

Dificuldades de professores de pré-escola no trabalho de integração de alunos com deficiência

Jussara Oliveto
Eduardo José Manzini

Como citar: OLIVETO, J.; MANZINI, E. J. Dificuldades de professores de pré-escola no trabalho de integração de alunos com deficiência. *In:* MANZINI, E. J. (org.). **Integração do aluno com deficiência:** Perspectiva e prática pedagógica. Marília: Unesp Marília Publicações, 1999. p. 27-56. DOI: <https://10.36311/1999.978-85-86738-07-7.p27-56>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

DIFICULDADES DE PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLA NO TRABALHO DE INTEGRAÇÃO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA¹

Jussara OLIVETO²

Eduardo José MANZINI³

As propostas para o ensino de pessoas portadoras de deficiência apresentam-se radicalmente diferentes das propostas de algumas décadas atrás.

Palavras como: escolas inclusivas, escolas integradoras, sala de recursos, classes especiais circulam cada vez mais entre nós e, para que possamos compreender o significado destas palavras e que mudanças efetivas possam acontecer na vida do deficiente, faz-se necessário resgatar a história da educação especial, bem como alguns conceitos.

Em primeiro lugar, é preciso compreender o conceito de deficiência. Como bem nos aponta Omote (1997), este é um conceito amplo e ambíguo que apesar da existência de critérios objetivos para definir um deficiente, muitas vezes os procedimentos são enviesados e interpretados de acordo com as características do contexto em que o

¹ Trabalho de pesquisa realizado durante o Curso de Especialização em Educação Especial em Presidente Prudente. Apoio Capes (1997/98). Agradecemos as participantes desta pesquisa (professoras, orientadoras e diretoras), pelo interesse, pela participação e pela confiança, em fornecer as informações sem as quais este trabalho não seria possível; Ao Departamento de Estudos e Normas da Secretaria Municipal de Educação, na figura de sua diretora Isabel Cristina A. Riqueti, que autorizou a realização deste estudo na Rede Municipal de Educação.

² Pedagoga e coordenadora pedagógica da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente.

³ Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Campus de Marília. Orientador da pesquisa.

fenômeno da deficiência está inserido, o que faz com que o deficiente acaba sendo estigmatizado.

Sabemos que todos temos diferenças individuais e que estas diferenças aparecem na medida em que traçamos comparações entre as pessoas, tomando por base uma norma, um padrão ou um critério qualquer. Alguns tipos de diferença, porém, são tratadas como algo especial, como transgressoras do “padrão de normalidade”, consideradas de maneira distinta de outras diferenças que também imponham ao seu portador algum tipo de limitação. Por exemplo: pessoas que apresentam cardiopatias “fogem” do padrão de normalidade, apresentam algumas desvantagens em relação a outras pessoas, porém não são vistas da mesma maneira que uma outra pessoa que apresente uma deficiência mental.

O que faria, então, com que diferenças que, mesmo gerando desvantagens aos seus portadores, fossem vistas de maneira tão distinta ?

Segundo Omote (1997), é a natureza da incapacidade, e não necessariamente a gravidade do comprometimento, que leva à estigmatização de algumas diferenças. Algumas diferenças são percebidas como desvantajosas, levam seu portador a um descrédito social, sendo interpretadas como uma ameaça social à vida coletiva, dependendo também do contexto em que ocorre o julgamento de “normalidade”.

Podemos então dizer que, embora existam alguns critérios definidos para a deficiência, esses são influenciados pela condição social que acrescenta um caráter negativo, de descrédito, por razões nada objetivas, mas, pelo contrário, ideológicas. Vários estudos demonstram, inclusive, que os “efeitos” sociais e psicológicos do rótulo criam maiores problemas que a própria incapacidade.

Essa situação data de longo tempo. No Brasil, ao nos voltarmos para o período anterior ao século XX, constatamos que as pessoas portadoras de deficiência eram consideradas indignas de educação escolar, não sendo raras as histórias de pessoas deficientes que passaram grande parte de suas vidas confinadas em cômodos da

casa, escondidas e impedidas de um convívio social que extrapolasse os membros da família.

