Dirceu, Maria Bonita de Lampião... todas presentes em Cristiana de Beto, companheira-esposa.

a Julia e ao Pedro, mais que filhos, seres humanos que enriquecem a existência deste pai presente.

AGRADECIMENTOS

ao meu orientador, Prof. Dr. Sadao Omote, competente e dedicado *feiticeiro* na condução desse *aprendiz de feiticeiro*.

aos professores Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguella e Dr. Eduardo José Manzini, pela participação significativa e esclarecedora na banca de qualificação.

às colegas de departamento, Dra. Célia Giachetti e Dra. Cristiana Ferrari, pela grande ajuda na etapa final dessa jornada.

à colega da Unesp-Câmpus de Marília, Dra. Stela Miller pela pertinente revisão da nossa rica língua portuguesa.

aos colegas da Unesp-Câmpus de Marília que empregaram uma parte do seu tempo atuando como juízes em momentos importantes desse trabalho.

às Diretoras, Vice-Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas das escolas estaduais que foram o palco desse trabalho.

à dona Arletti e seu Beco, pelas dedicadas horas-avós que muito me ajudaram.

aos meus irmãos, Luis Antonio, Maria da Penha e Maria Ângela, pela solidária *presença em minha vida*.

à minha mãe, Parecy Boselli, pela constante presença em minha vida.

ao meu pai, Avelino Boselli (in memoriam), por ter me deixado de *herança* um grande entusiasmo pela vida.



SUMÁRIO



e mais
uma vez
deixaram
o frágil e feio e aflito
Flicts
na sua branca
solidão

Ziraldo
(Flicts, 1984, p. 23)

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	7
LISTA DE TABELAS.....	8
Resumo.....	9
Summary.....	10
1 INTRODUÇÃO.....	11
2 ESTUDO 1.....	26
2.1 PARTICIPANTES.....	27
2.2 MATERIAL.....	28
2.3 PROCEDIMENTOS.....	29
2.4 RESULTADOS.....	32
2.5 DISCUSSÃO.....	43
3 ESTUDO 2.....	50
3.1 PARTICIPANTES.....	51
3.2 MATERIAL.....	52
3.3 PROCEDIMENTOS.....	53
3.4 RESULTADOS.....	57
3.5 DISCUSSÃO.....	65
4 CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76
Anexos.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolaridade dos alunos transferidos cujos responsáveis foram entrevistados.....	29
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Conhecimento dos respondentes acerca de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais).....	59
Tabela 2 - Conhecimento dos respondentes acerca da inclusão escolar.....	59
Tabela 3 - Opinião dos respondentes acerca de sua atitude quando encontra pessoas com algum tipo de deficiência.....	60
Tabela 4 - Conhecimento dos respondentes acerca da presença de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) na classe de seu(sua) filho(a).....	61
Tabela 5 - Opinião dos respondentes acerca de ter pensado sobre a vida escolar e social das pessoas com algum tipo de deficiência antes de responder este questionário.....	62
Tabela 6 - Valores do quartil 1, 2 e 3 e valores da nota mínima e nota máxima dos respondentes das escolas estaduais.....	63
Tabela 7 - Valores do quartil 1, 2 e 3 e a nota mínima e máxima dos respondentes mães e dos respondentes pais.....	64
Tabela 8 - Valores do quartil 1, 2 e 3 e notas mínimas e máximas dos respondentes que nasceram na década de 50, 60 e 70.....	64
Tabela 9 - Valores do quartil 1, 2 e 3 e nota mínima e máxima dos respondentes católico e evangélicos.....	65
Tabela 10 - Valores do quartil 1, 2 e 3 e nota mínima e máxima dos respondentes com curso superior e ensino fundamental incompleto.....	65
Tabela 11 - Valores do quartil 1, 2 e 3 e nota mínima e máxima dos respondentes que concordaram e dos que não concordaram que até participar desta pesquisa não haviam pensado sobre a vida escolar e social das pessoas com algum tipo de deficiência.....	66

RESUMO

Acompanhamos no final do século XX uma notável concretização de conquistas sociais por inúmeros grupos de pessoas estigmatizadas. No campo educacional, encontramos o ressurgimento do debate sobre a inserção escolar do aluno com necessidades educacionais especiais, principalmente pelo que é preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Título que trata da Educação Especial. Entendemos que a Educação Especial começou uma nova etapa em nosso país. Em razão deste contexto, nasceram pesquisas que abordam este tema, enfocando separadamente a opinião do professor, do aluno e de pais. O presente trabalho foi desmembrado em dois estudos. O Estudo 1, tem como objetivo caracterizar a opinião de pais ou responsáveis, cujos filhos estudavam em classe especial e foram transferidos para classe comum. Teve como participantes mães (N= 8), avós (N=3) e pai (N=1). Este estudo mostrou, de acordo com a percepção dos entrevistados, os benefícios que a inserção em classes comuns proporciona aos alunos com necessidades especiais de ensino. Os relatos apontaram melhoras no desempenho escolar e na vivência social. Entretanto, não foi confirmada nenhuma mudança significativa no processo de inserção social, ou seja, na percepção dos entrevistados, a vida social de seu(sua) filho(a) ou neto(a) não apresentou alterações importantes, como, por exemplo, os ambientes sociais freqüentados, apesar de alguns terem aumentado o número de amigos. O Estudo 2, tem como objetivo aferir o grau de atitude favorável ou desfavorável de pais ou responsáveis acerca da transferência de alunos com necessidades educacionais especiais de classes especiais para classes comuns, cujos filhos estudam em classe comum que recebeu alunos de classe especial. Participaram 382 respondentes, sendo 74,60% de mães (N=285) e 17,54% de pais (N=67); apenas 2,35% (N=9) foram respondidos por pais e mães. Tivemos, ainda, 1,58% (N=6) dos questionários respondidos por avós; 2,88% (N=11) respondidos por outros e 1,05% (N=4) em branco. A maioria obteve a informação de que seu(sua) filho(a) receberia como companheiro de classe uma criança deficiente, por intermédio do(a) próprio(a) filho(a). A maioria dos respondentes apresenta atitudes favoráveis à inclusão, e, consonante a este dado, os respondentes ligados às escolas que há mais tempo mantêm classe especial apresentaram maior grau de atitude favorável. Entretanto, parece, segundo mostram nossos resultados, que não basta colocar o aluno com necessidades educacionais especiais na classe comum sem que, paralelamente, se inicie um processo de mudança que gere uma cultura de inclusão que possa propiciar a produção e a manutenção da escola inclusiva.

SUMMARY

At the end of twentieth century, we have testified a remarkable social achievement by several stigmatized people (e.g. minority groups, handicapped people). In the educational field, we have met the revival of the debate about school inclusion of students with special educational needs, mainly in what is advocated in the Directive and Bases Law of the National Education, specifically on its Title V that is concerned to special education. We figure out that a new era of special education has begun in our country. Therefore, researches on this topic have aroused focusing separately on the teacher, students, and parents' opinions. The present work was divided in two parts. The Study 1 intended to describe the opinions of caregivers or parents whose children were attending special classrooms and had been included in general educational classrooms. The participants were mothers (N=8), grandparents (N=3) and one father. The findings confirm the advantages of inclusion in general educational classrooms for students with special educational needs. The reports pointed out improvements in student's academic performance and social relationships. However, according to the respondents' perceptions, there was not any significant change in the social life of their child or grandchild (e.g. social environment they were attending), although the friends number have improved in some cases. The Study 2 aimed to identify the degree of favorable and non-favorable parents or guardians' attitude towards the placement of students with special educational needs to general classrooms, whose children were attending general classrooms which received students from special classrooms. The data were obtained from 382 surveys, of which 74.60% were completed by mothers (N=285) and 17.53% by fathers (N=67); only 2.35% were completed by both mothers and fathers (N=9). There were also 1,58% (N=6) of the surveys that were responded by grandparents; 2,88% (N=11) were responded by others and only 1,05% were unfinished. Most of them received information from their own child that he or she would be a classmate of a handicapped student. The greater part of the respondents has a favorable attitude towards inclusion, but higher degree of favorable attitude was found among those who have connections with schools that has maintained special classrooms for longer time. Nevertheless, it seems that it is not enough to place students with special educational needs into general classrooms if a parallel inclusion culture is not formed in order to produce and sustain an inclusion school.

1 INTRODUÇÃO



A trajetória da reação frente ao ser humano diferente-deficiente no Ocidente

A sociedade ocidental acompanhou, nas duas últimas décadas do século XX, *in loco* ou por meio da mídia, um notável avanço das conquistas alcançadas por inúmeros grupos de pessoas estigmatizadas ou também conhecidas como pertencentes aos *grupos das minorias*.

Acreditamos, obviamente, que pessoas com algum tipo de *estigma*, entre os quais, ex-paciente psiquiátrico, ex-presidiário, e pessoas com algum tipo de deficiência, sobretudo a visual, física e mental, ainda sofrem diariamente discriminações trabalhistas, sociais e pessoais. Entretanto, pode-se constatar importante avanço do processo de aceitação da diferença, principalmente na área dos direitos civis, no *status* social e até mesmo nas relações interpessoais.

Observamos, historicamente, que *a maneira de lidar com a pessoa diferente* foi mudando e, até podemos dizer, que foi longa, mas persistente, a trajetória do processo de elaboração da aceitação da diferença até as conquistas dos dias atuais (PESSOTTI, 1984; TELFORD & SAWREY, 1978; BUENO, 1993; BIANCHETTI, 1994; AMARAL, 1995a; ARANHA, 1995; GLAT, 1995a; MAZZOTTA, 1996).

Sabemos que ainda há muito a ser reconhecido como de direito das minorias. E mais, que vivenciamos, no presente, uma etapa desse processo histórico da convivência com a diferença/deficiência, como podemos perceber em uma breve revisão histórica da civilização ocidental.

A eliminação: foi atitude marcante na Idade Antiga (3.500 a. C. – 476 d. C.), período histórico que foi marcado desde o início por sucessivas campanhas militares entre conquistadores e conquistados (WEISS, 1969).

É do conhecimento público que os gregos, que amavam a sabedoria, cultuavam o corpo perfeito – em Atenas, em razão dos jogos, imbatíveis atletas e em Esparta, em razão das guerras, invencíveis guerreiros. Assim, nenhum espaço havia para os que contrariassem esses parâmetros estéticos da época – geralmente eram eliminados ou simplesmente desprezados enquanto *cidadão grego*.

Os ideais de *um espírito são num corpo* são muitas vezes embasavam atitudes eugênicas. Assim,

[...] é sabido que em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sócio-cultural de Esparta e da Magna Grécia (PESSOTTI, 1984, p. 3).

É nesse contexto histórico que os gregos criaram o termo estigma,

[...] para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos (GOFFMAN, 1988, p.11).

Sem dúvida, a sociedade grega e depois a romana foram as que mais marcaram e influenciaram, com a sua produção cultural, o cotidiano do contexto social, porém deixaram evidentes a sua maneira de lidar com aqueles que possuíam algum tipo de deficiência ou que não tivessem corpo perfeito para atuar como atleta ou soldado. Desta forma, no universo greco-romano,

[...] as pessoas desviantes/diferentes/deficientes tinham, conforme o momento histórico e os valores vigentes, seu destino selado de forma inexorável: ora eram mortas, assim que percebidas como deficientes, ora eram simplesmente abandonadas à 'sua sorte', numa prática então eufemisticamente chamada de 'exposição'. Desta última, inclusive, resultou o uso dessas crianças para a mendicância, uma vez que eram freqüentemente recolhidas por pessoas da plebe com o intuito de, a partir do sentimento de caridade da população, auferir rendimentos que viessem 'engordar' seus recursos (AMARAL, 1995a, p. 43).

A expiação: mudança que acontece durante a Idade Média (séc. IV – séc. XII), período histórico marcado pela expansão do cristianismo, cuja doutrina vai contribuir para que os deficientes comecem, segundo Pessotti (1984, p.4), a “escapar do abandono ou da ‘exposição’, uma vez que, donos de uma alma, tornam-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos”, embora sempre correndo o risco de se tornar uma atração em alguma feira ou parar em alguma fogueira da Santa Inquisição (SZASZ, 1978).

Sabemos que, nessa época, a Igreja Cristã exerceu, baseada em sua doutrina religiosa, um rigoroso controle do comportamento social. As posições sociais das pessoas que viviam nos castelos e aldeias eram vistas como naturais e imutáveis, uma vez que assim era a *vontade de Deus*. Assim, com a concepção de mundo cingida pela religiosidade, o homem da Idade Média entendia que quaisquer infortúnios corporais, sociais ou naturais existiam porque *assim Deus queria*. Para os

divergentes dessas *certezas*, a Igreja, por quatrocentos anos, os submeteu à Santa Inquisição, empreendendo perseguições a todos aqueles que fugiam às regras religiosas, porém

A atitude cristã primitiva para com o indivíduo anormal não era [...] coerente. Certos sintomas psicóticos eram considerados obra do demônio, mas, por outro lado, alguns estados maníacos eram interpretados como transe extáticos em que as profecias feitas indicavam uma possessão mais divina do que demoníaca. Os possessos demoníacos eram tratados por exorcismos e fórmulas mágicas (TELFORD & SAWREY, 1978, p. 23).

A internação: acontecimento que ocorre em várias oportunidades durante a Idade Moderna (séc. XIII – séc. XVII), momento histórico que trouxe o fortalecimento e a multiplicação dos centros urbanos (WEISS, 1969).

Um dos grandes marcos desse período foi o Absolutismo, sistema político no qual toda a autoridade estava concentrada na pessoa do monarca, considerado divino representante de Deus na terra. E foi por obra de um deles que, em 1656, foi fundado, em Paris, o Hospital Geral. Esse acontecimento na verdade é uma reorganização administrativa. Assim, os estabelecimentos da época passam a ser destinados aos pobres de Paris, [...] “de todos os sexos, lugares e idade, de qualquer qualidade de nascimento, e seja qual for sua condição, válidos ou inválidos, doentes ou convalescentes, curáveis ou incuráveis” (FOUCAULT, 1989, p. 49).

As internações não se explicavam apenas pela pobreza, pois, segregados, lá se encontravam *pessoas ordinárias, mulheres caducas, velhas senis ou enfermas, inocentes malformados e disformes*. Em seu funcionamento, ou em seus propósitos, o Hospital Geral não se assemelha a nenhuma idéia médica. É uma instância da ordem, da ordem monárquica e burguesa que se organiza na França nessa mesma época. Assim:

É sabido que o século XVII criou vastas casas de internamento; não é muito sabido que mais de um habitante em cada cem da cidade de Paris viu-se fechado numa delas, por alguns meses. É bem sabido que o poder absoluto fez uso das cartas régias e de medidas de prisão arbitrárias; é menos sabido qual a consciência jurídica que poderia animar essas práticas (FOUCAULT, 1989, p. 48).

A institucionalização: processo que é estruturado no transcorrer da Idade Contemporânea (meados do séc. XVIII – fins do séc. XIX), período histórico marcado pelo início e concretização do capitalismo (WEISS, 1969).

Contextualmente, as mudanças se iniciam com o Processo Industrial que ocasionou o aumento de tamanho das antigas cidades, tendo em vista que para elas se transferiram os camponeses, para prover de mão-de-obra as fábricas, estabelecimentos comerciais e escritórios.

Neste panorama do início do capitalismo, não é difícil imaginar as barreiras encontradas no campo trabalhista por pessoas que tinham algum tipo de deficiência ligada ao corpo, já que é significativa a massa de trabalhadores desempregados.

Malgrado os importantes avanços da ciência no início desse período, a idéia predominante passa a ser a institucionalização, com objetivo muito mais segregacionista do que médico e educativo.

Essas posturas e idéias irão perdurar durante todo o século XX, porém, convivendo com propostas assistenciais e educativas que visam minimizar o preconceito, a estigmatização, e o que é pior, a indiferença em toda estrutura social, quer na infra-estrutura das cidades e seus prédios, quer nas oportunidades de acesso ao universo acadêmico e quer na do mercado de trabalho.

Um importante acontecimento

Um grande avanço no lento, mas persistente, processo de elaboração da aceitação do deficiente aconteceu na Dinamarca no final da década de 50 do séc. XX. Esse momento é marcado pelo advento do princípio da *normalização* – proposta que vai se opor às práticas segregativas e que conseqüentemente levavam à exclusão.

Inicialmente definida como a possibilidade de que o deficiente mental desenvolva um tipo de vida tão normal quanto seja possível, ou seja, que tenha os mesmos direitos fundamentais que os outros cidadãos, a normalização não vai se circunscrever apenas à deficiência mental: *“Puede y debe aplicarse a toda persona afectada por otros tipos de deficiência y también a sectores y grupos minoritarios y marginados”* (GONZÁLEZ, 1993, p. 91).

Não foram poucos os debates, confusões e interpretações errôneas sobre o novo conceito, pois

Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem.

Devem ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar ao deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive (MIKKELSEN apud PEREIRA et al., 1980, p. 2).

Pereira (1988, p. 11) entende que,

Normalização em educação especial significa que as pessoas portadoras de necessidades especiais recebam as mesmas oportunidades que são oferecidas às pessoas normais, visando realizar suas potencialidades através de condições educacionais adequadas.

Segundo Glat (1995a), tendo como pano de fundo os movimentos de direitos civis, quando diversas minorias e grupos marginalizados começaram a lutar para conquistar seu espaço na sociedade, a filosofia da normalização e integração foi rapidamente difundida nos Estados Unidos, Canadá e diversos países europeus, tendo o seu fortalecimento no final dos anos 60 e início dos anos 70 do séc. XX. Ainda de acordo com a autora, propostas similares foram postas em prática na maioria dos países desenvolvidos.

Nesse sentido, Pereira et al. (1980) afirmam que a *normalização é objetivo e a integração é processo*.

