

CONDIÇÕES QUE FAVORECEM OU DESFAVORECEM A INTEGRAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: UM ESTUDO BASEADO NO RELATO DE PROFISSIONAIS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL¹

Marta Senghi Soares*

Eduardo José Manzini**

1. INTRODUÇÃO

A integração do portador de deficiência é um tema que tem sido amplamente discutido no Brasil, a exemplo do que aconteceu também em outros países desde a década de 70.

¹ Trabalho de pesquisa do Mestrado em Educação da UCDB (em andamento) apresentado como parte dos requisitos da disciplina “análise de dados de entrevistas e diálogos”.

* Mestranda em Educação.

** Docente do Departamento de Educação Especial da Unesp de Marília e orientador da Pesquisa em andamento (novembro de 1998).

Neste final de século, ganha terreno a idéia de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular cuja proposta indica que as necessidades pedagógicas de todos os alunos sejam atendidas no mesmo contexto através de atividades comuns, embora adaptadas. A principal polêmica se dá em torno do que fazer com os serviços educacionais para os alunos com deficiência: mantê-los, reestruturá-los, ou bani-los? “*A inclusão implica uma reforma na organização e funcionamento dos serviços destinados aos alunos especiais*” (SAINT-LAURENT, 1997 : 70). Embora se entenda que a classe inclusiva favorece aos alunos comuns e aos alunos com deficiência, devido à maior gama de conflitos cognitivos possível pela diversificação do contexto social, há uma série de recomendações no sentido de se apoiar constantemente o professor, de se reduzir o número de alunos por sala de aula e de se pautar por um sólido modelo teórico de aprendizagem e ensino. Alerta-se também, para o risco de incluir todos os alunos indiscriminadamente, não levando em conta serviços necessários em alguns casos.

Segundo os coordenadores de iniciativas bem sucedidas no Brasil, é fundamental na escola inclusiva a formação continuada dos professores e articulação com mecanismos públicos, tais como Conselhos municipais e legislações com aspectos voltados para as necessidades dos deficientes. Contudo, são iniciativas isoladas. De forma geral, verifica-se insegurança, despreparo e rejeição dos professores frente à possibilidade de receber alunos portadores de deficiência.

A história da Educação Especial no Brasil – e a característica do atendimento – nos permite compreender um pouco a situação vivenciada nos dias atuais.

Inicia-se no Período Imperial, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos Mudos. Esses institutos denotavam caráter de asilo o que, segundo Bueno, se deve a dois fatores, a saber: a economia brasileira baseada na monocultura prescindia desse tipo de mão-de-obra e a função de auxiliar aqueles que não tinham “*condições pessoais para exercerem sua cidadania*”.

A expansão do atendimento, sobretudo para os deficientes mentais, se deu lentamente após a Proclamação da República. Surgem entidades ligadas a movimentos e organizações filantrópicas, “*contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo assim que suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania*” (BUENO, 1993 : 90).

Na década de 50 surgem sofisticadas entidades privadas que atendiam os portadores de deficiências das classes privilegiadas economicamente. A partir daí fica caracterizado o atendimento assistencialista e caridoso para os pobres e atendimento diferenciado para os ricos.

Com a penetração das idéias Escolanovistas no Brasil, a psicologia passa a ter lugar de destaque na educação. A rede pública começa a se preocupar com o ensino do deficiente mental; são criados laboratórios de psicologia com a função de identificar tais deficientes e encaminhá-los para atendimento em regime de segregação, já que se considerava que tais alunos atrapalhavam o bom andamento da sala de aula. O enfoque para o diagnóstico era clínico e não pedagógico.

Na década de 70, surgem movimentos nos EUA, Canadá e países europeus a favor da normalização “*utilização*

de meios que sejam os mais culturalmente normativos possíveis, visando estabelecer e/ou manter comportamentos e características pessoais que sejam os mais normativos possíveis” (GLAT, 1995 : 12) e da integração que pressupõe “*processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais*” (PNEE)². No caso da integração escolar significa ensinar/educar junto, crianças com e sem necessidades especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de sua permanência na escola.

No Brasil, são criados Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação (BUENO, 1993 : 96). A Lei 5692/71 de Diretrizes e Bases da Educação assegurou no art. 9 tratamento especial a deficientes e superdotados. Em 1973 é criado o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial com a “*finalidade de promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais*”.

O I Plano Nacional de Educação Especial (77/79) recomenda integração dos alunos excepcionais que estavam sendo atendidos em instituições especializadas “*no sistema regular de ensino, sempre que se fizer possível, e sem prejuízo da qualidade*”. Para o encaminhamento aos serviços especializados de natureza educacional, é exigido um diagnóstico clínico. Ainda neste plano, fica clara a natureza corretiva do atendimento e direcionamento para a segregação.

² PNEE: Política Nacional de Educação Especial.

No plano de ação de 1980 são fixados como objetivos fundamentais na integração e normalização: conscientização, prevenção, educação especial, reabilitação, capacitação profissional e acesso ao trabalho, remoção de barreiras arquitetônicas e legislação.

Em 1985 o CENESP elabora o Plano Educação Especial – Nova proposta. Entre seus princípios norteadores estão a integração, entendida como “*esforços de todos para integrar na sociedade o educando com necessidades especiais, e a normalização para possibilitar vida tão normal quanto possível*”. Em 1986 a Secretaria de Educação Especial substitui o CENESP e a coordenação é transferida do Rio de Janeiro – onde sempre esteve – para Brasília.

A Constituição promulgada em 1988 no artigo 208, inciso III, dispõe ser dever do Estado garantir “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*”.

Em 1989, a Lei nº 7853 reestrutura o CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e define medidas na área da educação entre as quais está o inciso I, f, que recomenda: “*a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino*”.

Em 1990 um documento da Coordenadoria de Educação Especial reconhece que “*O MEC começa a encarar, pela primeira vez, a Educação Especial inserida no contexto global da proposta de educação para todos*”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) reproduz o texto da Constituição com respeito à educação dos portadores de deficiência.