Somente a partir das décadas de 50 e 60 (já no século XX), começam a surgir escolas especiais e, mais tarde, as classes especiais dentro da escola comum, como resposta ao movimento de pais que não conseguiam matricular seus filhos nas escolas regulares (Sasaki, 1997). Todavia, se, por um lado, a existência dessas classes possibilitou um avanço a quem antes nem dela era considerado digno, por outro, revelou-se uma proposta segregadora, na medida em que se cria um outro sistema educacional, sem ligação com o sistema já existente. A existência de “currículos especiais”, “métodos especiais”, “materiais especiais”, ou seja, “atendimento especial”, amplia ainda mais o grau de segregação, uma vez que traz embutida a idéia da necessidade de teorias psicológicas “especiais” para que possamos compreender o funcionamento dos deficientes, como se a incapacidade lhes tirasse também a condição de seres humanos.

Já a partir da década de 70, inicia-se uma crescente preocupação com a integração de deficientes, sendo essa caracterizada pela matrícula de alunos portadores de deficiência em classes de ensino regular ou em outros ambientes menos restritivos, desde que conseguissem adaptar-se à classe comum.

Como nos aponta Sasaki (1997), percebemos uma mudança filosófica no que concerne à integração, mas permanece a idéia de que caberia ao aluno adaptar-se ao sistema. Continuam excluídos aqueles que não se adaptaram ou não acompanharam os demais alunos. As classes especiais permanecem como uma das modalidades mais freqüentes oferecidas pelas escolas públicas.

No que se refere à existência das classes especiais, algumas reflexões têm de se fazer presentes. No Brasil, a Educação Especial é oferecida para portadores de deficiência auditiva (surdos / parcialmente surdos), visual (cegos / parcialmente cegos), física (não sensoriais), mental (educáveis, treináveis, dependentes), deficiências múltiplas,

superdotados e talentosos através de classes especiais, salas de recursos, ensino itinerante ou formas combinadas dessas modalidades.⁴

Embora, como já citamos, a existência de classes especiais tenda a ser segregadora, na medida em que traz embutida a idéia de seres completamente diferentes dos seres “normais”, uma das deficiências que recebe uma carga negativa majoritária é a deficiência mental. Além de pouco aceita pela sociedade, é também a deficiência mais polêmica em nível de definição.

A legislação prevê um diagnóstico médico ou psicológico do aluno para a matrícula em classes especiais, porém, nem sempre o sistema educacional cumpre com os critérios mínimos para o diagnóstico. Segundo Ferreira (1995), muitas vezes, o diagnóstico não é realizado ou então enfatiza o desenvolvimento intelectual, pouco considerando o comportamento adaptativo, conforme consta da legislação. A avaliação do desenvolvimento intelectual, geralmente, restringe-se aos testes de Q.I., tão amplamente contestados. Esses testes são constituídos de atividades padronizadas, aplicados a qualquer população, sem nenhuma preocupação com as características sócio-culturais do avaliado. O critério de avaliação desses testes fundamenta-se nas características de uma determinada classe social e de sua cultura. Ressalte-se ainda que novas descobertas têm mostrado, cada vez mais, que a inteligência não se limita à capacidade de raciocinar logicamente, sendo esta caracterizada por uma variedade de habilidades, inclusive habilidades de lidar com o emocional.

Além da inadequação desses testes, ainda o diagnóstico deixa a desejar na medida em que a análise do comportamento adaptativo, que também deveria constar do diagnóstico, quando é realizado, é questionável. Ferreira (1995) chama a atenção para a impossibilidade da existência de um conjunto determinado de aptidões que possa constituir-se em modelo ou requisito prévio de sobrevivência e adaptação para todas as camadas da sociedade, haja vista que os

⁴ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Diretrizes da educação especial*. São Paulo, SE / CENP, 1989. 39p.

valores, a forma de vida, as condições estruturais determinam o tipo de adaptação do sujeito.

Diante dessa situação, percebemos o quão frágil são os critérios adotados para a determinação de um sujeito como deficiente ou não, para a determinação de sua “capacidade” ou não na frequência de um ensino regular.