Omote (1999), ao comentar como os serviços destinados a deficientes passaram no Brasil, na década de 70 séc. XX, a ser vistos sob a ótica da dimensão integração/segregação, defendendo a normalização como objetivo, alega que, além de gerarem discussões com interpretações equivocadas e desenvolverem as mais variadas práticas pretensamente integracionistas, não raras vezes praticou-se a *normificação*: o encorajamento de deficientes para que passassem por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade.

Amaral (1994, p.40) ao apresentar a equação: "[...] mais perto do normal = mais integrado. Ou inversamente: mais diferente = menos integrado", afirma que por muito tempo persistiu a idéia básica de que integrar seria normalizar, ou seja, neutralizar ao máximo a diferença.

Entendemos que, de fato, normalizar não pode ser entendido e/ou distorcido como a maneira de negar e/ou escamotear as divergências/diferenças/deficiências do ser humano e ser social que somos.

Todavia, não podemos deixar de reconhecer a mudança significativa de filosofia e postura, em relação às pessoas com algum tipo de deficiência, que o novo conceito trouxe, pelo menos nos meios educacionais e na estruturação de serviços.

Historicamente se reconhece que o efeito mais contundente ocorreu nos Estados Unidos, quando foi aprovada a *mainstreaming law* – lei que determinava que todas as pessoas deficientes tivessem direito de receber serviços educacionais nos ambientes o menos restritivos possíveis.

Glat (1995a, p.12) afirma que também no Brasil a filosofia da integração vai dominar “não só o posicionamento teórico dos profissionais da área, como a política governamental de educação a nível nacional, estadual, e municipal”.

Segundo Silva (1993), existem algumas considerações que embasam o estabelecimento de programas especialmente destinados à integração social das pessoas com deficiência em diversos países. Apresenta como as mais relevantes o *elevado número de pessoas envolvidas*, ou seja, pelo menos 10% da população de qualquer país sofre de algum tipo de incapacidade física ou mental; o *valor próprio do ser humano*, ou seja, não é mais aceitável a idéia de se colocar o ser humano à margem da sociedade; e o *valor econômico da mão-de-obra não utilizada*, ou seja, as pessoas com algum tipo de deficiência encontram-se na situação de não-produtivos, embora tenham potencial para o trabalho.

Dybwad (apud Pereira et al., 1980, p.2), ao comentar as renovações introduzidas de caráter social, psicológico e administrativo, sintetiza os seguintes aspectos:

- do *monopólio médico* para ação integrada com serviços de educação, de reabilitação e de serviço social, isto é, ação interdisciplinar no atendimento ao excepcional;
- da *instituição como um recurso dominante*, para a instituição como parte dos recursos da comunidade, incentivando-se os aspectos sociológicos, administrativos e educacionais, ressaltando-se a visão humanística dos serviços de Educação Especial;
- do *controle governamental* centralizado à descentralização de decisões, estudando-se as condições e necessidades locais, regionais e individuais, como indicadores para um plano de ação na área da Educação Especial;
- do *sistema escolar acadêmico, exclusivo*, para um sistema mais aberto e humanístico, mais voltado para a vida e para a comunidade onde cada educando vive.

Para Mello (apud Mantoan, 1997), a integração social passa pela escola, já que o papel desta instituição também é o de atuar decisivamente no estabelecimento dos padrões de convivência social.

Pereira et al. (1980, p.4), tendo como referência estudiosos do tema, apontam os elementos básicos que podem afetar a integração educacional do excepcional:

Integração temporal: refere-se à disponibilidade ou oportunidade que existe, para que o excepcional permaneça com seus companheiros normais, e aos resultados positivos que se espera obter através das ações institucionais e sociais.

Integração instrucional: significa a disponibilidade de oportunidades e de condições de estímulos que o excepcional encontra no ambiente da classe regular que facilitem seu processo de ensino-aprendizagem.

Integração social: refere-se ao relacionamento entre o excepcional e seus companheiros normais dentro do grupo. A integração social pode ser analisada em termos de *proximidade física, interação, assimilação e aceitação*.

Malgrado o admissível avanço que o princípio de normalização e as conseqüentes propostas sobre integração trouxeram para o mundo ocidental, vários são os estudiosos que apontam a sua não concretização ou até mesmo o seu fracasso (AMARAL, 1994, 1995a, 1995b; FERREIRA, 1995; GLAT, 1995a, 1995c; ARANHA, 1995; OMOTE, 1999).

Vários outros são os fatores abordados e estudados. Glat (1995a, p13.) aponta "o despreparo dos profissionais do sistema regular para receber esses alunos portadores de necessidades educativas especiais". Fato que é agravado, segundo a autora, pelo número excessivo de alunos nas salas de aula. Conclui afirmando que temos em nosso país:

Um sistema de ensino público falido, com professores despreparados e mal remunerados, escolas funcionando em condições precárias, e dirigentes ineficazes, quando não inescrupulosos. Sistema esse que não dá conta sequer dos alunos considerados "normais", haja visto o enorme contingente do chamado 'fracasso escola'. Logo, dizem os cépticos (e seu número vem aumentando vertiginosamente) pensar em colocar nessa 'selva' crianças com deficiências é um jogo de cartas marcadas para perder. (GLAT, 1995a, p. 14)

Omote (1999, p.8) acrescenta a esse quadro outros dois problemas detectados no universo escolar: os critérios de encaminhamento de alunos a classes de Educação Especial e a permanência demasiadamente prolongada desses alunos em classes especiais, muitas vezes sem perspectiva nenhuma de retorno ao ensino comum. E o mesmo autor alega que, apesar de todo o interesse que a questão da

integração tem despertado, “os educadores têm constatado que a tão pretendida integração não vem acontecendo”.

Um ponto comum entre esses autores é que no Brasil o discurso não corresponde à prática, e, assim, apesar dos planos e legislações, as ações ficam por desejar. Aranha (1995, p.69) entende que, apesar de o fenômeno ser complexo, parece ser simples a resposta: “porque o discurso é vazio! Copiado de outras realidades e não aprendido e construído na prática e dinâmica das relações sociais”. Ainda segundo a autora, o discurso é politicamente correto, entretanto não é ainda “fruto de reflexão, de opção e de construção” da nossa sociedade brasileira.

Nesse sentido, segundo Glat (1995a, p.14), além da falta de recursos, temos também a “[...] falta de vontade política dos nossos dirigentes, o problema da descontinuidade dos planos e programas educacionais”. A autora defende, sem negar a importância da realidade político-social, que devemos dar atenção à esfera subjetiva e emocional da existência. E sinceramente indaga: “[...] quantos de nós temos amigos deficientes? Quantos de nós tivemos amantes deficientes? Quantos de nós contrataríamos uma pessoa deficiente para trabalhar em sua casa ou em seu escritório?” (GLAT, 1995b, p. 99).

A Declaração de Salamanca

Particularmente no Brasil, a partir do ano de 1994, começa a fazer parte dos debates o termo *inclusão*. Isto porque acontece em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho desse ano, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Neste evento é elaborada a Declaração de Salamanca e Linha de Ação, sobre necessidades educativas especiais.

É referendada a idéia da escola inclusiva, na qual as crianças, sempre que possível, independente de suas dificuldades e diferenças, devem aprender juntas.

Segundo Mantoan (1998, p.31), “a noção de inclusão não é incompatível com a integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática”.

No Brasil, os princípios da Declaração de Salamanca foram relativamente aceitos e hoje o debate em nosso país se dá em torno das questões que envolvem a *escola inclusiva*.



Em termos de legislação, vamos encontrar, nas disposições sobre a Educação Especial, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), em seu Capítulo V – no Artigo 58, a seguinte preconização:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

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

§ 3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Schwartzman (1997, p. 65) expressa sua opinião afirmando que,

Determinar, por força de lei, que crianças com necessidades especiais sejam absorvidas pelo nosso sistema regular de ensino que não consegue dar conta, atualmente, sequer das crianças ditas normais, é pretender uma solução fácil e ilusória para o problema da educação especial.

Sabemos que nem todas as questões envolvidas no processo da discriminação, que geralmente leva à segregação institucional e à exclusão social das pessoas que pertencem aos grupos das minorias, serão resolvidas pela criação de leis. Entretanto, entendemos que há necessidade de algum tipo de *norma*, que, se executada, venha contribuir para um início de uma nova dinâmica social, que possa, pelo menos, atenuar as mazelas sociais e interpessoais vivenciadas por esses segmentos de cidadãos.

No caso específico da *Educação Especial*, graças às novas diretrizes, encontramos hoje uma grande movimentação nas instituições educacionais visando às adaptações necessárias para atender exigências legais. Esse movimento, que se caracteriza como uma fase de transição, parece estar acontecendo entremeado por confusões (quanto à aplicabilidade da Lei) e inseguranças (quanto ao futuro dos professores), porém está levando a uma séria reflexão sobre o direito à educação, de qualquer pessoa, junto com os seus semelhantes.

Assim, chegamos ao final do século XX e do 2º milênio com um cabedal, necessário e satisfatório, de Declarações (Universais de Direito do Homem, da Criança e da Mulher) e das mais diversas Leis (Diretrizes e Bases para a Educação, Estatuto da Criança e Adolescente, etc.). Entretanto, devemos ter a

clareza, conforme afirma Omote (1999), de que uma mudança na concepção de deficiência não se promove a partir de decisões tomadas em assembléias nem por meio de leis.

Para Mazzotta (1996), até 1990, as políticas de Educação Especial refletiram, explicitamente, o sentido assistencial e terapêutico atribuído à educação especial pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A esse respeito, quando discute sobre as questões que envolvem a legislação sobre Educação Especial, Ferreira (1994) entende que esta apresenta uma contradição peculiar: de um lado, está o convencimento de que a criação de legislação específica para as pessoas deficientes pode resultar em aumento da segregação e estigmatização dos indivíduos; de outro, está a crença de que a referência legal é um patamar mínimo para assegurar o atendimento de direitos básicos dos deficientes, inclusive na área de educação.

Enfocando outras questões, Glat (1995a) aponta, entre vários aspectos que dificultam a transformação do discurso sobre integração em uma prática generalizada e permanente, duas barreiras principais: despreparo dos profissionais do sistema regular para receber esses alunos portadores de necessidades educacionais especiais e o número excessivo de alunos nas salas regulares de aula.

Entretanto, essa autora acredita que o problema da de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino é uma proposta bastante exequível, desde que sejam garantidas aos professores melhores condições financeiras e funcionais de atuação e a realização de treinamento e supervisão dos professores das classes regulares.

Afirma também que, embora muitos países tenham demonstrado que é possível integrar em grande parte pessoas portadoras de deficiências no sistema regular de ensino, tem sido verificado que a integração escolar não resulta necessariamente em uma integração social.

Mais ainda, segundo Glat (1995a, p. 16), “[...] a proposta de integração implica antes de tudo na transformação de relações sociais estabelecidas e sedimentadas entre grupos humanos [...]”.

Para Chesley & Calaluze (1997, p. 488), “A inclusão total para todos é um mito que existe nos corações dos seus proponentes – aqueles que perderam de vista a realidade prática”. Segundo os autores, muitos são os estudantes, com

incapacidades, que terminam o 2º grau sem as habilidades necessárias para serem bem sucedidos no mundo adulto. Para os autores,

A melhor solução é trabalhar intensivamente no desenvolvimento de habilidades e na remediação, em primeiro lugar, e situações mais intensivas, com metas de *mainstreaming*, sendo incrementadas à medida que as crianças possam se beneficiar melhor da inclusão (CHESLEY & CALALUCE, 1997, p. 490).

Amaral (1994), por sua vez, convoca todos os indivíduos que fazem da sociedade algo concreto e não uma abstração (pessoas com algum tipo de deficiência, ou não, a família, vizinhança, profissionais envolvidos, autoridades governamental, da população em geral) para que se proponham a trilhar algumas rotas que aponta:

[...] a coragem de olhar de frente para a diferença, a deficiência; a possibilidade de conviver com a dessemelhança; a não cobrança de adequação a moldes pré-estabelecidos, sejam de normalização, heroicidade ou vitimização; a existência da alternativa do deficiente ser uma pessoa comum, malgrado a especificidade das limitações impostas pela deficiência; o resgate da potência, sem que seja super ou infra-equacionada, como na onipotência ou impotência; o oferecimento de oportunidades (e de sua fruição) de ter aparência, aprendizagem e desempenho compatíveis com as possibilidades reais; o favorecimento de acesso a múltiplas experiências [...] (Amaral, 1994, p. 45).

Obviamente, e concordamos com todas essas colocações, o objetivo final almejado é o *status de pertencer* como cidadão, que, como tal, possa usufruir todas as oportunidades que a vida em sociedade oferece.

Entretanto, temos que reconhecer que ainda hoje é uma situação social a ser alcançada pela maioria da população, independente de ser ou não ser uma pessoa com algum tipo específico de deficiência que dificulte mais ainda a plena vida social.

Infelizmente, constatamos que mesmo com o fim dos regimes autoritários, os regimes democráticos não foram ainda capazes de promover a cidadania plena para o conjunto da população.

Essa inquietante situação é facilmente verificada, haja vista as complexas questões ligadas à escola pública, à saúde pública, ao acesso à universidade pública, à água pública, ao ar público... E no plano especificamente pessoal, as diversas formas de discriminações, baseadas em critérios como gênero, etnia, orientação sexual, classe social... impedem que todos os indivíduos sejam tratados igualmente perante a lei.

Não é por coincidência que nos países em que mais avanços ocorreram sobre a integração social das pessoas com algum tipo de deficiência, o conjunto total da população também obteve avanços significativos quanto ao reconhecimento dos seus direitos como cidadãos (e. g. Alemanha e Holanda).

Ratificamos a necessidade e a importância do trilhar das rotas anteriormente citadas, porém entendemos que a concomitância é um fator essencial também no tocante às Declarações e Leis e na mudança de visão de mundo e, portanto, de valores em relação ao ser humano. Não resta a menor dúvida que precisamos *atacar* em todas as frentes e continuar as pesquisas e debates; quanto mais pessoas falando sobre um assunto, maiores são as possibilidades de ele *contaminar* outras pessoas.

Não devemos nos iludir. Sabemos que transformar não é tão simples. Mas a história do ser humano nos mostra o quanto avançamos: o início marcado pela eliminação – depois a expiação – a internação – a institucionalização – normalização – integração – inclusão.

Acreditamos que, sem dúvida, vivenciamos um momento histórico de muito questionar e repensar os nossos paradigmas norteadores.

É importante considerarmos que a história mostra que o homem constrói e reconstrói modelos, teorias sociais e paradigmas que norteiam o seu existir social e conseqüentemente a sua relação com o outro.

Sabemos que a Educação Especial começou, com a política da inclusão, uma nova etapa em nosso país. E é em razão deste contexto que nasceu uma trilogia de pesquisas que abordam este tema, enfocando a opinião do professor, do aluno e dos pais.

Artioli (1999) foi a campo verificar qual a visão que os professores das séries iniciais do ensino fundamental e educação especial têm sobre a integração do aluno deficiente na classe comum de ensino. A autora verificou que, de maneira geral, os docentes percebem o direito de a criança deficiente estudar e acreditam que o vínculo com a educação pode proporcionar-lhe o desenvolvimento das suas potencialidades e integração à sociedade. Aponta que os sujeitos entendem que as condições para a efetivação do processo de integração educacional do aluno deficiente estão centralizadas principalmente no próprio aluno. Alega, também, que a formação e a experiência diferenciada na educação especial

são importantes para promover a posição favorável à integração educacional do aluno deficiente.

Martins (1999) desenvolveu trabalho cujo objetivo foi o de estudar o ponto de vista de alunos do Ciclo I do ensino fundamental (anteriormente denominado de 1ª a 4ª séries do 1º grau) em relação à integração de deficientes na classe comum. Aponta, dentre os principais resultados, que a presença de classes especiais nas escolas favorece o contato entre deficientes e não deficientes. Entende que a presença das classes especiais parece ter reforçado, nos alunos do ensino comum, a idéia de que estas classes seriam a modalidade de ensino mais apropriada à escolarização da criança deficiente. A autora verificou, também, que apesar de a maioria dos sujeitos ter se mostrado favorável ao fato de ter um deficiente estudando na mesma classe, entendem que o número de alunos integrados por classe deve ser pequeno, em razão do aumento de trabalho, que tanto os professores quanto os alunos da classe teriam.

A nossa contribuição, fechando a tríade, faz-se com o presente trabalho no qual fomos ouvir os pais que estão passando pela experiência de terem seus(suas) filhos(as) (alunos com necessidades educacionais especiais) transferidos(as) para classes comuns e pais que não vivenciaram esta experiência, pois seus filhos estudam em classes comuns e não são crianças com algum tipo de deficiência.

Ryndak et al. (1995) afirmam que tem sido bem documentada a razão para educar alunos com moderada ou severa deficiência como alunos de classes comuns, entretanto apontam que bem menos atenção tem sido dada à investigação da percepção dos pais sobre a inclusão.

O momento atual em Marília.

Em Marília, por meio de contatos com a Supervisora de Educação Especial da Diretoria de Ensino da cidade de Marília-SP, obtivemos as seguintes informações acerca das mudanças preconizadas pela LDB/1996: 1) os supervisores estavam visitando cidades da região que já haviam iniciado ou realizado o processo de Inclusão, por conta da municipalização do ensino fundamental; 2) foi realizada uma reunião, em 1999, com os professores de classes especiais e na qual foram pedidos projetos para esses professores; 3) em Marília nada havia mudado e se

mantém o esquema atual de transferência de alunos com necessidades especiais de ensino para as salas comuns, ou seja, é realizada a avaliação sobre o desempenho escolar do aluno e suas condições, e, se for o caso é transferido para a classe comum; 4) foi enfatizado que isso acontece com mais intensidade, maior número, em razão da LDB; e 5) estavam na expectativa da nova Deliberação CEE-5/00 que fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino. A Supervisora afirmou, ainda, que, logo que tivessem acesso à Deliberação, seria convocada nova reunião com os professores, principalmente porque as classes especiais não seriam extintas.