No ano de 1992, o CORDE define a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que traz entre seus princípios norteadores a normalização e a integração. O documento traz uma análise dos motivos que dificultam a integração e faz propostas de solução. Segundo Mazzotta (1996 : 112) “*o documento esclarece que, por constituir uma política social, requer intervenção do Estado e da sociedade civil*”.

O Plano Decenal de Educação para todos, elaborado pelo MEC em 1993, defende que portadores de deficiência devem gozar de “*atenção especial nos esforços para o alcance da universalização com qualidade e equidade*”.

Foi publicada em dezembro do mesmo ano a Política Nacional de Educação Especial, da Secretaria de Educação Especial do MEC, que deve orientar o atendimento educacional do país. Em nome de valores como igualdade, liberdade e respeito à dignidade das pessoas, elenca como objetivos específicos, entre outros:

- integração dos portadores de necessidades especiais à sociedade;
- ingresso do aluno portador de deficiência e de condutas típicas em turmas do ensino regular, sempre que possível;
- apoio ao sistema de ensino regular para criar as condições de integração dos portadores de necessidades educativas especiais;

- organização de ambiente educacional o menos restritivo possível;
- adequação da rede física quanto a espaços, mobiliário e equipamentos;
- eliminação de barreiras físicas, ambientais e culturais;
- conscientização da comunidade escolar para a importância da presença do alunado de educação especial em escolas de rede regular de ensino.

Por fim, a Lei 9394 de Diretrizes e Bases da Educação, de dezembro de 1996, dedica o Capítulo V à Educação Especial, que é entendida como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais (Art. 58). O inciso 1º desse artigo dispõe que, quando necessário, as peculiaridades dessa clientela serão atendidas por serviços de apoio especializado, na escola regular.

O Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, através da Deliberação CEE/MS nº 4827, de 02/10/97 no art. 10, inciso II, normatizou que, quando houver aluno portador de deficiências ou condutas típicas ou altas habilidades integrados no ensino regular, o quantitativo de alunos desta classe deve ser no máximo de 20 alunos nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental.

Analisando o sistema educacional do país e como tem acontecido a educação especial, Marques afirma que:

“(...) a criação e a manutenção dessa estrutura paralela tem como objetivo maior beneficiar mais

a sociedade do que o próprio deficiente, uma vez que mantém a grande maioria deles afastada do processo de interação social.

Se por um lado o processo de institucionalização da educação especial em nível nacional possui o significado de incorporação do excepcional pelo sistema escolar, deve-se ter em mente que, da forma como ela se desenvolveu em nosso país, carregou muito mais o assistencialismo que perpassa a política social do país” (BUENO, 1993 : 98).

Portanto, ao desconsiderar os determinantes sócio-econômico e culturais, a educação especial serve muito mais como “instrumento para a legitimação da segregação” que como oportunidade educacional.

Ferreira nos alerta quanto ao sistema de ensino que “fabrica” deficientes e os exclui socialmente quando os isola e rotula.

“A legitimidade do espaço da Educação Especial, junto ao ensino regular passa pela possibilidade de contornar deficiências para que os alunos aprendam os elementos fundamentais que justificam a própria existência da escola. O desafio é que o ‘especial’ não se distancie da educação” (FERREIRA, 1993 : 95).

Parece ser este um outro entrave: não há um entendimento claro e preciso da educação escolar e sendo a educação especial uma modalidade de ensino, fica também prejudicada quanto à sua definição e operacionalização.

Baseado nos dados estatísticos disponíveis, Mazzotta (1996 : 196) conclui que o princípio de integração

explícito nos textos, planos e documentos oficiais em nosso país “não tem passado de mero instrumento de retórica, na medida em que a realidade do atendimento educacional reafirma a tendência da segregação dos alunos com necessidades educacionais especiais em instituições especializadas públicas e privadas.

Segundo Glat (1997 : 197):

“(...) falamos muito em integração: em debates acadêmicos, na formulação de políticas e planos educacionais, na elaboração de objetivos institucionais, ou de atendimento individual, etc. Saímos dessas discussões cheios de idéias, nos considerando profissionais com uma postura atualizada e ‘de vanguarda’, a qual nos propomos a difundir. Com isso, de certa forma, compensamos a perplexidade e a angústia que nos causa a consciência (...) da dificuldade real em fazer com que a integração dos deficientes aconteça”.

O desafio que se coloca, portanto, é o de conseguir transformar o discurso em prática. Algumas dificuldades já foram elencadas, tais como o distanciamento entre trabalhos desenvolvidos na rede regular e na escola especial; o despreparo e a desinformação dos participantes do sistema regular de ensino quanto a lidar com a pessoa com deficiência; a descrença e o receio de muitos profissionais da educação especial e de muitos pais (DIAS, 1997 : 224); o número excessivo de alunos nas salas de aula, impedindo que a professora do ensino regular possa dedicar atenção especial aos portadores de deficiência; os critérios e mecanismos de avaliação utilizados para encaminhamento

dos portadores de deficiência e a descontinuidade dos programas educacionais a cada troca dos governos municipais, estaduais e federal.

Ainda que alguns avanços e conquistas tenham sido alcançados, há muito que ser feito quanto à não estigmatização e segregação da pessoa portadora de deficiência.

Discute-se que não há relação direta entre deficiência e educação especial: “(...) *Nem todo portador de deficiência requer ou requererá serviços de educação especial, ainda que possa necessitar de tratamento ou intervenção terapêutica (...) em função de suas condições físicas ou mentais*” (MAZZOTTA, 1996 : 195).

Alguns autores têm defendido a idéia de se tomar como suporte, estudos avaliativos de experiências bem e mal sucedidas de integração no Brasil.

Neste trabalho, pretendemos verificar quais as condições que têm favorecido ou desfavorecido a integração do aluno com deficiência no ensino regular em escolas públicas estaduais, na cidade de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul.