Pesquisas têm demonstrado que grande parte dos alunos que frequentam classes especiais, classificados como deficientes mentais educáveis, lá estão devido a problemas de repetência, comportamento; muitos, inclusive, sem diagnóstico. Esse dado revela, sobretudo, como um recurso que pretende integrar, acaba marginalizando e estigmatizando. Com a pretensão de uma classe homogênea numa sociedade plural, são retirados da escola através de formas “sutis” de exclusão (contínuas repetências, evasão, transferências para classes especiais) justamente aqueles que mais dela precisam. E novamente cabe ao aluno adequar-se à escola.

Ferreira (1995) nos revela que pesquisas acumuladas em diferentes países e, entre eles o Brasil, levam às seguintes conclusões:

“... tende a haver uma super-representação de camadas socialmente menos favorecidas nas chamadas classes especiais; ... não há, comparativamente, melhor desempenho das crianças colocadas em classes especiais do que aquelas de perfis intelectuais comparáveis mantidas em classes regulares; quando estão ausentes os testes padronizados de diagnóstico, a opção preferencial tem sido o encaminhamento arbitrário de alunos que de algum modo perturbam, na ótica do professor e de diretores, o funcionamento da classe regular; ... são poucos os alunos que, atendidos nas classes especiais, delas retornam para as séries regulares ou se inserem em atividades produtivas a partir da escolaridade especial; ...”

Essas conclusões nos levam a refletir sobre as reais contribuições das classes especiais na integração dos deficientes, bem como se são os alunos que “fogem do padrão de normalidade” escolar ou se é a escola que desconsidera a condição cultural normal destes alunos.

A manutenção das classes especiais como um tipo de atendimento vem sendo defendida com o argumento de que, em classes regulares, os deficientes não teriam a devida atenção e que, por formarem um grupo com características semelhantes, facilitariam o ensino. Como já citamos, a formação de grupos homogêneos é uma ilusão, seja entre grupos de deficientes, seja entre grupos de não deficientes, pois é através da interação com os diferentes que construímos nosso conhecimento.

Vygotsky (1989), em sua teoria sobre o desenvolvimento intelectual humano, afirma que o crescimento intelectual depende do domínio que a criança tem dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. Para ele, o desenvolvimento do sujeito não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual. A socialização, mais que uma necessidade humana de sobrevivência, acaba por constituir o próprio sujeito, uma vez que todas as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas.

Assim, cada vez que possibilitamos aos alunos novas situações interativas, possibilitamos também o conhecimento de outras maneiras de agir, de resolver problemas, de pensar, que permitirão ao sujeito desenvolver o seu pensamento.

Podemos ainda inferir dos estudos de Vygotsky que, aquilo que uma criança inicialmente não é capaz de realizar sozinha, poderá conseguir ao experienciar em colaboração com outras crianças ou com o próprio professor. A integração e conseqüente interação com outras crianças permitirá ao deficiente (assim como para as demais crianças) um desenvolvimento maior.

Embora não possamos negar que alguns alunos terão facilidade para aprender, outros algumas dificuldades, e outros muitas dificuldades, é preciso ressaltar a importância de compararmos cada aluno a ele mesmo. Talvez possamos perceber que cada um ao seu modo, ao seu ritmo, da sua forma, apresentou progressos. Mais que realçar as dificuldades, é preciso estabelecer uma política de valorizar as conquistas, por mais ínfimas que elas possam nos parecer.

Essa discussão tem ganhado força desde a década de 80, preconizando a inclusão dos alunos portadores de deficiências,

reestruturando a reflexão sobre a integração. Mais que adaptar o aluno à escola, torna-se vital adaptar a escola ao aluno. As décadas de 80 e 90 mostraram-se ricas em pesquisas que demonstram o alto índice de fracasso escolar de alunos considerados “normais”, principalmente os oriundos das camadas populares. A educação inclusiva, como nos aponta Sasaki (1997), depende não só da capacidade do sistema escolar (diretor, professores, funcionários, pais e outros) em buscar soluções para o desafio da presença de diferentes alunos nas classes, como também do desejo de fazer de tudo para que nenhum aluno seja novamente excluído com base em alguma necessidade educacional muito especial.