Além dessas informações, identificamos 20 crianças deficientes que foram transferidas de suas classes especiais para classes comuns nos anos de 1999 e 2000. Esses alunos estavam freqüentando salas de aula e estavam distribuídos entre a 1ª série e a 6ª série do ensino fundamental, nas seguintes escolas da rede estadual: 1) Bairro Palmital; 2) Bento Abreu Sampaio Vidal; 3) Carlota Negreiros; 4) Geraldo Zancopé; 5) Lourenço Almeida Senne; 6) Maria Stella César; 7) Nasib Cury.

Depois, já em campo, ficamos sabendo que 3 não eram alunos transferidos de classe especial para classe comum e 2 eram crianças institucionalizadas, não havendo quem respondesse por elas.

Assim, com o pensamento nesse momento contemporâneo, é que fomos a campo e desmembramos nossa pesquisa em dois estudos: o *estudo 1*, que tem como objetivo caracterizar a opinião de pais ou responsáveis acerca da transferência de alunos com necessidades educacionais especiais de classes especiais para classes comuns, cujos filhos estudavam em classe especial e foram transferidos para classe comum; e o *estudo 2*, que tem como objetivo aferir a atitude de pais ou responsáveis acerca da transferência de alunos com necessidades educacionais especiais de classes especiais para classes comuns, cujos filhos estudam em classe comum que recebeu alunos de classe especial.

Entendemos que ao realizar estas pesquisas estaremos contribuindo e oferecendo alguns subsídios a mais ao universo de questões e reflexões que atualmente envolvem a Educação Especial, especialmente em nosso país.

Acreditamos que a luta vale a pena, e sabemos que, como nos diz Maiakovski (apud Guerra, 1981, p. 83): [...] *Nesta vida/morrer não é difícil./O difícil/ é a vida e seu ofício.*//



2 ESTUDO 1

Opinião de pais ou responsáveis por alunos com deficiência mental e deficiência física que foram transferidos de classe especial para classe comum



Este estudo teve como objetivo verificar a opinião de pais ou responsáveis cujos filhos(as) ou netos(as) estudavam em classe especial e foram transferidos para classe comum.

Entrevistamos pais ou responsáveis que expressaram sua opinião sobre a vida escolar de seu(sua) filho(a) ou neto(a), abordando toda a trajetória escolar – do início nos primeiros anos até os dias de hoje. Nessa oportunidade, puderam destacar eventos que mais marcaram esse caminho escolar, enfatizando aspectos em relação ao desempenho escolar e à socialização no âmbito da classe comum e conseqüentemente no ambiente geral da escola.

A maioria dos entrevistados, tomando como referência o seu(sua) filho(a) ou neto(a), se posicionou favoravelmente à transferência de alunos com necessidades educacionais especiais, de classe especial para classe comum.

2.1 - Participantes

No presente trabalho, entrevistamos os responsáveis por alunos que eram de classe especial e foram transferidos para a classe comum durante os anos letivos de 1999 e 2000.

Participaram desse estudo pais e avós. Estes últimos participaram quando confirmados como únicos responsáveis por algum dos alunos que constavam em nossa listagem obtida junto às escolas estaduais.

Nas escolas, fomos auxiliados por Diretoras, Vice-Diretoras e Coordenadoras no mapeamento dos alunos que apresentavam o perfil necessário para que fossem incluídos na pesquisa.

O grupo formado pelas pessoas que atenderam à solicitação para a entrevista foi composto por mães (N=7), avós (N=3) e um casal.

A idade cronológica dos participantes variou de 32 a 69 anos, apresentando média de 51,33 anos e desvio padrão de 2,93 anos.

Em relação ao nível de escolaridade, encontramos a seguinte situação: 2 entrevistados possuem o **ensino fundamental incompleto**, 2 o **ensino fundamental completo**, 2 o **ensino médio completo**, 2 o **curso superior** e 4 declararam ser **analfabetos**.

O último dado da identificação dos participantes tratava da ocupação, e encontramos 11 dos entrevistados que se intitularam **trabalhadoras do lar** e um **aposentado**.

O Quadro 1 traz os pais ou responsáveis que foram entrevistados e alguns dados referentes à escolaridade dos alunos transferidos. Os dados de identificação dos alunos cujos pais ou responsáveis foram entrevistados encontram-se no anexo A.

Quadro 1: Escolaridade dos alunos transferidos no ano de 1999 cujos responsáveis foram entrevistados.

Aluno	(1) Responsável Entrevistado	Idade com que Entrou na Escola (Em anos)	Escolaridade Atual	Tempo de Frequência a Classe Especial (Anos e Meses)	Tempo de Frequência a Classe de Reforço (Meses)	Antes da Escola Pública outra Escola
1	Mãe	6	3ª	4	2	N
2	Mãe	8	3ª	1a e 6 m	1	N
3	Avó	4	3ª	3 a	0	N
4	Mãe	7	3ª	2 a	36	N
5	Mãe	6	4ª	1 a	36	N
6	Mãe	5	1ª	3 a	3	N
7	Mãe	5	4ª	4 a	6	N
8	Avó	7	2ª	1 a	4	N
9	Avó	7	4ª	8 a	12	S
10	Mãe	7	5ª	3 a	48	N
(2) 11	Mãe e Pai	3	5ª	1 a e 6 m	0	S

(1) Ao apresentarmos os resultados usaremos as letras M (mãe), A (avó) e P (pai) seguido pelo número que identifica o aluno.

(2) Consideramos a entrevista realizada com o casal como uma entrevista.

2.2 - Material

Para a coleta de dados em campo, utilizamos um roteiro com perguntas fechadas e abertas que serviu como instrumento para realizarmos entrevistas semi-orientadas. Esse instrumento foi construído para ser utilizado nesta pesquisa (Anexo B).



O roteiro foi subdividido em 4 partes. A parte I tratava da **Identificação** do entrevistado e do(a) filho(a) ou neto(a) aluno(a) que tinha sido transferido da classe especial para a classe regular. A parte II iniciava o roteiro de perguntas abertas e apresentava como tema a **Escolaridade** do(a) aluno(a) transferido(a), enfocando desde a entrada do(a) aluno(a) na escola até o momento atual. A parte III destacava a **Vida Social** da criança, mapeando as possíveis implicações que a mudança de classe pudesse ter desencadeado ou não. E, finalmente, a parte IV, na qual procuramos ouvir a **Opinião dos Pais ou Responsáveis** sobre vários subtemas, desde a opinião sobre a transferência de classe até sobre que tipos de alunos com deficiência podem ser encaminhados à classe comum com mais facilidade.

2.3 – Procedimentos

Construção do roteiro de entrevista

Para a construção do instrumento utilizado neste estudo, inicialmente realizamos três entrevistas com pais (o casal), cujos filhos freqüentavam anteriormente classe especial e que se encontravam em classes regulares no ano letivo de 1999. Recebemos as indicações e o telefone para contato da Coordenadora de Educação Especial da Diretoria de Ensino da Região de Marília. As entrevistas aconteceram na residência dos casais após contato por telefone.

As três entrevistas realizadas nesta fase inicial da pesquisa eram do tipo livre, nas quais conversamos com os pais sobre o filho deficiente – desde o seu nascimento até os dias atuais e todas as implicações possíveis: pessoais, profissionais, sociais e escolares. Essas entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Após diversas leituras de cada uma selecionamos vários temas e finalizamos com os seguintes: I – Identificação; II – Escolaridade; III – Vida Social e IV – Opinião dos Pais.

A coleta de dados



Com a colaboração da Supervisora de Educação Especial, da Diretoria de Ensino da região de Marília, localizamos em 7 escolas estaduais alunos que haviam sido transferidos de classe especial para classe comum durante os períodos letivos em 1999 e 2000. Alguns foram transferidos dentro de sua própria escola, quando a escola tinha classe especial, e outros foram transferidos de escola e de classe.

Demos continuidade a esta etapa do trabalho de campo comparecendo às escolas mapeadas que tinham alunos transferidos.

Em nosso trabalho de campo junto às escolas, conseguimos realizar, com os pais ou responsáveis pelos alunos identificados que haviam sido transferidos de classes especiais para classes comuns, o total de 11 entrevistas com 12 participantes, pois 4 outros responsáveis não atenderam o chamado.

Nas escolas os contatos foram estabelecidos com os Diretores, Vice-Diretores ou Coordenadores Pedagógicos, e, na ocasião, explicávamos a pesquisa e seus objetivos. A partir desse contato, foi estabelecido convite aos pais ou responsáveis para participação no estudo. Os responsáveis pelos alunos receberam carta informativa com as explicações necessárias sobre a razão do encontro e também uma carta da Diretora ou Coordenadora de cada escola. Esse expediente foi adotado em razão da sugestão de várias Diretoras e/ou Coordenadoras, pois entendiam que seria mais provável que os pais respondessem positivamente, comparecendo às entrevistas, caso se sentissem convocados pela escola. Na carta da escola constavam o dia e a hora em que deveriam comparecer à escola. As entrevistas foram realizadas nas escolas durante o 2º semestre de 2000. Nossa atuação, depois desses encaminhamentos, era comparecer em todos os horários predeterminados e esperar que os pais ou responsáveis comparecessem para as entrevistas, o que não aconteceu em apenas quatro oportunidades.

Quando finalizamos o trabalho de campo contabilizamos que as mulheres constituíram a maioria da amostra e estiveram presentes em todas as ocasiões (N=11) e em apenas uma o pai esteve presente. Assim, todas as outras vezes apenas compareceu a mãe (N=7) ou a avó (N=3), quando esta era a responsável pela criança.

Nesse conjunto de entrevistas está inserida uma que foi aproveitada da etapa preliminar da pesquisa, justamente a entrevista na qual consta a participação do pai. Outras duas entrevistas, que também foram realizadas na fase



preliminar de nossa pesquisa, não foram aproveitadas por se tratarem de alunos com necessidades educacionais especiais que sempre estudaram em classes comum.

A análise de dados

A análise dos dados foi iniciada com a transcrição das entrevistas na íntegra, seguida de várias leituras.

Concluídos esses momentos iniciais, passamos a selecionar os conteúdos das respostas e os classificamos segundo as categorias que ficaram mais evidentes, o que nos possibilitou maior organização e compreensão do material.

Após a categorização de todas as respostas, que necessitaram deste processo, recorremos a três juízes, todos professores universitários e doutores em áreas diversas, para que cada um realizasse a sua classificação utilizando as mesmas categorias que nós utilizamos, para que posteriormente fizéssemos o confronto entre as categorizações e chegássemos as duas classificações que tivessem maior índice de concordância.

A esses juízes foi entregue um protocolo, sendo que, no cabeçalho da primeira página, havia as informações e orientações necessárias para a realização da tarefa de categorização. Assim, informávamos que o nosso estudo teve como objetivo caracterizar a opinião de pais ou responsáveis cujos filhos(as) ou netos(as) estudavam em classe especial e foram transferidos para classe comum. Explicamos que havíamos realizado 11 entrevistas e quando da análise desse material nos deparamos com conteúdos de respostas que tiveram que ser classificados, e, nesse sentido, pedíamos a cooperação para que realizassem uma tarefa semelhante a nossa, categorizar o conteúdo das respostas de acordo com as categorias que apresentávamos. Depois, nas orientações, explicamos que iriam se deparar com as perguntas feitas aos entrevistados, as respostas dadas por eles e um parêntese na frente de cada uma. Solicitamos aos juízes, então, que, após a leitura de cada questão, utilizando as letras iniciais de cada categoria, preenchessem cada parêntese com as iniciais da categoria, que no entendimento deles fosse a melhor categoria que se encaixava em cada resposta. Algumas respostas poderiam apresentar conteúdo que parecia se relacionar a duas categorias, entretanto, os

juízes deveriam indicar apenas uma categoria, aquela que entendessem que melhor encaixava.

O índice de concordância entre o juiz 1 e o juiz 2 foi de 95%, entre o juiz 2 e o juiz 3 foi de 85% e entre o juiz 1 e o juiz 3 foi de 85%. Diante destes resultados adotamos a categorização apresentada pelo juiz 1 e o juiz 2, que assim norteou a apresentação e a análise dos dados.

2.4 - Resultados

Sobre a escolaridade

O primeiro tópico da entrevista, que iniciava o roteiro com perguntas abertas, trazia questões relacionadas à **escolaridade** dos alunos transferidos para as classes comuns. Neste primeiro momento, conversamos com os responsáveis sobre a trajetória escolar do aluno desde a sua no sistema educacional até a atualidade.

Uma mãe e o casal relataram problemas enfrentados quando tentaram conseguir vaga para o filho em uma escola pública que tivesse classe especial:

- [...] na época, nossa, eu corri tanto atrás de escola para ele, não conseguia em lugar nenhum... eu não sei... a APAE não pegou, porque ele não tinha deficiência mental, era só físico, eles falavam que não tinha vaga... fui em escola pública e APAE, não consegui... quando eu estava desanimando, foi quando minha prima que trabalha na secretaria desta escola... ela conversou com a Diretora, aí eu fiz uma consulta em um psicólogo e consegui encaixar ele aqui. (M2)
- Foi um sacrifício pra conseguir uma vaga pro nosso filho na classe especial de uma escola pública... se você tiver grana você consegue, se você não tiver grana, mas tiver uma posição de influência, você consegue também. (M11 e P11)

O conteúdo das outras respostas trouxe informações sobre problemas relacionados ao desempenho escolar e problemas relacionados a questões comportamentais.

Alguns entrevistados enfocaram mais diretamente problemas relacionados ao desempenho escolar, como podemos perceber por estas falas:

- É... eu acho assim... ele não consegue copiar rápido, então ele copia mais devagar, toda a vida ele foi assim, mais lento para fazer as coisas. (M1)
- A coordenação dele... ele tentava fazer as coisas... a professora trabalhou bastante com ele. (M2)
- Tudo quanto é classe que ele entrava, ele não acompanhava os outros alunos de jeito nenhum, e a professora dele falou que ele tem preguiça na leitura e na escrita. (A3)
- Ela regrediu no parque, na 1ª série não aproveitou nada, depois que saiu da classe especial ela aproveitou bem a 1ª e a 2ª série. (M4)
- Ela não consegue ler uma palavra, desde o começo ela é assim, é um ler, é o copiar, é o entender a letra que ela não consegue. Desde o começo ela é assim e até agora ela não tá entendendo ainda não. (M6)
- Ela não acompanhava, depois que ela foi pra classe especial e de recursos que ela melhorou bem. Desde o começo, o 1º ela repetiu, o 2º ano depois ela passou, aí voltou para a classe especial, porque ela não acompanhava, aí foi desenvolvendo, foi quando fez eletro e deu esse problema (disritmia), só na escola é que atrapalha. (M10)

Outros responsáveis enfatizaram mais os problemas comportamentais, como podemos notar nas seguintes afirmações:

- O problema dela é só esse nervoso, ninguém fala nada com ela, ela já tá falando que vai bater nela. (M5)

- Ele não sabia ler e escrever porque a cabeça dele era muito fraca, bagunçava na escola, brigava com os alunos... ele foi encaminhado para a classe especial. (M7)

- Ele só faz as coisas quando tem vontade, quando ele fala não vou fazer, não adianta. Aí já fica nervoso, quando não chora, já começa a xingar, falar palavrão, só gosta de brincar na classe, dar problema para a professora. (A8)

- Ele não entrosava com as outras crianças, ele ficava distraído, não pegava a fila pra escola, ele ficava olhando pra outras crianças e não prestava atenção para o que a professora falava, ficava distraído. (A9)

Outro tema abordado, quando conversamos sobre a **escolaridade** do aluno transferido de classe especial para a classe comum, foi o desempenho escolar desse aluno. Procuramos saber se depois de ser transferido para uma classe comum o desempenho escolar é o mesmo ou melhorou ou piorou.

Percebemos que, com exceção de um entrevistado que alegou não saber, pois era analfabeto, e outro que alegou apenas que **melhorou bastante**, todos os outros entrevistados foram unânimes em afirmar que **melhorou**, e apontaram razões ressaltando **indicadores escolares** ou **indicadores comportamentais**.

Em relação aos que enfatizaram indicadores escolares, encontramos as seguintes falas:

- Olha, eu acho que ele tá sabendo sim, porque inclusive eu tenho olhado os cadernos dele e eu tenho gostado muito das letras dele, melhorou bastante, sim, eu olho os cadernos dele, tá melhor. (M1)

- No entender dele, das coisas, na coordenação, na escrita, quer dizer... ele fazia, escrevia só em letra de forma, foi o que ele conseguiu aprender de início... hoje ele já está escrevendo normal. (M2)

- Melhorou mais ou menos, do jeito que estava... porque ele aprendeu mais um pouquinho a mais, né, aprendeu, a nota vermelha é mais pouca. (A3)

- Eu acho que tudo que ela sabe até hoje foi na classe especial que ela aprendeu, apesar de que a primeira série que ela fez é uma base da classe especial, que ela já sabia, mas depois da terceira em diante é que já começou complicar, né, nunca tinha visto aquilo, a mudança trouxe muita melhora até na 2ª série, depois da 3ª pra cá é que não. (M4)

- Ela chegou em casa escrevendo com a mão esquerda, melhorou o comportamento melhorou bastante, continha aprendeu bem, matemática ela até é boa, melhorou o aprendizado, melhorou, mas agora ler, não dá pela coisa. (M6)

- Melhorou bem, só tem problema com matemática e por isso não saiu do reforço ainda... ela chega em casa estuda bem, tem vontade de estudar, ela gosta de estudar, estuda bastante, agora, é fogo a matemática que judia dela. (M10)

- Porque ele vai muito bem na escola, muito bem mesmo, não tem nossa ajuda. (M11 e P11)

Aqueles que enfatizaram indicadores comportamentais, assim o

fizeram:

- Ele começou a vir, primeiro ele não vinha, dava aquela dor de cabeça, na hora dele ir pra escola, sair da rua... a professora nunca mais mandou bilhetes pra mim, porque tá no reforço, né... então acho que não tá dando tanto problema, né. (A8)

- Acho que melhorou bem porque ficou assim mais... ficou mais adulto... pra mim porque ele cresceu... ele ficou tão contente de estar estudando no primeiro ano, no segundo ano [...]. (A9)

A última questão apresentada no tópico da **escolaridade** colocava aos entrevistados a questão sobre **de quem o aluno tinha assistência na sala de aula**. Com exceção de um participante, que alegou não saber, o restante, unanimemente, afirmou que o aluno recebia assistência apenas da professora ou professor.