Optamos por trabalhar com a idéia de integração e não inclusão por considerarmos mais coerente com a realidade encontrada nas escolas. Concordamos com Ross (1998 : 54) quando afirma que “*a educação inclusiva e o trabalho inclusivo exigem novas estratégias de participação das pessoas com necessidades especiais, novas estruturas escolares e sociais, enfim, um novo tempo, um novo homem*”.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 PARTICIPANTES

Constituem-se participantes desta pesquisa quatro técnicos do Centro Integrado de Educação Especial (CIEEsp).

Os técnicos entrevistados pertencem ao sexo feminino, possuem idade superior a 37 anos, uma com formação em psicologia e três com formação em pedagogia. Nenhuma das entrevistadas tem a formação inicial em alguma área da Educação Especial e para a atuação nesta área receberam capacitação em serviço. Outra característica dos participantes é que estes tem entre cinco e nove anos de experiência.

O Centro Integrado de Educação Especial, criado 1997, vinculado à Secretaria de Estado da Educação, tem por objetivo “*identificar, acompanhar, atender e encaminhar a setores especializados do próprio Centro ou àqueles pertencentes a outras instituições pessoas portadoras de deficiência, portadoras de altas habilidades e portadoras de condutas típicas*” (D.O. 4485, de 13/03/97).

A procura dos técnicos deveu-se ao fato de que estes são responsáveis pelo diagnóstico, encaminhamento e acompanhamento das crianças.

2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Inicialmente foi feito um levantamento junto aos técnicos (psicólogos e pedagogos) do Centro Integrado de Educação Especial sobre a ocorrência de casos de integração de alunos com deficiência, matriculados nas séries iniciais do ensino regular, no ano de 1997.

Para a realização das entrevistas foi confeccionado um roteiro que continha questões a respeito das condições e critérios que utilizam para propor a integração de um aluno; sobre as dificuldades encontradas pelos professores nesse processo e a respeito de critérios indicativos da ocorrência de integração de fato.

As entrevistas com os técnicos foram realizadas no Centro Integrado de Educação Especial, na cidade de Campo Grande, no 1º semestre de 1998.

Nas entrevistas, procurou-se estabelecer um clima de segurança e confiança, favorecendo a interação. Procurou-se imprimir um caráter de processo dialógico, complementando as questões do roteiro, quando necessário, com "*outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista*" (MANZINI, 1991 : 154).

As entrevistas, com duração de aproximadamente 30 minutos, foram gravadas e posteriormente transcritas.

2.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Considerando o objetivo da pesquisa e de posse do conjunto de informações contidas nas verbalizações das entrevistas já transcritas, passamos à leitura das transcrições. A partir das várias leituras pôde-se identificar que algumas informações eram semelhantes quanto ao conteúdo verbalizado. Essas verbalizações foram, então, separadas em classes e subclasses.

O sistema de classes e subclasses decorrente da análise das verbalizações dos técnicos pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1: classes e subclasses - técnicas

CLASSES	SUBCLASSES
1. Critérios para integração	
2. Critérios para permanecer integrado	
3. Procedimento para integração	3.1 Procedimentos para integração adotados pelos técnicos
	3.2 Procedimentos para integração adotados pelos professores e escolas
4. Dificuldades para o processo de integração	
5. Resultados da integração	5.1 Resultados positivos
	5.2 Resultados negativos

2.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cada uma das classes e subclasses obtidas serão apresentadas e faremos uma discussão acerca dos conteúdos identificados.

Critérios para integração

Diz respeito àquilo que é esperado que a criança com deficiência faça ou saiba, indicando à equipe de técnicos que esta pode ser integrada numa sala de aula do ensino regular. Refere-se, também, aos critérios de escolha do professor.

Os critérios estabelecidos pelos técnicos indicam uma série de habilidades, conhecimentos, atitudes que o aluno deve demonstrar para que seja proposta sua integração. Nos casos de alunos com deficiência mental, espera-se que estes estejam alfabetizados, resolvam contas e consigam executar de forma independente as tarefas propostas pelos professores.

Na concepção dos participantes, o desenvolvimento precede a aprendizagem. Isso fica patente quando relatam os critérios para a integração.

Segundo Vygotsky (1984), no entanto, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. O aprendizado impulsiona o desenvolvimento. Portanto, para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento.

“O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente”.

Portanto, os procedimentos de ensino utilizados pela escola tais como instruções, demonstrações, fornecimento de pistas, assistência, ou seja, a intervenção do professor e dos colegas, concorrem para um bom ensino.

O aprendizado cria a zona de desenvolvimento proximal, quer dizer, desperta diversos processos internos de desenvolvimento capazes de operar quando a criança interage com outras pessoas. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Em se tratando de um aluno com deficiência física, a preocupação esteve em verificar se ele tem as condições de locomoção até a escola e da estrutura física da escola. Nota-se que aqui o enfoque não recai sobre a sala de aula, mas sobre as condições físicas da escola que o aluno deverá enfrentar.

Observa-se que não há indicação de um critério definido para a escolha do professor. A decisão por vezes é compartilhada com a equipe de técnicos, por vezes fica sob responsabilidade da própria escola.

Existem, ainda, outras instituições na cidade de Campo Grande que atendem pessoas com deficiência e que as colocam no ensino regular com critérios próprios, ou seja, não há discussão e consenso entre os técnicos do Centro Integrado de Educação Especial e os técnicos ou

professores das Instituições ao propor a integração de determinado aluno.

Existe uma preocupação, quando da escolha do professor, segundo os técnicos, em procurar dentre eles aquele que estabelece uma boa relação interpessoal com os alunos e utiliza uma metodologia adequada, que favoreça a aprendizagem. Pode-se discutir que um professor com esse perfil beneficia a todos os alunos, inclusive ao aluno com deficiência integrado.

Condição para permanecer integrado

Identificamos algumas condições, no sentido de apoio e orientações, que permitem que o aluno com deficiência permaneça integrado.

A frequência à sala de recursos pelo aluno integrado no ensino regular foi citado por todos os técnicos entrevistados como fundamental para que o aluno integrado acompanhe o ensino regular no que diz respeito ao conteúdo.