Estas reflexões nos auxiliam a repensar o uso das diferentes modalidades de Educação Especial. Não se trata aqui de querer suprimir esses serviços, mas discutir em que medida podem exercer uma nova função; incluir, ao invés de marginalizar ou rotular. É preciso, pois, reavaliar o sentido das classes especiais, especialmente quando sabemos que o normal em nossa sociedade são as diferenças, jamais a homogeneidade.

Destacamos que as classes especiais podem vir a cumprir um papel integrador, principalmente nos casos de deficiências que exigem o desenvolvimento de habilidades específicas dificilmente contempladas de maneira satisfatória no ensino regular. Isto pode parecer, principalmente no campo teórico, uma contradição (uma vez que novamente a integração de todos não é preconizada), mas parece-nos uma idéia coerente quando a analisamos de um ponto de vista prático. Não nos referimos a um ensino que se constitua exclusivamente em classes especiais, mas que se inicie por ela em alguns casos. Nos referimos particularmente aos surdos profundos, cegos congênitos, deficientes mentais dependentes, que necessitam de informações diferenciadas que a classe regular dificilmente trabalhará a contento. Como exemplo, podemos citar o trabalho realizado para que um cego congênito possa movimentar-se de maneira mais autônoma possível, até mesmo o aprendizado do uso da bengala, que demanda tempo, acompanhamento praticamente individualizado, profissional habilitado. Isto não significa todavia, que deverá permanecer na classe especial, ou que todos os deficientes visuais precisem passar por esta modalidade

de ensino para que possam integrar-se. Cada caso necessita de um olhar cuidadoso, buscando reservar o recurso da classe especial apenas para casos mais graves, cujas desvantagens ocasionadas pela deficiência impossibilitem o mínimo de autonomia nas atividades da vida diária, dificultando uma integração nas classes de ensino regular.

Cabe lembrar que as expectativas que criamos em relação ao desempenho dos alunos também devem ser analisadas quando buscamos uma escola inclusiva. Não é raro esperarmos um desempenho inferior de alunos deficientes, o que com certeza nos impedirá de perceber seus reais avanços.

Cumpramos, pois, nos empenharmos na busca de situações de ensino que favoreçam a permanência de todos os diferentes na escola, sejam esses deficientes ou não. Evidenciar progressos, compreender problemas, buscar, discutir e socializar alternativas encontradas.

É neste sentido que apresentamos este estudo. Temos aqui o objetivo de diagnosticar as dúvidas e dificuldades dos professores da pré - escola municipal de Presidente Prudente, que receberam em suas classes, no ano de 1997, alunos portadores de deficiência, para que a análise da natureza destas dificuldades forneça subsídios à estruturação da capacitação em serviço destes profissionais com vistas à existência de uma escola de qualidade para todos.

Desenvolvimento do estudo

Realizamos a pesquisa em 6 EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil) de Presidente Prudente e em 5 classes isoladas (classes que funcionam em espaços cedidos pelas escolas estaduais e creches particulares). Para tanto, apresentamos inicialmente o projeto para a Diretora do Departamento de Estudos e Normas e, logo após, fizemos o contato com os participantes da pesquisa, em cada unidade escolar.

Constituíram-se em sujeitos deste estudo, 11 professores, 08 orientadores pedagógicos e 03 diretores de unidades escolares, selecionados por terem recebido alunos portadores de deficiência no

ano de 1997, tomando-se por base uma lista fornecida pela Secretaria Municipal de Educação.

Cabe ressaltar que esta lista compunha-se de cinquenta nomes, sendo estes 24 professores, 15 orientadores pedagógicos e 11 diretores de unidade escolar municipal. Todos receberam os questionários, porém nem todos o devolveram, ficando, assim, fora da pesquisa.

Após o contato com a diretora do Departamento de Estudos e Normas, fizemos contato com cada unidade escolar e solicitamos que o diretor, o orientador pedagógico e os referidos professores respondessem um questionário.