Sobre a Vida Social

Durante o tópico III das entrevistas abordamos a **vida social** do aluno transferido para a classe comum. Assim, conversamos com os entrevistados para saber se eles percebiam se a vida social de seu(sua) filho(a) ou neto(a) mudou depois que foi transferido(a) para uma classe comum.

Entre os entrevistados, sete alegaram que continuou a mesma coisa, não reconhecendo nenhuma alteração. Entretanto, é oportuno assinalar que três participantes desse grupo relataram situações nas quais a criança era alvo de atitudes agressivas e estigmatizantes, conforme podemos notar nos depoimentos abaixo:

- Ele reclama pra mim, ele fala que tem umas meninas que xinga ele. Tem algum que põe apelido nele de pisca-pisca, chupetinha, essas coisas, e ele não aceita, mas a maior parte é menina. (M1)
- Aqui na escola o que os outros alunos fazem de errado põem a culpa nele, ele até já quis ir embora daqui por causa disso. (A9)
- O que ela tá reclamando agora é que tem seis meninas que querem pegar ela, não sei... deve ser na sala de aula, não sei porque... todo mundo gosta dela. (M10)

Outros quatro entrevistados afirmaram que notaram mudanças e apontaram os seguintes indicadores:

- No entender dele, das coisas... na coordenação, na escrita... (M2)
- Ele presta mais atenção [...] sai mais com o pai dele [...] aumentou os amigos. (M7)
- É, tem mais amigos, é aqui que ela tem mais amigos. (M10)
- Sim, ele tem bastante amigos, vai na casa dos amigos dele toda semana. (M11e P11)

Sobre a Opinião dos Pais ou Responsáveis

Quando estávamos no tópico IV, do roteiro da entrevista semi-estruturada, ouvimos qual a **opinião dos pais ou responsáveis** primeiramente

sobre a transferência de seu(sua) filho(a) ou neto(a) para a classe comum e depois se esta transferência estava atendendo as suas expectativas.

Inicialmente, quando conversamos sobre a opinião que os responsáveis tinham sobre a transferência de classe, apenas um entrevistado, embora reconhecendo alguma mudança para melhor do aluno, afirmou não saber, alegando desta maneira:

- Eu não sei não, o meu marido também é que nem eu, também nunca estudou. Ela está um pouco diferente, também é pouca coisa. (M5)

Outros dois entrevistados apresentaram restrições relacionadas ao fato de que a criança, na sala especial, tinha um atendimento mais individualizado, o que não ocorre na sala comum, como podemos notar nos depoimentos:

- Na classe especial a professora ficava bem mais em cima, é lógico, a turma era menor, depois que passou para a outra classe, sei lá, é uma professora só pra um monte de aluno, já dificulta mais. (M2)
- São muitos alunos, o professor não tem condição de estar dando aquela atenção. (M4)

Os outros nove participantes, entendendo que a mudança foi boa, apontaram várias razões que justificam essa opinião, como podemos perceber nas seguintes afirmações:

- Acho que ele tem que mudar de uma coisa pra melhor. (M1)
- Não porque gostamos, mas foi bom, se interessou mais. (A3)
- Gostei, gostei principalmente do reforço. (M6)
- Acho que foi bom, sim, as professoras são educadas, ensinam mais, melhorou bastante. (M7)
- A mudança da classe especial pra cá foi boa, sim. (A8)
- Achei bom, porque incentivou mais ele, ficou mais contente. (A9)
- Achei que foi bom transferir pra classe comum, porque tem que ir pra frente, tem que estudar, ficar fora não pode. (M10)

- A integração é muito legal, é fora de série e a assistência que tem na escola, não é brincadeira. (M11 e P11)

A segunda questão abordava se a transferência estava atendendo à expectativa que os responsáveis tinham sobre essa mudança escolar. Entre os entrevistados, oito afirmaram que a escola está atendendo à expectativa que tinham e apresentaram as razões em suas falas:

- Ele já não pede tanta ajuda pra fazer a tarefa de casa. (M2)
- Está, a escola está atendendo à minha expectativa. (A3)
- Se desse pra fazer mais, então não é culpa da escola, porque alimentação tem, a escola tá fazendo o possível. (M6)
- É o que eu esperava da escola. (M7)
- Eu acho que a escola está atendendo. (A8)
- Está, nossa, como está, porque eu vejo ele contente. (A9)
- Está, graças a Deus está atendendo bastante. (M10)
- Atende porque a integração dele é uma coisa que está dando certo. (M11 e P11)

Em outros três pronunciamentos, os entrevistados se limitaram a apresentar algumas observações sobre a sua expectativa:

- Gosto muito da escola, da diretora, da professora, porque nas outras escolas ninguém nunca teve essa preocupação com o meu filho. (M1)
- Minha expectativa é que ela estivesse freqüentando uma classe com crianças com mais ou menos a mesma idade dela, com as mesmas deficiências. (M4)
- Esse ano ainda não sei, porque ainda não vim conversar com as professoras dela. (M5)

A respeito de como os pais ou responsáveis estavam se sentido em relação a tudo o que está acontecendo na vida escolar de seu(sua) filho(a) ou neto(a), percebemos que a maioria das respostas denota um sentimento de satisfação, como podemos constatar nas afirmações abaixo:

- Estou me sentindo bem [...] porque está sobrando mais tempo, eu tenho vindo aqui na escola, conversar tudo direitinho. (M1)
- Agora ele está indo mais bem, não dá o trabalho que dava. (A3)
- Estou esperando ela tirar a 4ª série [...] eu acho que tá sendo bom, pelo menos ela gosta. (M5)
- Muito bem, eu quero que ele seja alguém, um dia [...], quando ele ta aqui a gente fica mais sossegada, trabalha mais sossegada. (M7)
- Como incentiva ele, pra mim eu acho que é ótimo, ele não precisa ficar em casa. (A9)
- Tudo bem, o que a gente puder fazer pra ajudar eles a gente ajuda. (M10)
- Satisfeitos, porque ele vai muito bem e a escola dá toda a assistência que ele precisa. (M11e P11)

Dois outros entrevistados condicionavam o seu sentimento ao desempenho escolar do filho(a) ou neto(a) :

- Se eu pudesse ajudar, eu ajudaria... mas gostaria que ela conseguisse, eu me sinto assim... triste, porque qual mãe... seu filho está com 13 anos e ainda não saiu do 1º ano? (M6)
- Quando ele vai bem a gente fica toda feliz. Mas quando dá algum problema a gente já... não pode ficar feliz, dá uma tristeza já na vida da gente. (A8)

E, por último, temos uma resposta que destaca a decepção com o desempenho escolar e com o tipo de classe que o aluno frequenta:

- Ela voltou pra 2ª série, a gente não esperava isso, o tanto que ela já foi no reforço, eu acho que ela tinha que tê aproveitado mais [...] porque eu comecei agora, um pouco decepcionada, eu fiquei sim, porque eu não esperava, eu achava assim que pelo menos, com tudo isso... e outra, também nessa classe de deficiente auditivo, também não é o caso dela, porque ela não é surda. (M4)

Quando perguntados se eram favoráveis à transferência de crianças com algum tipo de deficiência para as classes comuns, os entrevistados responderam **não sei; não favorável; favorável e favorável com condições**.

O entrevistado que alegou o “não sei”, afirmou que “não sei... falar nada... porque tem deles (alunos deficientes) que eu acho que nem aprende” (M5).

A pessoa que tem opinião contrária à transferência argumenta que “eles (alunos deficientes) não aprendem direito e acho que não daria certo, não, porque tem uns que não consegue mesmo” (M10).

Os entrevistados que se posicionaram favoravelmente face à transferência de crianças com algum tipo de deficiência para as classes comuns, apresentaram os seguintes depoimentos:

- Eu, pela minha vontade, eu acho que não deveria ter separação, né, porque são seres humanos, são crianças igual a... não tem o mesmo entendimento, mas, não deixa de ser criança, ser humano, né? (M6)

- Deve passar, deve mudar, pra não ficar muito tempo numa classe só, mudar um pouco... pra não ficar na rua com malandragem, prá não andar com quem não pertence. (M7)

- Sim, porque na classe comum aprende mais rápido, porque aí estuda mais, e fica mais tempo na escola... e pra ele e pra gente é melhor, porque o tempo que ele não fica na rua, ele está na escola. (A8)

- Eu sou favorável, porque dá resultado. Para incentivar, para a criança ficar mais esperta. Porque como ele mesmo eu sei que incentivou muito ele, eu acho que dá resultado, mas não é o resultado completo, alguma coisa vai falhando. (A9)

- Sim, porque... eu acredito que tem muita criança na sala especial que... ela não poderia estar lá... ela não precisa estar lá. (M11)

Os entrevistados que são favoráveis à transferência de crianças com algum tipo de deficiência para as classes comuns, mas que apontam alguma condição para que a transferência ocorra, apresentaram as seguintes opiniões abaixo:

- Dependendo do problema da criança, porque tem criança que é muito atacada, e é difícil trabalhar com criança assim, né? (M1)
- Eu acho que sim, porque é uma criança normal... chega a ser uma criança normal, o físico... eu acho, não só ele, mas qualquer outra criança, desde que ela tenha condição de ir pra classe comum, eu acho que não tem o porquê não. (M2)
- Eu acho... se a criança não tiver com muita dificuldade é bom mudar, agora, se ela tá com dificuldade ainda eu acho que não compensa. (A3)
- No caso dela foi, sabe por quê? O que a professora da classe especial tinha que dar, ela deu e a menina aprendeu, e de maneira geral se a criança tiver condição. (M4)

Na última questão aberta do roteiro, procuramos saber, na opinião dos entrevistados, quais alunos, e com que tipos de deficiência, poderiam ser encaminhados à classe comum com mais facilidade. As respostas foram divididas entre as que apontavam os tipos ou indicavam opinião afirmativa e as respostas que discordavam e indicavam opinião negativa.

As respostas que apontavam depoimentos contrários, podemos visualizar abaixo:

- Não sei, não conheço outras crianças, sem ser o problema da minha filha, então, não sei. Eu sei que tinha criança na classe especial que copiava, mas não sabia nem o que estava lendo, não sabia nem o que estava escrevendo e nem o que estava copiando. (M4)
- Eu acho, se a criança desenvolveu bem, eu acho que compensa sair da classe especial, agora, se ela continua do mesmo jeito ela é bom ficar na classe especial mesmo. (A3)
- A gente tem dó, né, dessas pessoas, né? Acho que todos, a gente tem dó dessas pessoas. (M7)
- Não posso falar nada, porque eu não entendo se ela está melhor. (M5)

- Eu acho que só criança normal que tem que, né, porque vai dá problema pros outros, porque a criança só vai fazer palhaçada e os outros só vão prestar atenção nela e vão esquecer da obrigação deles, eu penso assim. Eu acho que numa classe tem que ter quase tudo normal, né, pra nenhum dar problema um pro outro. (A8)

As opiniões de seis entrevistados revelam que eles concordam com a transferência de crianças com algum tipo de deficiência para as classes comuns desde que tenham determinados tipos de deficiência, e notamos que alguns opinaram tendo como referência o seu filho(a) ou neto(a):

- Acho que todo deficiente, sei lá, é tudo igual, chegam a ser tudo criança igual... acho, sei lá se estou pensando errado, mas... é. (M2)

- É difícil misturar todos, todos, né? Começaria assim, com os mais leves, que tem uns bem, então misturaria, tirava uma experiência, ponhava mais, ficava o professor ou a pessoa que tava instruindo eles, ficava mais na... aí depois aqueles que vão ficando mais fortes, então, vai deixando porque eles vão tendo uma melhora, conforme eles vão acompanhando... os outros vão acostumando, eles vão acostumando. (M6)

- Uma criança que entende o que a professora está falando, que obedece o que a professora tá falando, que sabe que tem que fazer as tarefas, que tem que escrever direitinho, porque nem todas as crianças têm essa cabeça poderiam ir... agora, tem muitos que não dá pra ir porque têm a cabecinha muito fora do mundo. (M1)

- Tem que ter um preparatório, deveria ter um grupo de profissionais e avaliar, tipo uma junta médica para avaliar, podia ter um psicólogo. (M11)

- Pra incentivar, pra criança ficar mais esperta, fica mais contente, incentiva, anima mais, eu acho que na situação dele, os outros eu acho que se não tiver muita deficiência, muita assim, as outras eu acho que é bom passar, se não tiver muita deficiência, porque tem muitos que não têm condições mesmo, né, têm muitos que a gente

vê que não têm condições de ir mesmo, mas que nem têm muitos que têm, né?. (A9)

- Se for igual a minha filha que só tem disritmia, pode. (M10)

Finalizávamos as entrevistas perguntando aos entrevistados se conheciam a palavra integração e a palavra inclusão e obtivemos o seguinte resultado: 6 pessoas alegaram conhecer a palavra integração e 6 não; 4 declararam conhecer a palavra inclusão e 8 não. Ficando, assim, a maior negativa com o termo inclusão.

2.5 - Discussão

Inicialmente os nossos resultados revelaram a problemática sobre a da criança, com algum tipo de deficiência, no sistema do ensino público, quando entrevistamos pais ou responsáveis sobre o processo de escolarização do seu(sua) filho(a) ou neto(a).

Como pudemos observar, na apresentação dos resultados, algumas dificuldades foram reveladas por participantes em duas entrevistas. A mãe M2, cujo filho é deficiente físico, e o casal (M11 e P11), cujo filho é deficiente mental e físico, relembrou, em suas entrevistas, com muita ênfase, as dificuldades ou barreiras encontradas quando da de seus filhos no sistema educacional.

A mãe M2 informou que só foi procurar por escola quando o filho tinha 8 anos, pois antes o mesmo não tinha condições físicas para entrar na escola (sic), desta maneira, quando o fez, encontrou as barreiras institucionais apontadas por ela como falta de vaga e idade do filho.

Em relação ao casal, as informações revelaram que, ao se mudarem para Marília, o filho já havia iniciado a vida escolar na outra cidade em que moravam, e, de imediato, não conseguiram uma vaga em classe especial em uma escola pública. Temendo que esse problema pudesse acarretar prejuízos ao processo de aprendizagem do filho, recorreram a uma escola particular.

Embora pertençam a classes sociais diferentes, a indignação expressa no relato é a mesma que a de um cidadão comum cujo direito não é

respeitado. O casal da classe média não conseguiu vaga em várias escolas privadas e declarou que precisou usar de “influências” para consegui-la na escola pública. Por sua vez, a mãe de classe social menos favorecida, alegou que só conseguiu a vaga na escola pública porque tem “uma parenta que trabalha em uma escola e que conversou com a Diretora e conseguiu a vaga”.

Em artigo no qual analisa o depoimento de uma mãe que relata dificuldades ao procurar uma escola na rede regular de ensino para integrar seu filho portador de paralisia cerebral, Manzini (1989, p. 151) conclui que “os aspectos segregativos aconteceram mais por parte das autoridades de ensino (delegacias e escolas), através de encaminhamento para instituição especializada”.

Apesar do autor analisar em seu artigo um acontecimento ocorrido há mais de dez anos, parece, pelo que percebemos no relato da mãe M2 e o do casal M11 e P11, para eles nada mudou, no que se refere ao acesso e ao ingresso de seus filhos no sistema educacional.

Por outro lado, Artioli (1999), em seu trabalho com professores da rede pública, apontou que a totalidade dos entrevistados respondeu afirmativamente, quando indagados se eles achavam que crianças deficientes deveriam estudar. Os motivos que corroboram essa afirmativa foram distribuídos em categorias, sendo as três mais significativas: **o direito da criança deficiente ao estudo; o desenvolvimento das potencialidades da criança deficiente e a integração entre as crianças deficientes, as crianças normais e a sociedade.**

Resultado semelhante foi encontrado por Martins (1999), em sua pesquisa com alunos do Ciclo I do ensino fundamental, quando a maioria dos entrevistados se posicionou favoravelmente à possibilidade de o deficiente poder estudar.

Sabemos que o problema de vagas nas escolas públicas não atinge apenas os alunos de classe especial, entretanto não podemos deixar de assinalar o **tom** de denúncia colocado pelo casal e pela mãe, o que nos leva a entender que realmente se trata de opiniões formadas a partir de suas experiências, que comprovam a falta de uma política educacional que contemple e respeite integralmente o direito de um cidadão de colocar o seu filho em uma escola pública, quer este filho seja uma criança com algum tipo de deficiência, ou não.