Essa modalidade de atendimento visa atender às necessidades específicas do aluno com deficiência, para desenvolver ao máximo suas potencialidades. O aluno é atendido em horário diferente do que frequenta o ensino regular, eventualmente em escola diferente daquela à qual pertence o aluno – nos casos em que o serviço não é oferecido na escola que o aluno está matriculado. A regularidade deste atendimento é determinada pela equipe do CIEEsp, de acordo com as necessidades individuais da criança. Espera-se que o professor da sala de recursos proponha atividades

que ampliem a capacidade de aprendizagem do aluno.

Evidencia-se, também, a necessidade do apoio da família para garantir a frequência das crianças inscritas na sala de recursos. Podemos interpretar que esse apoio se dá à medida em que os pais ou responsáveis entendem o benefício que este atendimento traz para a criança.

Verificamos algumas indicações de condições ambientais da escola tais como um bom relacionamento interpessoal entre os membros da comunidade escolar, como indicativo para a integração. Como conseqüência, a equipe ganha espaço para desenvolver o trabalho e há um clima favorável na escola para a integração do aluno com deficiência.

No que se refere ao professor, identificamos as seguintes condições: considerou-se que aqueles professores que já possuem alguma experiência no trabalho com alunos com deficiência, ou foi capacitado para tal fim reúne melhores condições que os demais. A orientação e apoio ao professor do ensino regular são considerados necessários. A aceitação do aluno com deficiência e o interesse do professor também é vista como condição indispensável para a integração.

Com isso, os entrevistados demonstram comungar com a Política Nacional de Educação Especial que afirma: "*A integração implica reciprocidade*", ou seja, não basta a inserção física do aluno com deficiência, é preciso que o professor e os colegas o aceitem.

Considera-se como condição que o aluno com deficiência visual integrado adquira o domínio do braille e do soroban. Essa condição, no entanto, não é exigida do professor do ensino regular, que deverá, necessariamente,

contar com o suporte da sala de recursos da escola ou do próprio CIEEsp.

Há consenso que é necessário garantir a esses professores acompanhamento e orientação, porém parece não estar muito claro a quem compete esse papel: aos técnicos, ao professor da sala de recursos, ao coordenador pedagógico?

Procedimentos para integração

Referem-se à conduta adotada pelos técnicos e professores na integração de um aluno.

Procedimentos para integração adotados pelos técnicos

Verificamos através das verbalizações dos participantes algumas condutas que os técnicos utilizam ao integrar um aluno. São elas referentes à avaliação, ao encaminhamento para a sala de recursos ou outro serviço da educação especial considerado o mais adequado para a situação, bem como à escolha e orientação do professor do ensino regular.

Segundo os relatos dos técnicos os procedimentos para integração podem variar. No caso de aluno matriculado em classe especial, o procedimento inicial é a observação da professora, que o indica como possível candidato à integração. A equipe, então, avalia se o aluno tem condição de ser integrado, em qual série e com quais apoios. O aluno deficiente visual não passou pela classe especial, mas

considera-se primordial o apoio da sala de recursos. A decisão de dispensar o aluno da frequência à sala de recursos é também da equipe do CIEEsp.

Podemos considerar como um fator positivo o fato da avaliação não estar sendo tratada como algo definitivo, ou seja, o aluno da classe especial tem sido avaliado pela professora em seu processo de aprendizagem e pela equipe sempre que julgam necessário. Manzini, 1997, afirma que deve haver esta preocupação em não se acomodar perante o encaminhamento de alunos da classe especial para o ensino comum.

É curioso observar, por outro lado, que estes mesmos técnicos ficam surpresos quando os alunos integrados superam suas dificuldades, denotando que também tem dúvidas quanto às possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem destes .

Kassar (1995 : 51) constata as mesmas contradições e afirma que

“(...) é a luta entre crença e descrença, em relação à expectativa do desenvolvimento do deficiente mental ou à sua imagem, que permeia todo o discurso do professor e que, em última instância, dá movimento ao seu trabalho.”

O ensino itinerante³ foi o caminho escolhido para que um aluno com deficiência física que, havendo frequên-

³ Ensino com professor itinerante: “Trabalho educativo desenvolvido em várias escolas por docente especializado, que periodicamente trabalha com o educando portador de necessidades especiais e com o professor de classe comum, proporcionando-lhes orientação, ensinamentos e supervisão adequados” (PNEE, 1994).

tado a escola anteriormente e, a tendo abandonado, voltasse a freqüentar a escola regularmente e integrado no ano seguinte. Justifica-se essa modalidade de atendimento pelo fato do aluno estar impossibilitado de freqüentar a escola, em decorrência de uma série de cirurgias, mas fica claro que este procedimento, no entender dos técnicos, favoreceu um contato mais agradável com a escola, o que permitiu sua integração no ano seguinte.

Embora os princípios da Educação Especial indiquem que o professor do ensino itinerante deva ser um docente especializado, as condições concretas do Estado do Mato Grosso do Sul não permitem que essa norma seja cumprida, já que são poucos os professores especializados. O CIEEsp ou a Agência Educacional (responsável pela convocação/contratação dos professores) indicam o professor que consideram adequado para desenvolver o trabalho, preferencialmente entre aqueles que participaram de capacitações em Educação Especial.

Ao falar sobre as escolhas dos professores, houve indicações de procedimentos com relação à família. Esses técnicos indicaram que se reúnem com a família e discutem a respeito da escola mais adequada para a criança, mantida a preocupação de integrá-la naquela que demonstrar aceitação e com a mediação do coordenador pedagógico para a escolha do professor.

Mais uma vez, a aceitação, a receptividade do aluno com deficiência é apontada como importante elemento, influenciando desde os procedimentos iniciais para a integração do aluno. Se considerarmos que o conhecimento dos recursos específicos não tem sido exigidos do professor

que irá receber o aluno com deficiência visual, podemos interpretar que o procedimento da equipe tem sido a de localizar um professor que tem disposição para recebê-lo.