Os sujeitos propuseram-se a responder o questionário em outro momento e entregá-lo posteriormente.

O questionário compunha-se de duas partes :

Parte A - Comum a todos os sujeitos, com perguntas que buscavam estabelecer um perfil desses profissionais;

Parte B – Diferenciada por categoria profissional, com questões abertas acerca das dificuldades encontradas em lidar com o aluno deficiente.

A utilização de questionários nos pareceu a mais adequada, considerando o número de sujeitos envolvidos inicialmente, bem como pela necessidade de um grande número de informações (para as quais talvez o professor necessitasse consultar as produções da criança), o que demandaria um tempo maior para as respostas.

Caracterizando os professores, orientadores e diretores

Pudemos constatar que onze professores que receberam alunos portadores de deficiência no anos de 1997 tinham formação em magistério e oito possuíam curso superior completo, sendo sete deles em Pedagogia, um em Letras e um em Matemática. Pôde-se verificar que todos os professores cursaram o magistério no 2º grau, sendo a maioria graduada na área de Educação, notadamente em Pedagogia.

Com relação aos diretores e orientadores pedagógicos, constatamos que nem todos os orientadores eram graduados, ou seja, 10 possuíam o magistério e três ainda não haviam concluído curso superior (dois em Pedagogia e um em Ciências). Este fato se explica, haja vista que para o cargo de diretor escolar é exigido concurso público, com graduação em Pedagogia/ habilitação em Administração Escolar; enquanto que orientador pedagógico é um cargo em comissão, para o qual são exigidos três anos de experiência como professor de pré- escola da Rede Municipal. Cabe ressaltar que, na discussão de mudança do Estatuto do Magistério, tem-se evidenciado a necessidade de se exigir a graduação em Pedagogia também para a função de orientador pedagógico.

Quanto ao tempo de serviço, podemos perceber que, embora a maioria dos professores tivesse menos de um ano de serviço na pré – escola municipal (seis professoras), a maioria apresentava experiências profissionais anteriores, na área de Educação. Apenas três pessoas não apresentaram nenhuma experiência anterior.

Quanto ao tempo de experiência dos diretores e orientadores, pudemos constatar que grande parte deles apresentava experiência anterior, sendo que todos tinham, no mínimo, 03 anos de experiência na própria rede municipal.

Verificando a experiência dos participantes na área de educação especial constatamos que a maioria dos professores (8) nunca havia trabalhado anteriormente com alunos portadores de deficiência e três possuíam experiência na área, enquanto que, entre diretores e orientadores, houve indicação de seis participantes com experiência anterior com essa população e cinco não possuíam trabalho anterior na área.

Os sujeitos que apresentaram experiência anterior indicaram terem trabalhado com alunos portadores de deficiência, em sua maioria, na própria rede municipal. (Quadro a seguir)

Quadro 1 - Locais da experiência anterior com alunos especiais

LOCAL	FREQÜÊNCIA
Escola ou creche municipal	06
Escola estadual	03
Escola particular	01
APAE	01

Para os participantes que possuíam experiência anterior em educação especial, a deficiência mental foi aquela categoria com a qual tiveram maior contato, como podemos verificar no quadro 2.

Quadro 2 - Tipo de categoria de deficiência com que tiveram contato

TIPO DE DEFICIÊNCIA	FREQÜÊNCIA
Deficiência mental	09
Deficiência visual	01
Deficiência auditiva	01
Deficiência física	01
Deficiência múltipla	01

Também quanto a experiência atual, pôde-se constatar que a categoria de deficiência mental é a mais presente entre os participantes

Quadro 3 - Tipo de deficiência com que estão trabalhando em 1997

TIPO DE DEFICIÊNCIA	FREQÜÊNCIA
Deficiência mental *	09
Deficiência auditiva	01
Deficiência física	02

No que se refere à formação acadêmica para lidar com alunos com deficiência, para a maioria dos professores este não foi um

assunto tratado, enquanto que a maioria dos diretores e orientadores o assunto “deficiência” tem sido abordado. Porém ambos, diretores e orientadores afirmam que o tema foi tratado de forma superficial, pouco subsidiando a prática, conforme podemos identificar nos relatos:

-“Foi tratado superficialmente, com alguns textos.”(O1)

-“ Superficialmente, sem aprofundamentos, ficando inúmeras dúvidas.”(O5)

-“Na disciplina distúrbios de aprendizagem, e num curso de treinamento na área de educação especial.”(P10; P11)

-“Foi tratado como um conteúdo de psicologia.”(D1)

-“Não subsidiou a prática.”(O2; O3; O5)

No que se refere a cursos extra curriculares voltados à Educação Especial, apenas cinco sujeitos afirmaram terem participado, sendo que a maioria nunca participou de cursos nessa área. Podemos também observar, que os cursos realizados, são, em sua maioria, de curta duração. Apenas um dos sujeitos apresentou um curso de longa duração sobre o tema.

Quadro 4: Participação em cursos extra curriculares

CATEGORIA	SIM	NÃO	TIPO DE CURSO
Professores	02	09	- Palestras, seminários (4 h) - Curso de extensão cultural (30h) - Treinamento (180 h) - Orientações semanais (2 h cada)
Diretores/ orientadores	03	08	-Palestras, mini cursos (4 h) - Curso de extensão cultural (60h)

Segundo os relatos, esses cursos permitiram compreender o que vem a ser “deficiência” com pouca ajuda para o trabalho mais efetivo:

-“Permitiu que compreendesse um pouco sobre o que vem a ser uma deficiência de um modo geral.”(P1)

-“Me levou a conhecer mais a área de educação especial, com trocas de experiência, características do portador de deficiência, bem como formas de agir diante de algumas situações.”(P10)

-“Serviu para esclarecer um pouco sobre cada deficiência, mas não ajudou muito em como trabalhar com o deficiente.”(O4)

Identificando as dificuldades apontadas pelos profissionais

Valendo-nos do processo de análise das informações da segunda parte do questionário, identificamos um conjunto de classes que foram separadas em:

- a) Dificuldades dos diferentes profissionais no processo de integração;
- b) Dificuldades dos alunos apontadas pelos professores;
- c) Atribuição das dificuldades;
- d) Considerações sobre a integração.

A seguir, apresentaremos cada uma das classes identificadas e discutiremos as informações mais relevantes.

a) dificuldades dos diferentes profissionais no processo de integração

Ao falar sobre as próprias dificuldades, os professores apontaram a necessidade de obter maior conhecimento sobre a criança portadora de deficiência, bem como a necessidade de procedimentos para trabalhar com ela, sendo o apoio de pessoal técnico apontado como uma das formas para lidar com esses problemas. A seguir apresentamos alguns exemplos:

“Não Ter conhecimento de como se dá o seu desenvolvimento e, portanto, não saber como devo desempenhar o papel de professora diante destas crianças.”(P5)

“(necessidade de) conhecer o procedimento adequado para trabalhar com elas, bem como falta de orientação psicológica para tal.”(P3)

“Não ter uma pessoa específica para auxiliar a criança.”(P4)

“Falta de profissionais especializados para apoiarem o professor em sala de aula e cursos de aperfeiçoamento.”(P10, P11)

“Até agora não encontrei nenhuma, pois este ano a criança que eu tinha deficiente se integrou no grupo e nas atividades normalmente.”(P8)

Estas informações parecem sugerir que o professor não está plenamente preparado para lidar com a criança, uma vez que apenas um dos professores indicou não apresentar dificuldade no ensino de alunos portadores de deficiência.

Constamos que a necessidade de procedimentos para trabalhar com o deficiente também foi o item mais apontado por diretores e orientadores. Esses profissionais indicaram a necessidade de conhecer a criança deficiente, bem como de adequar uma infra - estrutura para o trabalho pedagógico. Além desse aspectos, também indicaram a necessidade de apoio técnico de profissionais da área, como podemos observar nos relatos: .