Nas outras respostas, notamos claramente que o foco dos problemas percebidos pelos pais ou responsáveis, em relação à trajetória escolar da

criança, recai sobre a pessoa do deficiente. Esse dado pôde ser visualizado nas respostas em que eles enfatizaram preocupações relacionadas ao desempenho escolar ou ligadas a questões comportamentais. Essas informações nos levam a entender que esses pais ou responsáveis não vivenciaram problemas relacionados às dificuldades de no sistema de ensino.

Outra importante reflexão, proposta aos pais ou responsáveis, quando abordamos o tema **escolaridade**, tratava do desempenho escolar do(a) aluno(a). Como observamos nos resultados, apenas um entrevistado não reconheceu que houve melhora nesse aspecto.

Em relação ao reconhecimento de que houve melhora no desempenho escolar, percebemos que os indicadores, classificados em **escolares** e **comportamentais**, apresentam-nos elementos que demonstram que a transferência para classe comum acaba se tornando um fator de motivação para o estudo.

Semelhante resultado é apontado por Ryndak et al. (1995), em estudo no qual investigaram a percepção de pais, com filhos (as) com deficiências moderadas ou severas, em relação à educação de seus (suas) filhos (as) num modelo inclusivo de educação geral. Em seu artigo, estes autores afirmaram que, para os pais que participaram desta pesquisa, foi extremamente positiva a percepção do impacto de ter seus (suas) filhos (as) transferidos para classes comuns. Os benefícios relatados foram agrupados em: a) aumento da aquisição de habilidades acadêmicas, habilidades de comunicação e habilidades sociais e de interação e b) comportamentos mais apropriados e atitudes mais positivas.

Observamos que esse estudo e o nosso, que foram desenvolvidos em contextos sociais extremamente diferentes, apresentam resultados evidentemente equivalentes, ou seja, a percepção de pais ou responsáveis de que o seu(sua) filho(a) ou neto(a) ganha muito, em vários aspectos de sua vida cotidiana e concreta, quando compartilha a vida escolar em classes comuns. Talvez o **estar presente em uma classe comum** possa ser um importante estímulo que, ao afetar a auto-estima, leva à satisfação do **sentimento de pertencer**.

Assim, de maneira geral, 10 dos entrevistados da nossa pesquisa entendem que a mudança foi boa e há um sentimento de gratidão e satisfação em relação à escola. Mesmo quando os entrevistados apontam a presença de apenas um professor nas classes em que os alunos foram incluídos e, vários pais ou

responsáveis, entendem essa solidão profissional como passível de afetar o processo ensino-aprendizagem.

Em relação à **vida social** do(a) aluno(a) transferido(a), percebemos que a maior parte dos entrevistados alegou que a vida social de seu(sua) filho(a) ou neto(a) continuou do mesmo jeito, sem sofrer alterações significativas depois que começou a freqüentar classes comuns.

Entretanto, pudemos notar claramente nas entrevistas, quando se tratou de mudanças na **vida social** depois da transferência, que o referencial **ter amigos** é um indicador significativo quando se pensa em **vida social**, o que com certeza também é levado em consideração para as pessoas que não têm nenhum tipo de deficiência.

Em estudo realizado por Guralnick, Connor & Hammond (1995), os resultados revelaram que mães de crianças matriculadas em programa integrado e especializado perceberam seus respectivos ambientes como válidos para o desenvolvimento da relação e amizade de seus filhos com os colegas.

Observamos, também, como alguns responsáveis declararam que a convivência nem sempre é harmoniosa e respeitosa, conforme foi apontado nas falas em que o aluno transferido era o alvo de piadas, chacotas e acusações, sendo essas últimas consideradas injustas pelos entrevistados.

Llewellyn (2000) aponta em seu estudo que um fator que emergiu das entrevistas realizadas com crianças com incapacidade física foi a preocupação delas para com o isolamento social e as ameaças dos pares sem incapacidades. Alega que houve apenas um relato de ameaça física, mas a intimidação verbal era grave para quatro das seis crianças que entrevistou.

Nossos resultados revelam que essa situação social estigmatizante é confirmada quando a maior parte dos entrevistados alegou que não ocorreram mudanças significativas na vida social da criança com deficiência depois da transferência para a classe comum, embora os participantes não tenham declarado que tivessem alguma expectativa de que isto fosse acontecer.

Entretanto, entendemos que as situações relatadas, nas quais o(a) aluno(a) transferido(a) foi alvo de situações agressivas e estigmatizantes, merecem algumas observações.

Sabemos que não é incomum crianças em idade escolar escolherem um ou mais colegas para serem o alvo preferido de brincadeiras. Parece que a

pessoa escolhida preenche um certo perfil, apresentando certas características físicas ou psicológicas, que um grupo elege como aquele que tem que ser evidenciado pejorativamente em várias situações no dia-a-dia. Não necessariamente a escolha recai sobre crianças que possuem algum tipo de deficiência.

Conhecemos o mecanismo de projeção, já explicado por Freud (LAPLANCHE & PONTALIS, 1996), que é utilizado como uma boa defesa por quem não quer se deparar com os seus próprios atributos defeituosos. Assim, enquanto apontamos o dedo para o defeito do outro evitamos ver os nossos próprios e complementarmente que os outros vejam os nossos defeitos.

Embora tenhamos apurado que do total dos entrevistados apenas três tenham relatado alguma situação estigmatizadora, acreditamos que o mote da zombaria é de fato a deficiência que a criança apresenta.

Assim sendo, estamos diante do eterno problema do ser humano e da sua histórica dificuldade psico-social de conviver com a diferença/desvio/divergência/deficiência.

Em relação à **opinião dos pais ou responsáveis** sobre a transferência para a classe comum e se essa mudança estava atendendo à expectativa que tinham, notamos que os entrevistados que se posicionaram positivamente, principalmente a respeito do trabalho que é desenvolvido pelas escolas, deixaram claro o seu sentimento de satisfação, quando expuseram como estavam se sentindo em relação a tudo o que acontecia na vida escolar de seu (sua) filho (a) ou neto (a).

Obviamente, entendemos que esse sentimento está diretamente ligado à **luta diária** por um merecido lugar no sistema do ensino público. Embora muitos não participem das reuniões que são convocadas pelas diretorias, estão sempre presentes quando o contato é direto com o professor.

O problema maior que alguns pais ou responsáveis levantaram, quando apresentaram as suas opiniões sobre a transferência de seu(sua) filho(a) ou neto(a) para a classe comum, diz respeito às restrições relacionadas ao fato de que a criança na sala especial tinha um atendimento mais individualizado, o que acaba não ocorrendo na classe comum.

Myles & Simpson (1990) ao realizarem estudo que visava identificar quais seriam as modificações educacionais que levariam pais a aceitarem melhor o *mainstreaming* em tempo integral para seus filhos com distúrbios de aprendizagem,

encontraram, apontadas como mudanças preferidas que trariam benefícios diretos para os filhos, as seguintes modificações em ordem de prioridade: redução do número de alunos por sala; assistência de um paraprofissional; assessoria de profissionais que ajudassem o professor a trabalhar melhor com determinados alunos; disponibilidade de um serviço não-acadêmico de apoio à equipe (e.g. fonoaudiologia e serviço social); reuniões para aperfeiçoamento da equipe de educadores para o ensino de crianças excepcionais, especialmente técnicas instrucionais e de manejo de comportamento; reuniões de pais e professores para discutir progressos acadêmicos dos filhos; tempo adicional para o professor fazer planejamento (menos selecionado dentre todas as opções).

Sem dúvida que as restrições apontadas, em nossos resultados, tocam em dois pontos críticos do nosso sistema de ensino. Um deles, que trata das classes superlotadas, é um velho problema que afeta diretamente a qualidade de ensino. O outro problema, mais recente, a já admitida falta de capacitação dos professores para lidar com os dois tipos de aluno, assuntos que já foram discutidos por vários autores, entre eles, Glat (1995a) e Artioli (1999).

Estas nos parecem que são as questões que mais se revestem de urgência na busca de soluções ou pelo menos atitudes governamentais, que, ao serem transformadas em atos concretos, amenizem a insegurança e a solidão em classe do professor da rede pública.

Outro resultado que nos chama a atenção se refere aos entrevistados que se posicionaram favoravelmente à transferência de alunos de classe especial para as classes comuns. Todos se mostraram confusos e inseguros quanto a dizer que tipo de deficiência poderia o aluno ter e mesmo assim poder compartilhar da vida escolar em classe comum. Parece que essas incertezas diminuía quando tinham como referência o seu(sua) filho(a) ou neto(a), mas isso não resolvia por completo as dúvidas.

Em pesquisa realizada por Mlynek, Hannah & Hamlin (1982), os autores alegaram que os resultados indicaram que as atitudes dos pais em relação à integração variam com o tipo da deficiência de seus filhos.

Palmer et al. (1998), em estudo em que investigaram as influências sobre a percepção de pais sobre a prática inclusiva para seus filhos com retardo mental, concluíram que as percepções são diferentemente influenciadas por fatores

como características individuais da criança e necessidades percebidas, assim como a sua história escolar.

Em outro estudo, Kasari et al. (1999) identificaram que pais de crianças com síndrome de Dow estiveram significativamente mais propensos a endossar a **inclusão** (em tempo integral na educação regular) como programa educacional ideal para seu filho, enquanto que pais de crianças com autismo estiveram mais propensos a endossar o *mainstreaming* (em tempo parcial com estudantes de educação regular).

Esses estudos ratificam os nossos resultados de que, de fato, as opiniões apresentadas pelos pais ou responsáveis por crianças com algum tipo de deficiência, são referenciadas não só pelo diagnóstico, mas também pelas condições gerais visíveis da criança, opiniões que evidentemente se encontram atreladas às experiências prévias de cada entrevistado.

3 ESTUDO 2

Atitudes de pais ou responsáveis por alunos não deficientes em relação à transferência de alunos de classe especial para a classe comum.



Este *estudo* teve como objetivo aferir a atitude de pais ou responsáveis, cujos filhos estudam em classe comum que recebeu alunos de classe especial, acerca da transferência de alunos, com necessidades educacionais especiais, de classes especiais para classes comuns.

Esses participantes responderam a um questionário que foi entregue por seu(sua) filho(a) e, depois de respondido, devolvido pelo próprio aluno para algum membro da direção da escola.

A maioria dos respondentes apresentou atitudes favoráveis à transferência de alunos de classe especial para classe comum.

3.1 - Participantes

O presente *estudo* foi desenvolvido nas **mesmas** escolas do *estudo* 1. Trabalhamos com os responsáveis pelos alunos que freqüentavam as **mesmas** classes comuns para as quais foram transferidos os **mesmos** alunos identificados para a realização da primeira pesquisa. Também neste trabalho fomos auxiliados por Diretoras, Vice-Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas.

Como resposta, dos 700 questionários entregues às escolas, foram distribuídos aos alunos 604 e tivemos a devolução de 478 questionários (taxa de retorno de 79%), sendo 382 respondidos (taxa de 80%) e 96 em branco (taxa de 20%). Os outros questionários (total de 96) que não chegaram a ser entregues, segundo informações de Coordenadores e/ou Diretores, não o foram em razão da ausência de alunos quando foram distribuídos em classe, entretanto, não os recebi de volta.

Contamos com a colaboração, no desempenho do papel de participantes, dos pais, dos avós e de outros familiares (tios, irmãos, primos).

Em termos de participação como respondentes, do universo de 382 questionários que foram devolvidos respondidos, encontramos a significativa diferença que atesta a superioridade numérica das **mães** com 74,60% (N=285); depois, em 17,53% (N=67), participaram os **pais** e apenas 2,35% (N=9) foram respondidos **conjuntamente**. Tivemos, ainda, 1,58% (N=6) dos questionários

respondidos por **avós**; 2,88% (N=11) respondidos por **outros** e 1,04% (N=4) em **branco**.

A maioria, 52,88% (N=202), dos respondentes nasceu na **década de 60**. Tivemos também 17,53% (N=67) nascidos na **década de 70** e 17,01% (N=65) na **década de 50**. Tivemos, também, 0,52% (N=2) nascidos na **década de 30**; 3,40% (N=13) nascidos na **década de 40**; 2,10% (N=8) **outras** e 6,54% (N=25) em **branco**.

Em relação à escolaridade, a maioria (N=121; 31,68%) respondeu ter o **ensino médio** e outra parte significativa dos participantes o **ensino fundamental incompleto** (N=112; 29,31%). Encontramos, ainda, 23,57% (N=90) que possuem o **ensino fundamental completo**; 10,20% (N=39) que possuem **curso superior**; 0,52% (N=2) que declararam ser **analfabetos** e 4,71% (N=18) em **branco**.

Sobre profissão ou ocupação, a maioria (N=110; 28,80%) assinalou ser **trabalhador do lar**; 24,87% (N=95) definiram-se como **trabalhador do comércio/serviços**; 10,99% (N=42) de **trabalhadores domésticos**; 10,73% (N=41) de **trabalhadores da indústria**; 6,02% (N=23) de **funcionários públicos**; 4,45% (N=17) de **trabalhadores da saúde**; 4,19% (N=16) de **trabalhadores da educação**. Encontramos, ainda, 2,35% (N=9) de **aposentados**; 0,52% (N=2) de **desempregados**; 2,88 (N=11) de **outras** profissões e 4,19% (N=16) em **branco**.

Por fim, quanto à opção religiosa, encontramos a maioria (N=250; 65,44%) seguidora da **religião católica**, 19,63% (N=75) **evangélica**, 2,35% (N=9) **espírita** e 4,98% (19) **outras religiões**. Tabulamos, ainda, 6,29% (N=24) de respostas em **branco** e 1,30% (N=5) de respondentes que assinalaram a resposta **nenhuma**.

3.2 – Material

A versão final do questionário utilizado em campo continha quarenta enunciados e três possibilidades de respostas: **concordo** (co) – **não concordo** (nc) e **não sei** (ns) (Anexo C). Junto com cada questionário, foi enviada aos pais uma carta em que nos apresentávamos explicando os objetivos da pesquisa, pedindo a colaboração para que respondessem e esclarecendo que não se tratava de uma

avaliação e que o resultado da pesquisa não influenciaria a vida escolar de seu(sua) filho(a). Também seguiam juntas orientações para o respondente quanto às alternativas de respostas e questões referentes aos dados de identificação do respondente.

O questionário era composto por três blocos de enunciados. No 1º bloco havia quatro enunciados que levantavam a questão relativa à pessoa de quem o respondente havia obtido a informação de que a classe de seu(sua) filho(a) recebeu crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais). No 2º bloco (itens de 5 a 10) os enunciados traziam temas a respeito do conhecimento do respondente sobre crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais), se em sua família existiam pessoas com algum tipo de deficiência, a relação que mantinham com pessoas que possuem algum tipo de deficiência e se o seu(sua) filho(a) tem colegas de escola que são alunos com necessidades educacionais especiais. No 3º bloco de enunciados, a partir do 11º até o 39º enunciado, abordamos temas que versaram sobre inclusão social, inclusão escolar, transferência de alunos de classe especial para classes comuns, extinção ou não das classes especiais, participação dos pais na escola, benefícios e/ou prejuízos para os alunos de classes comuns e de classe especial quando ocorre a transferência para classes comuns, o papel da família da criança deficiente e sobre as informações que os pais devem receber. Finalizávamos o questionário colocando o 40º enunciado que tratava de saber se o respondente já havia pensado sobre a vida escolar e social das pessoas com algum tipo de deficiência.

3.3 - Procedimentos

Construção do instrumento de coleta de dados

Longo foi o caminho para chegarmos até a versão final do instrumento utilizado neste *estudo*. Inicialmente, tendo como base as entrevistas realizadas para o *estudo 1*, elaboramos uma lista de temas, na qual foram acrescentadas as contribuições de alguns colegas do grupo de pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”. Em seguida, transformamos os temas em enunciados. Depois,



depuramos esse rol de enunciados, em diversas oportunidades nas quais realizávamos supressões e/ou acréscimos de itens. Por fim, a última versão foi respondida e analisada pelos colegas do referido grupo de pesquisa e, então, finalizada, incorporando as derradeiras sugestões.

Quanto às opções de respostas, inicialmente colocamos **sim** e **não**. Logo percebemos que **concordo** e **não concordo** facilitavam o entendimento da tarefa quando se fazia uma leitura das afirmações. Depois da realização de pré-teste, momento esse que contamos uma vez mais com a colaboração dos integrantes do grupo de pesquisa, acrescentamos nas possibilidades de resposta a opção **não sei**, tirando assim a obrigatoriedade de posicionamento e a possibilidade de um número alto de respostas em branco.

Coleta de Dados

Neste estudo, iniciamos as atividades de coleta de dados distribuindo os questionários nas escolas às Diretoras, Vice-Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas, os quais foram repassados aos alunos que, por sua vez, levavam para os pais ou responsáveis e depois os entregavam de volta na escola no prazo de dois ou três dias após a distribuição. Depois, éramos informados de que os questionários respondidos e não respondidos estavam à nossa disposição, e então, passando em cada escola, os recolhíamos.

Foram entregues 700 questionários nas escolas de Ensino Fundamental que contavam com classes comuns que haviam recebido durante os anos letivos de 1999 e 2000 pelo menos um aluno procedente de alguma classe especial. Para esse estudo selecionamos as vinte classes nas quais se encontravam os alunos referidos do *estudo 1*. Estimamos 35 questionários para cada classe, o que não necessariamente chegou a ser distribuído, pois algumas classes tinham menos alunos e outras mais (o número foi sugerido por algumas Coordenadoras por entenderem que a média de alunos por classe gira em torno dessa quantidade).

Análise de Dados

Antes de iniciarmos a tabulação dos dados, separamos os 382 questionários respondidos e examinamos se tinham todas as folhas e se não apresentavam alguma folha rasurada que invalidasse uma ou mais questões.

Iniciamos a tabulação montando um banco de dados no programa Access/2000. Cada dado da identificação dos participantes foi catalogado segundo **quem respondeu, profissão ou ocupação, religião, escolaridade e data de nascimento**.