Fica evidenciada a falta de critério estabelecido quanto aos procedimentos que os técnicos devem adotar junto aos professores do ensino regular que recebem alunos por eles encaminhados. Embora haja consenso entre os técnicos de que esse professor deva ser acompanhado e orientado, não há uma sistematização deste trabalho. Os técnicos, então, ficam procurando, senão a forma mais adequada, a maneira possível de orientar esse professor.

Procedimentos para a integração adotados pelos professores e escolas

Por intermédio das verbalizações dos participantes pudemos constatar algumas condutas, indicadas pelos técnicos, que cabem aos professores e às escolas ao integrar um aluno.

Espera-se que o professor de sala de recursos e o do ensino regular desenvolvam um trabalho conjunto, em benefício do aluno integrado. Parece que os professores das salas de recursos para deficientes mentais participaram de algumas capacitações em serviço; os de sala de recursos para deficientes visuais e auditivos participaram de cursos de aperfeiçoamento e capacitação que os habilitam a utilizar alguns recursos específicos para trabalhar com os alunos com deficiência visual e auditiva.

Segundo os relatos, a orientação ao professor do ensino regular tem ficado, em grande parte, sob responsabi-

lidade dos professores da sala de recursos. Ocorre, conforme já foi mencionado, que a criança frequenta o serviço em horário alternado ao da escolaridade regular e por vezes, em escola diferente daquela em que está matriculado. Estes fatores são, às vezes, um impedimento à troca de informações sobre o aluno e à orientação do professor do ensino regular pelo professor da sala de recursos.

Não há menção a nenhuma sistemática de acompanhamento ao professor do ensino regular. De acordo com os técnicos é o professor quem deve procurar a equipe quando sente dificuldades no trato com o aluno integrado. Nos casos de deficiência visual integrados, também cabe ao professor procurar a equipe para resolver as questões, mas há um período pré-estabelecido para a orientação.

Relatos indicam que houve casos de alunos que, numa tentativa de mantê-los integrados, precisaram ser remanejados, após terem sido rejeitados por professores do ensino regular. Esse fato nos faz interpretar que, nem sempre, o professor é preparado ou mesmo consultado previamente, o que poderia evitar esse tipo de experiência negativa e de constrangimento para o aluno.

Dificuldades para o processo de integração

Faz referência aos obstáculos e embaraços encontrados, dificultando a integração de fato. Pudemos constatar obstáculos como a rejeição do aluno na sala do ensino regular, questões emocionais mal resolvidas da criança com deficiência, a desinformação e desinteresse do professor a respeito da deficiência.

A discriminação ao aluno proveniente de classe especial pela professora do ensino regular, causou uma reação por parte deste, que, de acordo com o relato “*sentava no fundo, ficava com a mochila fechada.*”

O aluno com deficiência física, que já estava na terceira série, ao se deparar com um professor que não o aceitava, evadiu-se da escola. Observa-se, conforme o relato, que ele passou a rejeitar a escola, sendo necessário um trabalho posterior para que voltasse a freqüentar. O professor, baseado na aparência do aluno, inferiu que este era “todo comprometido”, portanto não aprenderia. Não houve, pelo que consta, intervenção por parte da coordenação ou direção da escola, nem do serviço de Educação Especial, no sentido de garantir o direito da criança à educação.

Em ambos os exemplos, podemos constatar que:

“As reações apresentadas por pessoas comuns face às deficientes ou às deficiências não são determinadas única nem necessariamente por características objetivamente presentes num dado quadro de deficiência, mas dependem bastante da interpretação, fundamentada em crenças científicas ou não, que se faz desse quadro” (OMOTE, 1994).

Portanto, as expectativas do professor para o desempenho destes alunos estavam impregnadas dos estereótipos que se tem do deficiente. Então, pelo fato da diferença ser considerada sócio-culturalmente como desvantagem, o indivíduo que a possui é desacreditado socialmente.

Contradizendo os critérios e condições para a integração citados anteriormente pelos mesmos técnicos,

houve a menção de casos em que o aluno foi “lotado” em uma sala qualquer, sem consulta prévia ao professor.

Beaupré (1997), alerta para o fato de que para se atender as exigências da integração, os professores devem estar sensibilizados e devidamente formados e preparados para esta proposta. É preciso, mais que isto:

“(...) que os professores sejam acompanhados com relação às suas reações ante os alunos deficientes. É principalmente relevante que os seus medos e receios não sejam ignorados. É preciso, sobretudo tentar compreendê-los e responder as suas dúvidas (...) é importante orientá-los para que possam intervir o mais adequadamente possível. Um dos meios para esse fim é oferecer-lhes aperfeiçoamento contínuo e constante.”

As dificuldades nas questões didático-metodológicas são também elencadas no rol das dificuldades sentidas pelos técnicos. Relatam dificuldades desde a organização do conteúdo e aos procedimentos de ensino, até à avaliação da aprendizagem do aluno.

Existem professores que, segundo os relatos, não têm a preocupação de saber se o aluno está, ou não, aprendendo.

Para esses professores, sua função é transmitir o conteúdo, cumprir o programa e atribuir notas. Neste caso, a avaliação é classificatória, servindo apenas para aprovar ou reprovar.

Outros demonstram preocupação “quando vêem o resultado das provas bimestrais”, porque é só então que notam

que alguma coisa deve ser feita, já que o aluno está indo mal.

A avaliação, segundo Ronca e Terzi é “*a vedete acadêmica*”, ou seja se desvestiu de seu sentido educativo e passou a ser o centro da vida escolar. O aluno com deficiência, sobretudo o paralisado cerebral e o deficiente auditivo, traz um problema a mais para o professor que é descobrir formas de avaliá-lo, conforme indicam os relatos. Os relatos indicam, no entanto, que professores e técnicos percebem que deve haver uma mudança de rumo na maneira de ensinar, diante da constatação de que a aprendizagem não ocorreu. Carvalho (1997 : 77) assegura que a avaliação, quando deixar de ser entendida como ameaça para os educadores, será entendida como essencial, no sentido de diagnóstico da realidade e subsídio para melhorar as respostas educativas que hoje nossa escola tem conseguido. A avaliação só beneficiará os alunos com deficiência, afirma, “*na medida em que ficar transparente que grande parte da problemática educativa que enfrentam é exógena, isto é, está localizada fora deles*”.

Na verdade, a discussão deveria estar centrada muito mais em como se aprende e como se ensina. Quanto à dificuldade em encontrar os procedimentos de ensino adequados, nós a sentimos na fala dos professores e dos técnicos.

Faz-se necessário que esse impasse seja resolvido, segundo Mello (apud SAVIANI, 1992):

“Se essa competência não existe é preciso criá-la. Partindo das condições existentes, será preciso discernir onde e como atuar junto ao professor, a fim de prepará-lo para realizar bem esta escola existente.”

Portanto, não se trata de esperar até termos as condições ideais para integrar a pessoa com deficiência e sim, de agir para que, a partir das condições existentes, esse professor, através de um processo de ação-reflexão-ação, possa se preparar para uma atuação mais consciente. E mais, é preciso que o professor domine o saber e o saber fazer – técnicas e métodos de ensino que viabilizem a aprendizagem de todos os alunos, sem o que a própria razão de ser da escola fica comprometida. Portanto, se alguns – embora não todos – alunos com deficiência têm necessidade de alguns recursos, estratégias ou equipamentos diferenciados para se apropriar dos conhecimentos escolares, o professor deve estar para tanto, pois segundo Amaral (1995), desconsiderar a diferença é pretender tornar o deficiente igual ao grupo de referência, quando o que se faz necessário é “otimizar” o potencial deste aluno – “tornar-se inteiro” em relação a si mesmo.

Outra dificuldade que se verifica diz respeito ao cumprimento da deliberação existente desde outubro de 1997 que determina que, quando houver aluno portador de deficiências, ou condutas típicas ou altas habilidades integrados em classe do ensino regular, o quantitativo de alunos deve ser reduzido para, no máximo, de 20 alunos nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Os técnicos relatam que, em algumas escolas, tem havido certa resistência em cumpri-la. De fato, parece ser uma questão a ser mais discutida nas escolas, para que professores, direção e coordenação tenham informação e, principalmente, consciência do avanço que significa essa deliberação e do benefício que seu cumprimento pode trazer proporcionando melhores condições de trabalho ao professor e de aprendizagem aos alunos.

Verificamos dificuldades relatadas pelos técnicos devido às constantes mudanças de equipe, ao número reduzido de profissionais e à descontinuidade dos serviços de educação especial no Estado de Mato Grosso do Sul.

Pudemos constatar nos relatos que a descontinuidade dos serviços públicos vem ocasionando períodos sem qualquer atendimento e constante mudança nas equipes de atendimento. Neles verifica-se, também, que o atendimento ao professor do ensino regular é feito em períodos espaçados, sem qualquer sistematização, conforme já foi apontado. O serviço especializado está centralizado e os técnicos que atendem às escolas, em número reduzido, estão sobrecarregados, restringindo-se a orientar os professores de classe especial e de sala de recursos. Relatam a situação de abandono de determinados professores e alunos no ensino regular.

Finalmente, os técnicos se referem à integração feita sem critério como mais um fator de dificuldade.

Cita-se o caso de uma aluna com deficiência auditiva que foi matriculada no ensino regular, mas não estava tendo progresso do ponto de vista da aprendizagem, embora contraditoriamente tivesse sido aprovada da primeira para a segunda série. Segundo o relato, por entender que a professora continuaria sem atendimento e a aluna sem ao menos se alfabetizar, esta foi rematriculada na Instituição.

A integração proposta baseada apenas no número de anos que o aluno esteve em classe especial também é condenada nos relatos, porém a técnica avalia única e exclusivamente os requisitos que o aluno deve ter. É de se discutir que tipo de trabalho tem sido feito nas classes especiais. Estudo de Ferreira (1994 : 80) constata que:

“(...) onde o discurso aponta a educação do deficiente mental educável em termos de um ensino individualizado, com métodos alternativos para o mesmo conteúdo de ensino regular, a prática consiste no uso dos mesmos métodos tradicionais de pré-escola nos conteúdos desta última”.

As dificuldades relatadas têm em comum um prejudicado: o aluno. É ele quem sofre as conseqüências do despreparo do professor, da descontinuidade dos serviços da educação especial, da falta de harmonia entre ensino regular e ensino especial, do descrédito do professor quanto às suas potencialidades.

Resultados da integração

Pudemos identificar nas verbalizações resultados positivos e negativos do trabalho de integração.

Resultados positivos

São mencionados resultados positivos quanto ao aproveitamento escolar dos alunos, quanto à integração social, quanto à aceitação do aluno pelo professor, ao apoio efetivo ao professor e ao trabalho conjunto entre o professor do ensino regular e o da sala de recursos.

Para o técnico que faz sua apreciação do ponto de vista do desempenho individual do aluno integrado em relação ao grupo, foi positiva a integração daquele aluno que foi aprovado de uma série para a outra ou que vem tendo

boas notas. No entender desses técnicos, o bom desempenho desses alunos tem o poder de provocar a aceitação dos colegas ou dos professores.

De fato, a escola reflete e reproduz a estrutura da sociedade da qual faz parte. No nosso sistema, tal como está constituído, tem se ocupado de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais e não para a vida sócio-econômica e cultural. Embora o discurso seja o da neutralidade da educação e da igualdade de oportunidades, a escola legitima a desigualdade quando exclui alguns de seus alunos e justifica essa exclusão baseando-se no desempenho individual dos alunos em relação a um “aluno ideal”. Há um processo de seleção entre os considerados mais e menos aptos, que contribui para manter o equilíbrio do modelo de sociedade posto, seus projetos econômicos, políticos e sociais. Os alunos com deficiência são de antemão, conforme já foi discutido, considerados inferiores, portanto a eles *“cabe o papel do frágil, do incompleto, do inferior; e ao não diferente/deficiente o lugar do forte, do pleno, do superior”* (AMARAL, 1995).