Depois, tabulamos as respostas dos 40 enunciados que podiam ser **concordo** (quando o respondente concordava com a afirmação), **não concordo** (quando o respondente discordava da afirmação), **não sei** (quando o respondente não tinha opinião definida sobre a afirmação) e também as respostas em **branco**. Consideramos inválidas as respostas que não preencheram nenhuma das opções colocadas acima, nas quais apareceram respostas duplas e/ou rasuras que impediram a compreensão da resposta escolhida.

Destes 40 enunciados, 29 (do 11º a 39º) passaram por outro processo de classificação, pois se tratava de temas que visaram aferir atitudes favoráveis ou desfavoráveis em relação à inserção de alunos de classe especial em classe comum. Assim, foram submetidos à avaliação de dois juízes que tiveram como tarefa identificar, em sua opinião, qual a valência (positiva ou negativa) de cada um dos enunciados dessa parcela.

A esses juízes foi entregue um protocolo que continha, em sua primeira página, as informações sobre a pesquisa e as orientações necessárias para a realização da tarefa, e, em anexo, um exemplar do instrumento utilizado para coletar os dados em campo. A tarefa solicitada consistia, levando em consideração apenas as respostas **concordo** e **não concordo**, em atribuir o valor 1 para as respostas que na opinião do juiz significasse atitude favorável à inserção e -1 para atitude desfavorável à inserção. Assim, caso o juiz entendesse que ao optar pela resposta **concordo**, relacionada a determinado enunciado, o respondente estaria expressando atitude favorável à inserção, o juiz atribuiria o valor 1 (favorável à inserção) à resposta do enunciado, conseqüentemente a opção **não concordo**, do mesmo enunciado, passaria a ter o valor -1 (desfavorável à inserção). Ou, caso o juiz entendesse que o respondente ao optar pela resposta **não concordo**, é que

estaria expressando atitude favorável à inserção, o juiz atribuiria valor 1 (favorável à inserção) a esta opção de resposta, e, portanto, a resposta **concordo** passaria a ter valor -1 (desfavorável à inserção). Como exemplo, utilizamos o enunciado nº 11: a permanência de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) em classe especial prejudica a inclusão social delas. O juiz poderia colocar o valor da seguinte maneira: se entendesse que ao concordar o respondente estaria expressando atitude favorável à inserção, o juiz atribuiria o valor 1 para a resposta Concordo (), então a resposta Não Concordo () receberia o valor -1. Agora, se fosse ao contrário, o juiz entendendo que ao concordar com a resposta o respondente estaria expressando atitude desfavorável à inserção, ele atribuiria o valor -1 para a resposta Concordo () e a resposta Não Concordo () receberia o valor 1.

O resultado da tarefa dos juízes foi comparado com a classificação feita por nós para a verificação de concordância. Obtivemos, assim, entre o juiz 1 e o juiz 2 uma concordância de 75,86%; entre o juiz 1 e o autor uma concordância de 75,86%; a maior concordância foi encontrada entre o juiz 2 e o autor com 79,31%. Finalmente, tendo como referência essa concordância predominante, tomamos como base a classificação da opção de resposta **concordo**, que no entendimento dos juízes poderia receber o valor 1, quando entendessem que ao concordar com determinado enunciado o respondente estaria expressando atitude favorável à inserção de alunos de classe especial em classe comum ou o valor -1, se entendessem que ao concordar é que o respondente estaria expressando atitude desfavorável à inserção. Assim, após este levantamento, somamos 10 enunciados que receberam valor 1, denotando que ao concordar o respondente estaria expressando atitude favorável à inserção e 19 enunciados que receberam valor -1, denotando que ao concordar o respondente estaria expressando atitude desfavorável à inserção. Finalizamos esse processo atribuindo notas aos respondentes. Para chegarmos a nota de cada respondente somamos o total de respostas com valor 1 ao total de respostas com valor -1 e assim obtivemos as notas.

Depois desse processo de tabulação, realizamos a primeira consulta junto ao banco de dados no programa Access/2000, que nos permitiu visualizar, em um panorama geral, as respostas de cada item para cada escola nas quais a pesquisa aconteceu e as notas de cada respondente.



Na seqüência, a partir da leitura deste panorama, vários foram os questionamentos visualizados e que se transformaram em várias outras consultas que nos permitiram analisar todos os dados tabulados.

3.4 - Resultados

O primeiro bloco de enunciados, apresentado aos respondentes, abordava como os pais ou responsáveis obtiveram a informação de que seu(sua) filho(a) receberia como companheiro de classe uma criança deficiente (aluno com necessidades educacionais especiais). Os itens apresentaram como opções conversas com o Diretor da escola, com o Coordenador Pedagógico ou com outros pais ou com seu(sua) filho(a). A maioria (N=200) assinalou que ficou sabendo pelo(a) próprio(a) filho(a), 155 respondentes apontaram o Diretor, 147 o Coordenador e 103 outros pais.

Evidentemente, se somarmos os números acima veremos que ultrapassa a soma de 382 respondentes. Sendo assim, podemos entender, em razão dos números apresentados, que muitos pais ou responsáveis, provavelmente, além de receberem a informação do(a) aluno(a) também foram informados por alguém da direção da escola, ou, até mesmo, por outros pais.

Os resultados apresentados a seguir tratam de alguns enunciados que questionavam o respondente acerca de seu conhecimento sobre crianças deficientes, inclusão escolar, a sua postura quando encontra pessoas com algum tipo de deficiência, se em sua família existem pessoas com algum tipo de deficiência, o seu conhecimento da presença de crianças deficientes na classe de seu(sua) filho(a) e se o respondente até responder este questionário não havia pensado sobre a vida escolar e social das pessoas com algum tipo de deficiência.

A respeito de **não saber do que se trata quando falam de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais)**, a maioria (63,08% - N=241) dos pais ou responsáveis **não concordou** com esta afirmação, conforme podemos perceber na tabela abaixo.

Tabela 1 – Conhecimento dos respondentes acerca de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais)

Escolas Estaduais de Ensino Fundamental da cidade de Marília que participaram do Estudo								N	%
Respostas	Bairro Palmital (1)	Bento Abreu Sampaio Vidal (2)	Carlota Negreiros (3)	Geraldo Zancopé (4)	Lourenço Almeida Senne (5)	Maria Stella César (6)	Nasib Cury (7)		
co	9	4	20	16	12	31	3	95	24.87
nc	22	45	68	24	29	45	8	241	63.09
ns	7	1	8	8	3	12	-	39	10.21
br	1	1	1	-	1	1	-	5	1.30
iv	-	-	-	-	1	1	-	2	0.52
Total	39	51	97	48	46	90	11	382	100.00

co – concordo nc – não concordo ns – não sei br – branco iv – inválido

Embora quase 25% dos respondentes tenham **concordado**, foi expressiva a opção **não concordo** em relação à afirmação, indicando que a maioria sabe do que se trata quando fala de crianças deficientes. Comparando os valores das escolas percebemos que a escola 2 apresenta melhor resultado, ou seja, o número de respondentes dessa escola que optaram pela resposta **não concordo** é proporcionalmente maior (N=45; 88,22%) do que nas outras escolas.

Sobre **não saber do que se trata quando falam em inclusão escolar**, a maioria dos respondentes (56,54% - N=216) **não concordou** com o enunciado, como podemos observar na tabela abaixo .

Tabela 2 – Conhecimento dos respondentes acerca da inclusão escolar

Escolas Estaduais de Ensino Fundamental da cidade de Marília que participaram do Estudo								N	%
Respostas	Bairro Palmital (1)	Bento Abreu Sampaio Vidal (2)	Carlota Negreiros (3)	Geraldo Zancopé (4)	Lourenço Almeida Senne (5)	Maria Stella César (6)	Nasib Cury (7)		
co	9	7	15	12	13	23	4	83	21.73
nc	20	37	64	25	25	39	6	216	56.54
ns	10	6	15	11	6	23	1	72	18.85
br	-	1	3	-	2	4	-	10	2.62
iv	-	-	-	-	-	1	-	1	0.26
Total	39	51	97	48	46	90	11	382	100.00

co – concordo nc – não concordo ns – não sei br – branco iv – inválido

Visualizamos, também, que não é importante a diferença entre os que optaram pela resposta **concordo** (21,72% - N=83) e os que optaram pela resposta **não sei** (18,84% - N=72). A soma desses resultados talvez esteja demonstrando que é maior o número dos respondentes que não sabem do que se trata quando falam em inclusão escolar. A escola 6 apresenta a maior soma dos respondentes que optaram pela resposta **concordo** e **não sei** N=46 (51,11%). Comparando outros valores das escolas percebemos que a escola 2 apresenta melhor resultado com N=37 (72,54%) dos respondentes optando pela resposta **não concordo**.

Outro enunciado do instrumento colocava o tema de que **quando encontro pessoas com algum tipo de deficiência não sei o que fazer**. A maioria (56,02% - N=214) dos respondentes **não concordou**, como podemos constatar na tabela a seguir.

Tabela 3 – Opinião dos respondentes acerca de sua atitude quando encontra pessoas com algum tipo de deficiência

Respostas	Escolas Estaduais de Ensino Fundamental da cidade de Marília que participaram do Estudo							N	%
	Bairro Palmital (1)	Bento Abreu Sampaio Vidal (2)	Carlota Negreiros (3)	Geraldo Zancopé (4)	Lourenço Almeida Senne (5)	Maria Stella César (6)	Nasib Cury (7)		
co	11	12	21	16	11	28	5	104	27.22
nc	20	34	63	22	30	40	5	214	56.02
ns	8	5	11	9	5	19	-	57	14.92
br	-	-	2	1	-	3	1	7	1.83
iv	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	39	51	97	48	46	90	11	382	100.00

co – concordo nc – não concordo ns – não sei br – branco iv – inválido

Pelas respostas, fica evidente que a maioria sabe o que fazer quando encontra pessoas com algum tipo de deficiência, embora pouco mais de 1/4 dos entrevistados tenham concordado que **não sabem o que fazer diante dessas pessoas**. Comparando as escolas percebemos que os resultados das escolas 2 (N=34; 66,66%), 3 (N=63%; 64,94%) e 5 (N=30; 65,21%) são equivalentes e melhores que os resultados das demais escolas.

Colocamos para os respondentes dois enunciados que visavam levantar **se na atualidade existia em suas famílias pessoas com algum tipo de deficiência e que fossem alunos com necessidades educacionais especiais ou se em sua família já existiu alguém nestas condições**. Embora a maioria tenha optado pela resposta **não concordo** para ambos enunciados, sendo 67,53% (N=258) para a resposta negativa na atualidade e 68,58% (N=262) para a afirmação de que em sua família já teve alguma pessoa deficiente, chama a nossa atenção o fato de que 21,20% (N=81) **concordaram que tem alguém** deficiente na família e 18,32% (N=70) que **já tiveram**.

Procuramos saber do respondente, no último enunciado deste bloco, sobre o seu conhecimento de que **seu(sua) filho(a) tem colegas de escola que são crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais)**.

Os resultados encontrados mostram que a maioria dos respondentes (64,13% - N=245) assinalou a resposta **concordo**, como observamos na tabela abaixo.

Tabela 4 – Conhecimento dos respondentes acerca da presença de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) na classe de seu(sua) filho(a)

Respostas	Escolas Estaduais de Ensino Fundamental da cidade de Marília que participaram do Estudo							N	%
	Bairro Palmital (1)	Bento Abreu Sampaio Vidal (2)	Carlota Negreiros (3)	Geraldo Zancopé (4)	Lourenço Almeida Senne (5)	Maria Stella César (6)	Nasib Cury (7)		
co	16	48	72	11	38	51	9	245	64.13
nc	13	2	14	23	4	21	2	79	20.68
ns	10	1	9	13	3	16	-	52	13.61
br	-	-	1	1	1	2	-	5	1.30
iv	-	-	1	-	-	-	-	1	0.26
Total	39	51	97	48	46	90	11	382	100.00

co – concordo nc – não concordo ns – não sei br – branco iv – inválido

Podemos notar que é importante o número de respondentes que desconheciam, até responderem este questionário, que seu(sua) filho(a) estuda com um aluno com necessidades educacionais especiais, pois, se somarmos os que assinalaram a resposta **não concordo** e os que escolheram a resposta **não sei** teremos aproximadamente 35% de pais ou responsáveis que ignoravam o fato. Em relação aos números das escolas percebemos que a escola 2 apresenta o melhor

índice de concordância (N=48; 94,11%) e a escola 1 apresenta o maior índice da soma de respondentes que optaram pelas respostas **não concordo** e **não sei** (N=23; 58,97%).

A última questão do questionário trazia o enunciado “**até responder este questionário eu não havia pensado sobre a vida escolar e social das pessoas com algum tipo de deficiência**”, e obtivemos o seguinte resultado: 47,38% (N=181) dos respondentes **não concordaram** com o enunciado e 43,19% (N=165) **concordaram**. Os demais valores podem ser visualizados na tabela a seguir.

Tabela 5 – Opinião dos respondentes acerca de ter pensado sobre a vida escolar e social das pessoas com algum tipo de deficiência antes de responder este questionário

Respostas	Escolas Estaduais de Ensino Fundamental da cidade de Marília que participaram do Estudo							N	%
	Bairro Palmital (1)	Bento Abreu Sampaio Vidal (2)	Carlota Negreiros (3)	Geraldo Zancopé (4)	Lourenço Almeida Senne (5)	Maria Stella César (6)	Nasib Cury (7)		
co	21	16	35	25	18	45	5	165	43,19
nc	14	33	52	15	25	37	5	181	47,38
ns	4	1	6	8	2	8	1	30	7,85
br	-	1	4	-	1	-	-	6	1,57
iv	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Total	39	51	97	48	46	90	11	382	100.00

co – concordo nc – não concordo ns – não sei br – branco iv – inválido

Notamos que há um certo equilíbrio entre os respondentes que optaram pela resposta **concordo** e os que optaram pela resposta **não concordo**, porém, há uma discreta superioridade de respondentes que não concordaram com o enunciado. Em relação às escolas percebemos que a escola 2 apresenta um índice (N=33; 64,70), de respondentes que não concordaram, melhor que as escolas 3 (N=52; 53,60%) e 5 (N=25; 54,34%), mas, bem superior aos números das escolas 1 (N=14; 35,89%), 6 (N=37; 41,11%) e 7 (N=5; 45,45%).

Passamos, agora, a apresentar os resultados estatísticos dos enunciados que visaram aferir atitudes favoráveis ou desfavoráveis dos respondentes em relação à inserção. Realizamos a comparação entre algumas

variáveis, tais como religião, respondente, nível de escolaridade, que supostamente poderiam influenciar as respostas dos respondentes.

Em relação às notas dos respondentes obtivemos os seguintes números: do total de 382 respondentes, 326 (85,34%) obtiveram notas positivas, denotando uma atitude favorável em relação à inserção de alunos de classe especial em classe comum e 56 respondentes (14,65%) obtiveram notas negativas, denotando uma atitude desfavorável à inserção. Do total de respondentes que obtiveram notas positivas, 11 deles (3,37%) ficaram com notas cujo valor é 1 e 9 (2,35%) tiveram nota cujo valor é 0.

A tabela a seguir mostra os dados referentes às escolas que formaram o campo dessa pesquisa, para as quais calculamos o quartil 1, 2 e 3 do total de notas dos respondentes de cada escola e também apresentamos a nota mínima e a nota máxima que encontramos em cada escola. Esses dados estatísticos foram obtidos depois de ter calculado as notas dos respondentes, quando atribuímos valores 1 ou -1 aos enunciados do 11º ao 39º. Uma resposta que recebeu o valor 1 denota uma atitude favorável à inserção de alunos de classes especiais em classes comuns e a resposta que recebeu o valor -1 denota uma atitude desfavorável à inserção.

Tabela 6 - Valores do quartil 1, 2 e 3 e valores da nota mínima e nota máxima dos respondentes das Escolas Estaduais

Escolas Estaduais de Ensino Fundamental da cidade de Marília que participaram do Estudo

Valores	Bairro Palmital (1)	Bento Abreu Sampaio Vidal (2)	Carlota Negreiros (3)	Geraldo Zancopé (4)	Lourenço Almeida Senne (5)	Maria Stella César (6)	Nasib Cury (7)
Quartil 1	3,5	10,5	5	-0,5	5,25	1	6
Quartil 2	11	14	11	5	11,5	7,5	9
Quartil 3	13,5	18	17	15	17,75	13	16
Valor Mínimo	-7	-4	-7	-11	-5	-15	2
Valor Máximo	21	25	28	27	22	25	21

Podemos visualizar que a escola 2 apresenta os maiores valores nos três quartis em relação às demais.

Utilizando a análise da variância de Kruskal-Wallis, pudemos comparar as escolas, e o resultado confirmou que estatisticamente há diferença significativa entre elas ($H = -68,32$; $gl = 6$; $p = 0,05$).

Olhando para a tabela 6 notamos que o valor do quartil 1, da escola 2, é bem superior ao das outras escolas, entretanto, em relação aos dois outros quartis, embora a escola 2 apresente valores superiores, eles não superam substancialmente os valores das escolas 3 e 5.

A tabela a seguir apresenta os valores do quartil 1, 2 e 3 e da nota mínima e máxima dos respondentes **mães** e dos respondentes **pais**.

Tabela 7 – Valores do quartil 1, 2 e 3 e a nota mínima e máxima dos respondentes mães e dos respondentes pais

Respondente	Q1	Q2	Q3	Valor Mínimo	Valor Máximo
Mãe	3	11	16	-15	28
Pai	1,5	8	15,5	-7	27

Em relação aos respondentes, realizamos, utilizando a prova U de Mann-Whitney, a análise estatística comparativa entre as respostas das mães e as dos pais. Essa análise demonstrou que existe o mesmo grau de atitude favorável à inclusão tanto para os respondentes **mães** como para os respondentes **pais** ($z = 1,34$ e $p > 0,05$). A análise demonstra que, de fato, não há diferença entre os respondentes mães e pais.