Observamos, no entanto, outros relatos que associam o resultado positivo às questões da integração social, à autonomia, ao desejo progressivo do aluno em participar das atividades escolares. Estes consideram importantes os avanços obtidos em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno, sem relação direta com as notas altas ou com a aprovação.

Quanto à parcela do professor no sentido de definir um resultado positivo, foram mencionadas a aceitação do aluno, a disposição de se preparar para atendê-lo, a integra-

ção entre os professores da sala de recursos e do ensino regular.

Resultados negativos

A menção de resultados negativos dos relatos referem-se ao aproveitamento escolar dos alunos, à integração social, à aceitação do aluno pelo professor, à participação da família, ao apoio e acompanhamento ao professor e ao aluno e ao trabalho conjunto entre o professor do ensino regular e o da sala de recursos.

Discute-se que a forma como, em alguns casos, o aluno tem sido matriculado no ensino regular, sem apoio ao professor, ou com um professor que não o aceita e cada Instituição agindo de maneira particular, tem ocasionado retrocessos no processo de integração. Em um dos relatos, uma aluna retornou para uma Instituição, em outro caso, estuda-se voltar um aluno para a classe especial, embora o próprio técnico admita que “*a criança ficará mais rotulada ainda*”.

O baixo desempenho escolar, no que concerne à nota é considerado um resultado negativo.

A família ainda é bastante responsabilizada pelo fracasso na vida escolar das crianças. Com o aluno deficiente, não é diferente. Há uma única menção quanto à responsabilidade da família quando o resultado é positivo, porém quando é negativo, há a tendência de acusá-la de desinteressada, descrente, de não suprir adequadamente as “carências” do filho, de falta de apoio. Justifica-se o baixo desempenho

do aluno na escola como sendo o resultado dessa desestruturação familiar. Essa constatação é feita também por Fontoura que argumenta que embora seja inegável a função que um grupo familiar equilibrado tenha na ajuda ao processo de aprendizagem escolar, a desintegração não deve ser tratada como a causa principal dos transtornos no aprender.

Anache (1991) afirma que *“o aluno ‘especial’ da sala especial é o reflexo do insucesso do sistema escolar. No entanto, sempre é responsabilizado pelo próprio fracasso e a família pela sua evasão”*.

Discutimos quem é responsável *na escola* pelo ensino eficaz e pela aprendizagem das crianças, inclusive as que foram integradas?

É relevante se discutir, também, que o direito legal de freqüentar o ensino regular, por si só não promove a integração. São citados casos de dois alunos, um com deficiência física e outro com deficiência auditiva, que tiveram o direito legal respeitado, quando efetivaram suas matrículas. No entanto, o direito legítimo de que eles tivessem garantidas as condições mínimas de aprendizagem, de apoio e de respeito às suas diferenças não foi respeitado. No primeiro caso, houve evasão. No segundo, o aluno chega a ser aprovado, embora apenas fizesse cópias, mas não havia a preocupação por parte da escola em saber se ele estava, ou não, aprendendo. Parece um típico caso do aluno que, como não tem problemas de comportamento, não incomoda, pode ir ficando. Embora matriculado no ensino regular, o aluno está privado do direito de se apropriar do saber escolar.

Segundo Saviani (1992):

“A escola existe, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. (...) Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).”

A sonegação destes saberes “neutralizam os efeitos da escola”, nos dizeres do autor.

3. CONCLUSÃO

Percebe-se à vista do que foi exposto, que parece haver uma incompatibilidade entre o que se prega – a integração – e as condições materiais para que ela aconteça. A formação do professor, a estrutura física e o funcionamento das escolas, a falta de apoio técnico e pedagógico ao professor, a segregação parecem revelar a face real das Escolas Estaduais em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul.

A despeito disso, há indicação de que existem educadores que têm lutado – e esse é o termo – para que os alunos integrados tenham êxito em sua vida escolar. O fator determinante dos casos de integração que estão tendo um bom resultado é a aceitação do aluno, sobretudo por parte do professor, segundo indicação dos participantes. É esse o professor que parece buscar procedimentos didáticos mais eficazes, apoio e orientação com o professor da sala de recursos, ou com a equipe do CIEEsp. Amaral afirma que “a

informação, ou a substituição do desconhecimento pelo conhecimento por si só não dá conta da reversão de um histórico quadro segregatório, mas pode contribuir, sim, para que se ampliem as bases de uma reflexão crítica”.

Refere-se não só ao conhecimento racional, mas também às reações emocionais geradas pela presença da deficiência.

O estudo indica que o professor que integra o aluno com deficiência mental, recebe um mínimo de orientação da equipe do CIEEsp, sobretudo em função da insuficiência de recursos humanos. O respaldo do professor da sala de recursos não tem sido suficiente para a orientação deste professor. Embora o professor diga que não espera muito resultado em termos de aprendizado dos conteúdos escolares, o baixo desempenho do aluno parece ser a principal dificuldade que ele relata. Sobre isso, afirma Beaupré (1997 : 162) que *“ao início dos anos 2000, importa olhar a integração priorizando, antes de tudo, a evolução pedagógica dos alunos integrados”.*

A pesquisa parece estar indicando para uma situação menos conflituosa para os professores nos casos de integração de alunos com deficiência visual e auditiva. Tem-se que os professores das salas de recursos para alunos com deficiência visual e auditiva participam de capacitações e reuniões de estudos organizados pelas Coordenadorias de ambas as áreas no CIEEsp. Eles se apropriam dos procedimentos básicos que devem ser utilizados com esses alunos, e como desenvolver o trabalho pedagógico explorando as potencialidades dessa criança. Estes professores sentem-se em melhores condições para orientar o professor do

ensino regular. O progresso acadêmico destes alunos é percebido com maior facilidade.

Outro fator que parece desfavorecer a integração é a falta de articulação entre Educação Geral e Educação Especial. Carvalho (1997 : 76) alerta para a necessidade desta articulação desde os órgãos centrais (MEC, Secretarias de Educação) até nas escolas, entre os professores do ensino regular e os da educação especial. Afirma, no entanto, que os interlocutores encontrados pelo órgão responsável pela educação especial no MEC *“costumam ser sempre os que trabalham na educação especial, reforçando assim, a idéia de que ela é um subsistema que desenvolve ações em paralelo a um outro – o do ensino regular”*.