A tabela abaixo apresenta os valores dos quartis 1, 2 e 3 e da nota mínima e máxima dos respondentes que nasceram nas décadas de 50, 60 e 70.

Tabela 8 - Valores do quartil 1, 2 e 3 e notas mínimas e máximas dos respondentes que nasceram na década de 50, 60 e 70

Década de Nascimento	Q1	Q2	Q3	Valor mínimo	Valor máximo
1950	2	8	13	-11	27
1960	3	11	16	-15	28
1970	5,75	12	17,25	-5	23

Notamos que os nascidos na década de 70 apresentam valores superiores aos demais respondentes.

A prova estatística que utilizamos, para realizar a comparação dos dados dos respondentes nascidos nas três décadas, foi a análise da variância de Kruskal-Wallis. A análise estatística apontou que há diferença significativa entre os grupos ($H = -283,57$; $gl = 2$; $p = 0,05$). O que podemos entender é que a análise estatística confirma que os nascidos na década de 70 apresentam resultados melhores quanto à atitude favorável acerca da inserção de alunos com necessidades educacionais especiais.

Os dados sobre os respondentes que assinalaram na resposta sobre religião a opção católica (maior grupo entre os respondentes) e os que assinalaram a opção evangélica (segundo maior grupo de respondentes) estão apresentados na tabela abaixo.

Tabela 9 – Valores do quartil 1, 2 e 3 e nota mínima e máxima dos respondentes católicos e evangélicos

Religião	Q1	Q2	Q3	Valor Mínimo	Valor Máximo
Católica	3	10	15,75	-15	28
Evangélica	1,5	10	16	-11	25

Observando a tabela 8 podemos notar que há um certo equilíbrio entre os valores dos dois grupos.

Utilizando a prova U de Mann-Whitney, a análise estatística apontou que não existe diferença de atitude, acerca da inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, tanto para os respondentes católicos, como para os respondentes evangélicos ($z = 0,30$ e $p > 0,05$).

Em relação aos grupos de respondentes com **ensino superior** e com **ensino fundamental incompleto**, encontramos os seguintes dados referentes aos quartis 1, 2, 3 e valores mínimos e valores máximos, que podemos visualizar na próxima tabela.

Tabela 10 – Valores do quartil 1, 2 e 3 e nota mínima e máxima dos respondentes com curso superior e ensino fundamental incompleto

Escolaridade	Q1	Q2	Q3	Valor Mínimo	Valor Máximo
Superior	4,5	13	17	-6	23
Fundamental incompleto	1,75	8	13	-11	25

Observamos que os dados apresentados na tabela demonstram que os valores dos respondentes com curso superior são superiores aos dos respondentes que possuem curso do ensino fundamental incompleto. Para compararmos os valores em relação à atitude acerca da inserção entre os respondentes com **ensino superior** e os com **ensino fundamental incompleto**, utilizamos a prova U de Mann-Whitney. O resultado apontou que os respondentes com **ensino superior** apresentam, de fato, valores mais elevados em relação à atitude acerca da inclusão do que os respondentes que tem **ensino fundamental incompleto** ($z = 1,76$ e $p < 0,05$).

A tabela a seguir apresenta os valores do quartil 1, 2 e 3 e valores da nota mínima e nota máxima dos respondentes que **concordaram** ($N=163$; 42,67%) que, **até participarem desta pesquisa, não haviam pensado sobre a vida escolar e social das pessoas com algum tipo de deficiência** e que era numericamente inferior ao número de respondentes que **não concordaram** ($N=181$; 47,38%) com este enunciado.

Tabela 11 – Valores do quartil 1, 2 e 3 e nota mínima e máxima dos respondentes que concordaram e dos que não concordaram que até participar desta pesquisa não haviam pensado sobre a vida escolar e social das pessoas com algum tipo de deficiência

Resposta	Q1	Q2	Q3	Valor Mínimo	Valor Máximo
concorda	3,25	9	15	-11	25
não concorda	4	13	19	-15	28

A análise estatística realizada, utilizando a prova U de Mann-Whitney, enfocou o número de respondentes e indicou que o grupo de respondentes que optou pela resposta **não concordo** apresenta valores mais elevado em relação à atitude favorável à inserção do aluno de classe especial em classes comuns do que os respondentes que assinalaram a resposta **concordo** ($z = 2,96$ e $p < 0,05$).

3.5 - Discussão

Pudemos perceber pelas notas que a maioria dos respondentes demonstrou atitude favorável à inserção de alunos de classe especial em classes

comuns. O perfil profissional e religioso que se mostraram diversificados, parece, segundo os nossos resultados, que não se constituíram em variáveis que afetaram a atitude favorável à inserção denotada pelos respondentes.

Notamos, também, de modo geral, que os resultados indicaram que os respondentes de duas escolas (2 e 3), que tradicionalmente realizam trabalho educacional com alunos que têm necessidades educacionais especiais – a escola 2 mantém classe para deficiente físico e a escola 3 para deficiente visual –, apresentaram resultados melhores, quanto à atitude favorável acerca da inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, do que os respondentes das demais escolas.

Compreendemos que os dados que podem ser visualizados nas tabelas e a análise estatística comprovam uma realidade histórica de fato, pois essas duas escolas há muito tempo desenvolvem um trabalho de integração escolar e, em contrapartida, dentro do grupo de escolas existem aquelas que só recentemente começaram a realizar este trabalho.

Confirmando esse entendimento, notamos que a escola que há mais tempo vem realizando este trabalho é a escola 2, cujo grupo de respondentes apresenta melhores resultados quanto à atitude favorável em relação à inserção de alunos de classe especial em classes comuns. Assim, parece que, de fato, a presença visível de alunos com algum tipo de deficiência influencia a opinião dos pais ou responsáveis por crianças não deficientes.

Martins (1999) aponta que os alunos que mais foram favoráveis à possibilidade de o deficiente poder estudar são alunos que freqüentam escolas que já atendem deficientes e que, portanto, conhecem classes especiais e salas de recursos. Fato que, segundo a autora, pode explicar o maior número de alunos favoráveis à possibilidade de crianças com algum tipo de deficiência poder estudar, em relação a alunos que não têm em sua escola este tipo de vivência.

Os nossos resultados, também, nos permitem visualizar que a maioria dos respondentes sabe do que se trata quando falam de inclusão escolar e de alunos com necessidades educacionais especiais. Contudo, nossos resultados sugerem que uma percentagem importante dos respondentes parece não ter clareza sobre esses termos.

Em relação a outras variáveis, inicialmente observamos que a maioria dos respondentes obteve a informação de que seu(sua) filho(a) tem como

companheiro de classe um aluno com necessidades educacionais especiais, por intermédio de seu(sua) próprio(a) filho(a). Entretanto, os resultados nos levam a entender que além da informação recebida do(a) filho(a), alguns pais ou responsáveis também foram informados por Diretores, Vice-Diretores, Coordenadores Pedagógicos e até mesmo por intermédio de outros pais.

Assim, os resultados parecem indicar que temos duas situações distintas: por um lado temos os respondentes que receberam a informação por meio de mais de uma fonte e, por outro lado, temos um grupo que não recebeu informação alguma. O que talvez possa explicar essa distinção é um possível trabalho diferenciado feito por algumas escolas no que se refere à transferência de alunos de classe especial para a classe comum.

A análise estatística apontou que não há diferença significativa quando comparamos o grupo de respondentes católicos com o de evangélicos, demonstrando que os respondentes, independente da opção religiosa, apresentaram o mesmo grau de atitude favorável em relação à inserção de alunos com necessidades especiais de ensino em classes comuns. Um possível entendimento desse resultado é que a variável religião não afeta diretamente a postura que esse grupo de respondentes apresentou ao responder a essa pesquisa.

Por outro lado, o resultado que chega a surpreender de fato é o número significativo de respondentes que desconheciam que o(a) filho(a) estuda com crianças deficientes, pois, como os questionários foram distribuídos **apenas** nas classes comuns para as quais foram transferidos alunos com necessidades educacionais especiais, era de se esperar uma maioria significativa de respostas afirmativas entre os respondentes.

Outro resultado importante sugere que mais de metade dos respondentes sabe o que fazer quando encontra pessoas com algum tipo de deficiência. Entretanto, se somarmos os que assinalaram a opção **concordo e não sei**, teremos um número importante do grupo de respondentes que admitem não saber o que fazer diante de uma pessoa com algum tipo de deficiência. Dado esse que pode nos levar a entender que estamos diante da sempre presente dificuldade de lidar com o outro ser humano diferente ou deficiente.

A análise estatística indicou que existe diferença significativa entre os grupos de respondentes que nasceram na década de 50, 60 e 70. Os dados nos permitem visualizar que o grupo dos respondentes nascidos na década de 70

apresentou resultados melhores quanto à atitude favorável acerca da inserção de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

Uma possível interpretação é a de que, como consequência das mudanças importantes ocorridas nas últimas décadas, com relação à aceitação de pessoas com algum tipo de deficiência, as novas gerações de pessoas podem estar sensibilizando-se cada vez mais com assuntos que envolvem pessoas com algum tipo de deficiência.

Contribui, muito provavelmente, para que isso ocorra, a maior presença da mídia na vida das pessoas ao facilitar o acesso a reportagens e programas televisivos cujo foco são as pessoas com algum tipo de deficiência e a sua situação de vida. Outro fator possível, é a vivência de algum tipo de experiência de vida em que esteve envolvida alguma pessoa com algum tipo de deficiência.

Essas ocorrências também podem estar sedimentando a opinião do grupo de respondentes que não concordaram com o enunciado de que **até participarem desta pesquisa não haviam pensado sobre a vida escolar e social das pessoas com algum tipo de deficiência**, e é provável, também, que esta opinião seja fruto não apenas do pensar sobre a questão, mas também por ter o respondente vivenciado algum tipo de experiência, junto a amigos ou parentes, na qual estivessem envolvidas pessoas com algum tipo de deficiência. Vivência esta, junto a pessoas com algum tipo de deficiência, que é um fato do cotidiano para a parcela dos respondentes que admitiu que teve ou tem algum parente com necessidades educacionais especiais.

A análise estatística apontou que os respondentes que tem curso superior apresentam valores mais elevado de atitude favorável à transferência de alunos de classe especial para classes comuns do que os respondentes com ensino fundamental incompleto. Acreditamos que um possível entendimento deste resultado reside na possibilidade de que os respondentes com ensino superior, supostamente tiveram acesso a mais informação do que os respondentes com ensino fundamental incompleto, e, que, portanto, foram mais sensibilizados para as causas das pessoas com algum tipo de deficiência. Todavia, como não encontramos na literatura estudos que trabalharam com a variável escolaridade, acreditamos que apenas com outras pesquisas poderemos obter explicações e respostas mais objetivas.

Os dados deste estudo nos permitem afirmar que muito ainda há que se fazer em relação ao processo de inclusão, tanto escolar, como social.



Entretanto, também nos mostram que não estão sendo em vão todos os movimentos que visam à sensibilização dos não deficientes para os problemas e direitos das pessoas que têm algum tipo de deficiência.

Acreditamos, ainda, que esses movimentos muito têm contribuído para facilitar o processo histórico da mudança da reação frente ao ser humano diferente e que ratifica o processo vigente da crescente aceitação da diferença-desvio-divergência-deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



4 CONSIDERAÇÕES GERAIS



Ao realizar o *estudo 1* procuramos caracterizar a percepção dos pais ou responsáveis por filhos(as) ou netos(as) deficientes acerca da transferência destes de classe especial para classe comum. Visualizamos nos relatos que os participantes apontaram melhora no desempenho escolar e nas relações familiares após a transferência de classe do seu(sua) filho(a) ou neto(a). Levando-se em conta tais declarações, inferimos que os pais ou responsáveis ratificam os benefícios que a transferência para classes comuns proporciona aos alunos com necessidades especiais de ensino.

Apesar de os pais reconhecerem os benefícios que a transferência para a classe comum proporcionou aos seus(suas) filhos(as) ou netos(as), não foi indicada, por outro lado, nenhuma mudança importante no processo de integração ou inclusão social. Na percepção dos entrevistados, a vida social de seu(sua) filho(a) ou neto(a) não apresentou alterações, no sentido de promover a ampliação da rede de relações sociais entre o aluno deficiente e seus pares, mesmo para aqueles que alegaram ter aumentado o número de amigos do(a) filho(a) ou neto(a) no âmbito da escola. Assim, parece-nos que a transferência de alunos com necessidades educacionais especiais para classes comuns pode ser caracterizada como um começo, mas, por si só, parece que não é suficiente para que ocorram avanços importantes no processo de aceitação da diferença/deficiência.

O *estudo 2*, que teve como objetivo aferir o grau de atitude favorável ou desfavorável acerca da transferência de alunos com necessidades educacionais especiais de classes especiais para classes comuns, mostrou-nos que a maioria dos respondentes reconhece as dificuldades por que passam pessoas com algum tipo de deficiência, e demonstraram claramente atitudes favoráveis em relação à de alunos de classes especiais em classes comuns. Os resultados também mostraram que a opção religiosa não parece ser uma variável que interfere na manifestação de atitudes favoráveis à inclusão em classe comum de alunos com necessidades educacionais especiais. Também não encontramos diferença alguma entre respondentes, sejam eles mães ou pais. Entretanto, constatamos que os respondentes que possuem curso universitário apresentaram resultados melhores, do que os respondentes que possuem o ensino fundamental incompleto, quanto à atitude acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

O *estudo 2* nos mostra que a maioria dos respondentes admitiu que antes de responder a esta pesquisa já pensava sobre a vida escolar e social das

peessoas com algum tipo de deficiência. Acreditamos que essa reflexão possa ser resultado de vivências pessoais junto a familiares e/ou amigos, que sejam pessoas com algum tipo de deficiência e, também, de possíveis campanhas sobre a pessoa deficiente divulgadas através da mídia, principalmente da televisiva, que parece ter um importante efeito na formação da opinião pública.

Atualmente, em nosso país, pelo menos as pessoas que participam, direta ou indiretamente, do sistema de ensino público, provavelmente, possuem algum nível de informação a respeito da Resolução CNE nº 2 de 11/09/2001, ou de suas possíveis implicações. Essa Resolução, ao instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelece, em seu art. 21, que a implementação dessas Diretrizes “[...] será obrigatória a partir de 2002 [...]”, permitindo um período de transição “[...] compreendido entre a publicação desta Resolução e o dia 31 de dezembro de 2001” (APASE, out., 2001, p. 7).

A Resolução traz também, em seu art. 9º, que

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais [...] para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos (Ibid., p. 5).

Sabemos que é corrente a inquietação nas escolas. Entretanto, pelo menos nas escolas que tradicionalmente já realizam o trabalho educacional com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, se espera que o processo ocorra com mais tranquilidade.

Contudo, percebemos que uma das implicações do *estudo 1* é que a mera transferência do aluno deficiente para classe comum não necessariamente favorece a inclusão social, e que é necessário realizar avanços no processo de inclusão social.

Neste sentido, parece, segundo os nossos resultados, que não basta colocar o aluno com necessidades educacionais especiais na classe comum sem que, paralelamente, se inicie um processo de mudança que gere uma *cultura de inclusão* que possa propiciar a produção e a manutenção da *escola inclusiva*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Os dois *estudos* realizados por nós fecham o trio de pesquisas interligadas que foram estruturadas no grupo de pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”, sendo: Martins (1999), Artioli (1999) e Boselli (2001) (o presente trabalho).

Nessas pesquisas trabalhamos com a perspectiva de colher a opinião de alunos, professores e pais acerca da inserção de alunos de classe especial em classes comuns. Trata-se de contribuições que, evidentemente, não esgotam o temário sobre a Educação Especial.

Em relação aos nossos estudos, uma das informações que mais chamou a nossa atenção foram os dois relatos de pais, pertencentes ao grupo de participantes do *estudo 1*, nos quais eles retrataram as situações concretas de impedimentos institucionais para que seus filhos tivessem acesso à escola pública.

Trata-se de situações nas quais fica explícito o desamparo que se vê um cidadão comum quando precisa recorrer às instituições públicas. Como se já não bastasse ter um filho com algum tipo de deficiência, ainda tiveram que presenciar a negação de seus direitos enquanto cidadãos.

Acreditamos que acontecimentos desta natureza somente ocorrem em um país que normalmente relega ao segundo plano a escola pública e a saúde pública, dois direitos fundamentais do cidadão.

A respeito das entrevistas, realizadas para o *estudo 1*, gostaríamos de assinalar que tivemos algumas dificuldades na obtenção das informações, porque a maioria dos entrevistados respondeu às questões de maneira “econômica”, mesmo quando instigados por nossas intervenções. Parece-nos que o fato de receberem uma carta da Diretoria das Escolas os deixou inibidos e preocupados, pois alguns chegaram a nos questionar sobre a possibilidade de suas declarações terem conseqüências negativas para a vida escolar de seu(sua) filho(a) ou neto(a). Não obstante, a maioria dos entrevistados externou claramente toda sorte de dificuldades vivenciadas no processo educacional, desde o ingresso até a manutenção do filho(a) ou neto(a) com algum tipo de deficiência em uma escola pública.

Em relação ao instrumento utilizado no *estudo 2*, também, temos uma observação a fazer. No bloco inicial do instrumento utilizado, que tratava de constatar por intermédio de quem o respondente ficou sabendo que para a classe de seu(sua) filho(a) foi transferido(a) um(a) aluno(a) com necessidades educacionais especiais, podemos entender que as opções de resposta como o “sim” e o “não” seriam mais adequadas do que aquelas que foram apresentadas, dada a natureza

dos enunciados. Entretanto, acreditamos que a forma como as alternativas foram apresentadas não interferiu no tipo de informação que desejávamos obter.

Enfim, entramos no século XXI e tristemente percebemos que em relação à aceitação ou até mesmo a tolerância, para com os seres humanos que apresentam diferenças físicas, emocionais, religiosas e tantas outras dessemelhanças, não encontramos uma atitude generalizada favorável à inclusão no mundo atual.

Notamos que, se em determinados países novas leis são promulgadas, visando ampliar a social e a aceitação de que estas pessoas usufruam o seu *status* de cidadãos, em outros países, sobretudo em razão de divergências religiosas, assistimos constantemente o desenrolar de entreveros bélicos.

Assim, entendemos que mais pesquisas que evidenciem resultados semelhantes devam ser conduzidas e que os pesquisadores *militem* divulgando seus resultados nos mais variados meios de comunicação para que, de fato, possam contribuir com o processo de aceitação da diferença/deficiência, porque, como vimos, é lento, mas, do ponto de vista histórico, vem substancialmente evoluindo.



6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



AMARAL, L. A. Pensar a diferença: deficiência. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994. 91p.

_____. Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules. São Paulo: Robe, 1995. 205p.

_____. SIMPÓSIO CIENTÍFICO DO CÂMPUS DE MARÍLIA, 1., 1995, Marília. Anais... Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 1995. 188 p.

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

★ ARTIOLI, A. L. A integração do aluno deficiente na classe comum: a visão do professor. 1999. 219 p. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.1, n.2, p. 7-19, 1994.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993. 150 p.

CHESLEY, G. M.; CALALUCE, P. D. Jr. The deception of inclusion. Mental Retardation, local, p. 488-490, dez. 1997.

FERREIRA, J. R. A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1994. 94p.

_____. SIMPÓSIO CIENTÍFICO DO CÂMPUS DE MARÍLIA, 1., 1995, Marília. Anais... Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 1996. 188 p.

FOUCAULT, M. História da loucura. São Paulo: ed. Perspectiva, 1989. 551 p.

★ GLAT, R. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995. (Questões atuais em educação especial, 1)

_____. Integração dos portadores de deficiências: uma questão psicossocial. Temas em Psicologia (São Paulo), n.2, p. 89-94, 1995.

_____. SIMPÓSIO CIENTÍFICO DO CÂMPUS DE MARÍLIA, 1., 1995, Marília. Anais... Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 1996. 188 p.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. 158p.

GONZÁLEZ, G. M. F. Teoría y análisis práctico de la integración. Madrid: Escuela Española, 1993. 363p.

GUERRA, E. C. Maiacovski – antologia poética. São Paulo: Max Limonad, 1981. 200 p.

GURALNICK, M. J.; CONNOR, R. T.; HAMMOND, M. Parent perspectives of peer relationships and friendships in integrated and specialized programs. American Journal on Mental Retardation, Seattle, v. 99, n. 5, p. 457-76, 1995.

KASARI, C. et al. Parental perspectives on inclusion: effects of autism and down syndrome. Journal of Autism and Developmental Disorders, [S. l.], v. 29, n. 4, p. 273-352, Aug. 1999.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. Vocabulário da Psicanálise. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 552 p.

LLEWELLYN, A. Perceptions of mainstreaming: a systems approach. *Developmental Medicine & Child Neurology*, Kansas, n. 42, p. 106-115, 2000.

✱ MANTOAN, M. T. E. (org.). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. 235p.

_____. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. *Integração*, Brasília/DF, n. 20, p. 29-32, 1998.

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

MARTINS, G. A. H. A integração do aluno deficiente na classe comum: o ponto de vista de alunos do ciclo I do ensino fundamental. 1999. 206 p. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil – história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.

MLYNEK, S., HANNAH, M. E., HAMLIN, M. A. Mainstreaming: parental perceptions. *Psychology in the Schools*, v.19, p. 354-359, 1982.

MYLES, B. S; SIMPSON, R. L. Mainstreaming modification preferences of parents of elementary-age children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, [S. l.] v. 23, n. 4, p. 234-9, Apr. 1990.

✱ OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... Ponto de Vista (Santa Catarina), v.1, n.1, p. 4-13, jul./dez. 1999.

PALMER, D. et al. Influences on parent perceptions of inclusive practices for their children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, [S. l.], v. 103, n. 3, p. 272-87, Nov. 1998.

✱ PEREIRA, O. et al. Educação especial: atuais desafios. Rio de Janeiro : Interamericana, 1980. 89p.

PEREIRA, O. Identificação do processo de integração de pessoas portadoras de deficiência. *Integração* (Brasília), n.1, p. 11-13, maio/jun. 1988.

PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984. 206 p.

PINTO, Z. A. *Flicts*. 35. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2000. 47p.

RESOLUÇÃO CNE, Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, APASE, out., 2001. Suplemento Especial de Legislação.

RYNDAK, D. L. Parents' perceptions after inclusion of their children with moderate or severe disabilities. *J. A. S. H.*, v.20, n.2, p. 147-157, 1995.

SCHWARTZMAN, J. S. Integração: do que e de quem estamos falando? In: MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon, 1997, p. 62-66.

SILVA, O. M. Uma questão de competência. São Paulo: Memnon, 1993. 127p.

SZASZ, T. S. A fabricação da loucura. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 408p.

TELFORD, C. W., SAWREY, J. M. O indivíduo excepcional. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 642p.

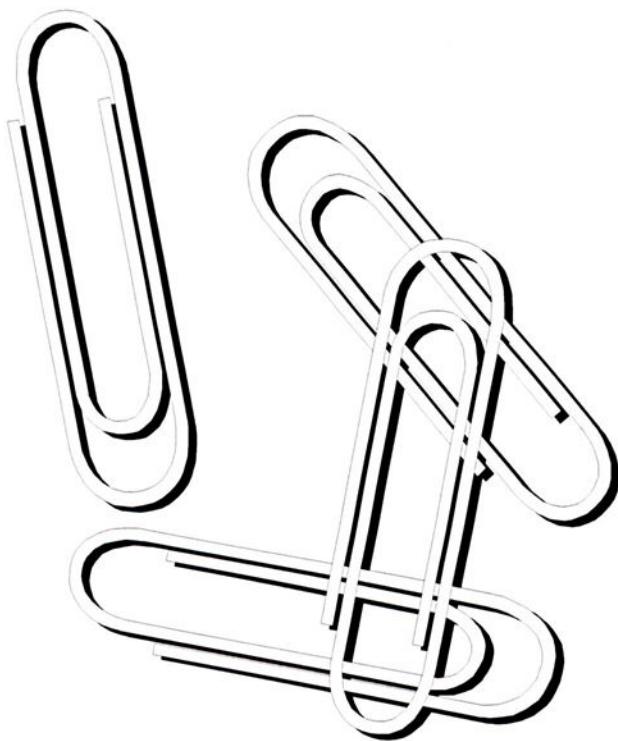
WEISS, H. (Coord.). História geral. Rio de Janeiro: Delta, 1969. v.1.



ANEXOS

ANEXO A

IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS TRANSFERIDOS DE CLASSE ESPECIAL PARA CLASSE COMUM



ANEXO A
IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS TRANSFERIDOS DE CLASSE
ESPECIAL PARA CLASSE COMUM



ALUNO	SEXO	IDADE CRONOLÓGICA (ANOS E MESES)	TIPO DE DEFICIÊNCIA	GRAU DE DEPENDÊNCIA	Nº DE IRMÃOS	POSIÇÃO NA IRMANDA DE
1	M	15a e 7m	DM	INDEP	9	9º
2	M	13a 7m	DF	INDEP	3	2º
3	M	13a 9m	DM	MODERADO	2	1º
4	F	13a 5m	DM	LEVE	2	2º
5	F	16a 9m	DM	INDEP	10	8º
6	F	13a 7m	DM	INDEP	3	3º
7	M	17a 7m	DM	INDEP	2	1º
8	M	11a 10m	DM	INDEP	4	4º
9	M	26a 8m	DM	INDEP	2	2º
10	F	14a	DM	INDEP	3	1º
11	M	11a	DF	INDEP	3	3º

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAZ

I - IDENTIFICAÇÃO

DATA DE NASCIMENTO ____/____/____
TIPO DE DEFICIÊNCIA OA ____ OF ____ DV ____
NÚMERO DE IRMÃOS ____
POSICÃO QUE OCUPA ENTRE OS IRMÃOS ____
FAVOR DE DEPENDÊNCIA LEVE ____ MODERADO ____ TOTAL ____
DEPENDENTE DE ____

II - ENQUADRAMENTO

ANEXO B

ROTEIRO UTILIZADO NAS ENTREVISTAS COM OS RESPONSÁVEIS
PELOS ALUNOS QUE FORAM TRANSFERIDOS DA CLASSE
ESPECIAL PARA CLASSE COMUM

FREQÜENTOU UMA CLASSE DE REFORÇO ____ NÃO ____
QUANTO TEMPO FREQÜENTOU UMA CLASSE ESPECIAL ____
FREQÜENTOU UMA CLASSE DE REFORÇO SIM ____ NÃO ____
QUANTO TEMPO FREQÜENTOU UMA CLASSE DE REFORÇO ____
ALÉM DA ESCOLA PÔDE IR A OUTRA ESCOLA (SUA) FILHO (A) FREQÜENTOU
OUTRAS ESCOLAS? SIM ____ NÃO ____
POR QUÊ? _____

COMO FOI ESSA EXPERIÊNCIA? _____

QUAIS OS PRINCIPAIS PROBLEMAS ENCONTRADOS NA TRAJETÓRIA
ESCOLAR? _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS

I - IDENTIFICAÇÃO

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

TIPO DE DEFICIÊNCIA: DA ____ DF ____ DM ____ DV ____

NÚMERO DE FILHOS: ____

POSIÇÃO QUE OCUPA ENTRE OS IRMÃOS ____

GRAU DE DEPENDÊNCIA: LEVE ____ MODERADO ____ TOTAL ____

INDEPENDENTE: ____

II - ESCOLARIDADE

COM QUE IDADE ENTROU NA VIDA ESCOLAR: ____

ESCOLARIDADE ATUAL: ____

FREQUENTOU UMA CLASSE ESPECIAL: SIM ____ NÃO ____

QUANTO TEMPO FREQUENTOU UMA CLASSE ESPECIAL: ____

FREQUENTOU UMA CLASSE DE REFORÇO: SIM ____ NÃO ____

QUANTO TEMPO FREQUENTOU UMA CLASSE DE REFORÇO: ____

ANTES DA ESCOLA PÚBLICA O (A) SEU (SUA) FILHO (A) FREQUENTOU
OUTRAS ESCOLAS? SIM ____ NÃO ____

POR QUÊ? _____

COMO FOI ESSA EXPERIÊNCIA: _____

QUAIS OS PRINCIPAIS PROBLEMAS ENCONTRADOS NA TRAJETÓRIA
ESCOLAR:

CICLO I: _____

CICLO II: _____

CICLO MÉDIO: _____

DEPOIS DE SER TRANSFERIDO PARA UMA CLASSE REGULAR O
DESEMPENHO ESCOLAR É O MESMO ____ MELHOROU ____ PIOROU ____
POR QUÊ? _____

NA SALA DE AULA ELE (A) TEM ASSISTÊNCIA DE QUEM? _____

III - VIDA SOCIAL

A VIDA SOCIAL DE SEU (SUA) FILHO (A) MUDOU DEPOIS QUE FOI
TRANSFERIDO (A) PARA UMA CLASSE REGULAR? SIM ____ NÃO ____
QUE INDICADORES VOCÊ (S) APONTA (M)? _____

IV - OPINIÃO DOS PAIS'

QUAL A OPINIÃO DE VOCÊ (S) SOBRE A TRANSFERÊNCIA DE SEU (SUA)
FILHO (A) PARA A CLASSE COMUM? _____

ESSA TRANSFERÊNCIA ESTÁ ATENDENDO À EXPECTATIVA QUE VOCÊ (S)
TINHA (M) SOBRE ESSA MUDANÇA ESCOLAR? _____

COMO VOCÊ (S) ESTÁ (ÃO) SE SENTINDO EM RELAÇÃO A TUDO O QUE
ESTÁ ACONTECENDO NA VIDA ESCOLAR DE SEU (SUA) FILHO (A)? _____

VOCÊ (S) É (SÃO) FAVORÁVEL (EIS) À TRANSFERÊNCIA DE CRIANÇAS COM
ALGUM TIPO DE DEFICIÊNCIA PARA AS CLASSES COMUNS? NÃO ____ SIM
____ POR QUÊ? _____

NA OPINIÃO DE VOCÊ (S) ALUNOS COM QUE TIPOS DE DEFICIÊNCIA
PODEM SER ENCAMINHADOS À CLASSE COMUM COM MAIS FACILIDADE?

VOCÊ (S) JÁ OUVIU (RAM) FALAR SOBRE INTEGRAÇÃO? SIM ____ NÃO ____

VOCÊ (S) JÁ OUVIU (RAM) FALAR SOBRE INCLUSÃO? SIM ____ NÃO ____



ANEXO C

QUESTIONÁRIO UTILIZADO POR PAIS CUJOS FILHOS ESTUDAM

EM CLASSE COMUM QUE RECEBEU ALUNO DE CLASSE

ESPECIAL

ABAIXO VOCÊ ENCONTRARÁ VÁRIAS AFIRMAÇÕES:

- a) caso você concorde com o que está escrito assinale: **Concordo (x)**
 b) caso você não concorde assinale: **Não Concordo (x)**
 c) e somente em último caso você deve assinalar: **Não sei (x)**

obs: VOCÊ DEVE RESPONDER BASEADO APENAS EM SUA PRÓPRIA OPINIÃO.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Quem respondeu? Pai () Mãe ()
 Outros () quem? _____
 Profissão ou ocupação: _____
 Religião: _____ Escolaridade: _____ Data de Nascimento: _____

1) O (a) Diretor (a) da escola de seu (sua) filho (a) conversou com os pais para informar que a classe dele receberia crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais).

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

2) O (a) Coordenador (a) de Ensino da escola de seu (sua) filho (a) conversou com os pais para informar que a classe dele (a) receberia crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais).

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

3) Os alunos de classes comuns contaram aos pais que nas suas salas foram incluídas crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais).

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

4) Fiquei sabendo por de outros pais que o (a) meu (minha) filho (a) estuda com crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais),

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

5) Eu não sei do que se trata quando falam de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais).

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

6) Eu não sei do que se trata quando falam em inclusão escolar.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

7) Quando encontro pessoas com algum tipo de deficiência não sei o que fazer.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

8) Na minha família tem pessoas com algum tipo de deficiência e que sejam alunos com necessidades educacionais especiais.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

9) Na minha família já teve pessoas com algum tipo de deficiência e que foi aluno com necessidades educacionais especiais.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

10) Meu (minha) filho (a) tem colegas de escola que são crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais).

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

11) A permanência de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) em classe especial prejudica a inclusão social delas.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

12) A transferência de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) para classes especiais beneficia os alunos de classes comuns.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()



13) A colocação de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) em classes especiais prejudica esses alunos.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

14) As classes especiais para crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) deveriam acabar.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

15) Devem ser criadas novas classes especiais para crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais).

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

16) As crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) que estudam em classes especiais não devem ser transferidas para as classes comuns na escola.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

17) O atendimento de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) em classes de reforço favorece a sua inclusão social.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

18) A inclusão social de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) não é favorecida com a colocação deles em classes comuns.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

19) A exclusão social de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) continua a acontecer mesmo depois de serem transferidas para classes comuns.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

20) As crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) que são colocadas em classes comuns melhoram o seu desempenho escolar.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()



21) As crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) colocadas em classes comuns sentem-se mais motivadas para o estudo.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

22) A colocação de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) em classes comuns não enriquece a vida social delas.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

23) A presença de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) em classes comuns prejudica o aproveitamento escolar dos outros alunos.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

24) As transferências de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) para as classes comuns podem ocorrer a qualquer momento.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

25) Os pais devem participar das atividades na escola para favorecer a inclusão de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) em classes comuns.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

26) A inclusão escolar de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) beneficia apenas esses alunos.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

27) A inclusão escolar de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) é apenas mais um plano sem sentido do sistema educacional brasileiro.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()



28) A família de alunos não deficientes deve contribuir para uma maior inclusão escolar de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais).

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

29) É dever da família de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) contribuir para uma maior inclusão escolar desses alunos.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

30) Os alunos de classe comum devem reclamar se a professora der mais atenção a crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais).

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

31) Os alunos de classe comum devem receber explicações sobre as crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) antes de as receberem em suas classes.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

32) Os alunos não deficientes devem reclamar quando são avisados de que a sua classe vai receber crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais).

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

33) Os (as) professores (as) das classes comuns devem conversar com os pais para informar a presença de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais).

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

34) Os pais de alunos de classes comuns não deveriam ser informados sobre a transferência de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) para essas classes.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()



35) Os pais de alunos de classes comuns não deveriam ser orientados sobre a transferência de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) para essas classes.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

36) É melhor que sejam construídas escolas especiais para as crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais).

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

37) Os problemas das crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) não devem ser uma preocupação dos pais de alunos normais.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

38) A inclusão escolar de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) é um problema apenas da escola.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

39) A vida social de crianças deficientes (alunos com necessidades educacionais especiais) é um problema apenas de suas famílias.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()

40) Até responder este questionário eu não havia pensado sobre a vida escolar e social das pessoas com algum tipo de deficiência.

Concordo () Não Concordo () Não sei ()