Essa é uma questão que deve ser resolvida desde as esferas do MEC, na relação entre a Secretaria de Educação Especial e demais órgãos do ensino fundamental; do Estado, na relação necessária entre a Diretoria de Educação Especial e a do ensino fundamental, até a esfera dos serviços de educação especial, tais como o Centro Integrado de Educação Especial, salas de recursos e classe especial na relação indispensável com o ensino regular.

A maioria dos problemas expostos pelos técnicos são comuns a toda Educação – e não à Educação Especial especificamente. Pimenta (1998 ; 159) assevera que:

“A questão fundamental, para nós, é a necessidade de se construir teorias fertilizadoras da práxis dos professores no sentido da transformação das persistentes condições de ensino e aprendizagem seletivas e excludentes; da gestação de práticas pedagógicas capazes de criar, nos âmbitos

escolares, as condições de emancipação e desenvolvimento social, cultural e humano dos alunos pertencentes aos segmentos desfavorecidos da sociedade e que, por isso, sofrem o processo de marginalização nas nossas escolas”.

Ross afirma explicitamente que *“a exigência do capitalismo de produzir cada vez mais trabalhadores qualificados para atuar no mercado de trabalho no exato limite de suas novas necessidades e contraditoriamente, manter um índice aceitável de trabalhadores desqualificados”.*

Parece que a educação especial não está sendo capaz de preparar o aluno com deficiência para estar entre os que poderão ser qualificados, à medida em que tem deixado a desejar no papel de possibilitar que estes se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados. O aluno integrado que não encontrar e não conseguir criar as condições para ter aproveitamento escolar é candidato à evasão e, conseqüentemente, a engrossar as fileiras dos trabalhadores desqualificados.

Contraditoriamente, temos com o avanço tecnológico condições nunca vistas para favorecer e facilitar a vida das pessoas com deficiência em todos os aspectos, inclusive ampliando as possibilidades de acesso ao trabalho da parcela da população alvo desse estudo. Sabemos entretanto, que é justamente o alunado da escola pública que se vê, por condições sociais, econômicas e culturais privados do acesso e benefícios que essa tecnologia (sobretudo a informática) poderia representar.

O papel da educação especial nesse contexto é de, através de recursos e serviços educativos *“contribuir para*

o processo de aprendizagem de alunos que, por inúmeras causas endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes apresentam necessidades educativas especiais” (CARVALHO, 1997 : 79). É assim que contribuirá para transformar a situação de seleção e exclusão hoje existente.

Para favorecer a integração garantindo efetivamente aos alunos o acesso ao saber escolar é preciso investir na formação dos professores – inicial e continuada. Estimular os professores – sejam de sala de recursos, do ensino regular ou técnicos – a aprofundar seu conhecimento sobre o processo de aquisição do conhecimento e implicações na prática pedagógica. Valorizar a experiência pedagógica dos professores que estão nesse processo deve ser o ponto de partida.

É preciso ainda fazer cumprir as legislações já existentes quanto às barreiras arquitetônicas e às deliberações. A Portaria 1793/94 do Ministério da Educação recomendando que os cursos de licenciatura e psicologia prioritariamente, tenham incluído em seus currículos disciplina ou conteúdos que tratem dos aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais não tem sido atendida na grande maioria das faculdades e Universidades, portanto a organização dos cursos continuam ignorando a possibilidade da integração.

BIBLIOGRAFIA

- AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência* (em companhia de Hércules). São Paulo : Robe Editorial, 1995.
- ANACHE, Alexandra A. *Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com "deficiência" visual*. Campo Grande-MS : CECITEC/UFMS, 1994.
- BEAUPRÉ, Pauline. O desafio da integração escolar: ênfase na aprendizagem acadêmica. In: *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo : Memnon, 1997.
- BRASIL. MEC. *Política nacional de educação especial*. Brasília : Secretaria de Educação Especial, 1994.
- BUENO, José Geraldo S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo : EDUC, 1993.
- _____. A integração social das crianças deficientes: a função da educação especial. In: *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo : Memnon, 1997.
- CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro : WVA, 1997.
- _____. A política da educação especial no Brasil. *Tendências e desafios da educação especial*, Brasília, p. 125-137.
- CASARIN, Sonia. Reflexões sobre a integração social da pessoa deficiente. In: *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo : Memnon, 1997.
- CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil.

Brasília : Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

FERREIRA, Júlio Romero. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba : UNIMEP, 1993.

GLAT, Rosana. *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro : SetteLetras, 1996. V. 1.

JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo : Cortez, 1985.

KASSAR, Mônica de C. M. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas-SP : Papyrus, 1995.

LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20/12/96.

MANZINI, Eduardo J. A entrevista na pesquisa social. *Revista Didática*, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

_____. Portadores de necessidades especiais e integração. Re-criação - *Revista do CREJA*, Corumbá-MS, p. 45-48, 1997.

MARQUES, Carlos Alberto. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo : Memnon, 1997

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 8782, D.O. de 12 de março de 1997.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial o*

Brasil: história e políticas públicas. São Paulo : Cortez, 1996.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, nº 2, Piracicaba, p. 65- 73, 1994

PIMENTA, S. G. A prática (e a teoria) docente ressignificando a didática. In: *Confluências e divergências entre didática e currículo.* Campinas-SP : Papirus, 1998.

RONCA, P. A . C.; TERZI, C. *A aula operatória e a construção do conhecimento.* São Paulo : Instituto Esplan, 1995.

ROSS, Paulo R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania.* Campinas-SP : Papirus, 1998.

SAINT-LAURENT, Lise. A educação de alunos com necessidades especiais. In: *A integração de pessoas com deficiência.* São Paulo : Memnon, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* 3. ed. São Paulo : Cortez, 1992. V. 40.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo : Martins Fontes, 1984.