“Falta de preparo próprio e falta de subsídios dos órgãos competentes.”(D1)

“Em como trabalhar com eles, dar atenção e ao mesmo tempo que 29 crianças.”(O3)

“Em como ajudar no desenvolvimento dessas crianças- que tipo de atividades planejar.”(O8)

“Apoio por parte da equipe multiprofissional devido ao pouco tempo que passam na unidade.”(O7)

“Espaço da sala não é apropriado, escadas para chegar até ela(...), número de alunos(salas numerosas).”(O5)

b) dificuldades dos alunos apontadas pelos professores

Uma parte dos dados coletados refere-se às dificuldades que os professores apontam com relação aos alunos, em diferentes aspectos. Observando as informações a seguir, podemos perceber que, embora os professores afirmem necessitarem de conhecimentos sobre o

aluno portador de deficiência, demonstram conhecer o tipo de dificuldade que cada um apresenta.

Podemos perceber que, no que diz respeito à “interação” com as demais crianças da classe e da escola, a maior dificuldade apontada pelo professor é a centração (entendida aqui como a atitude de não ouvir a opinião ou ponto de vista de outrem) e o isolamento (o que geralmente está relacionado com a primeira atitude). Os professores também apontaram a agressividade, a falta de comunicação, bem como a concentração limitada como dificultadores no processo de interação. A seguir, alguns relatos:

“Ficam centrados neles mesmos, procuram muito pouco se relacionar com outras crianças.”(P1)

“Pouca participação, insistindo em alguns momentos em discutir apenas assuntos que gosta.”(P3)

“Brinca com outras as crianças, mas bate muito nos colegas, não sabe esperar a sua vez, tenho sempre que estar falando.”(P7)

“...em alguns trabalhos de roda tem dificuldade em falar ou fazer o que é pedido.”(P7)

“Dificuldade na comunicação (fala).”(P10; P11)

“Sempre está distante, não consegue ficar sentado, fica andando na sala procurando alguma coisa.”(P2)

“Apresentam – se inquietos, levantam o tempo todo, incomoda os amigos na roda.”(P10; P11)

“Era um relacionamento difícil, as demais crianças tinham dificuldade em aceitá-los, pois pensavam que eram crianças especiais com mais regalias.”(P5)

“A Jéssica interou-se muito bem, pelo fato de não ter uma das mãos, faz de tudo, até recreação, sem vergonha.”(P8)

No que se refere às atividades de escrita e lógico – matemáticas, a dificuldade na compreensão de conceitos foi a mais evidenciada pelos professores. Também é importante ressaltar que quatro professores apontam que as dificuldades são as mesmas das crianças desta idade. Estes dados nos sugerem que se faz necessária uma avaliação

mais cuidadosa, a fim de não incorreremos no erro de utilizar critérios diferenciados. Em se tratando de crianças pré – escolares, a compreensão dos conceitos de escrita e lógico – matemáticos ainda é muito restrita, sendo este um dos objetivos principais das classes regulares de pré – escola e 1ª série do Ensino Fundamental.

-“A intenção da criança é rabiscar com força que chega até a rasgar o papel, não dá para avaliar as noções que ele possa ter, pois não se expressa através de linguagem e nem em atividades de escrita.”(P1)

-“Não espera a orientação da professora na entrega do material, ele mesmo pega.”(P2)

-“Muita dificuldade tanto de atenção quanto de motivação e coordenação motora.”(P3)

-“Muita dificuldade tanto de atenção quanto de motivação e coordenação motora.”(P3)

-“Escreve perfeitamente tudo o que é pedido, apresenta apenas erros ortográficos.”(P6)

-“Acompanha junto com as crianças de sua idade.”(P4)

-“O D. A. escreve o que o professor consegue explicar em relação à escrita espontânea. Cópia realiza bem.”(P9)

Sobre o tema “desenho”, podemos verificar que os professores demonstram conhecer o tipo de desenho apresentado pelos alunos. Apontam diferentes fases no desenvolvimento da representação gráfica infantil, conforme registramos a partir dos relatos a seguir.

-“Não faz nenhum tipo de desenho, só rabiscos sem formas, pois não possui intenção ao fazer por mais que o professor converse e fale sobre objetos, animais, etc.”(P1)

-“Os desenhos correspondiam às suas idades mentais.”(P5)

-“Alguns desenhavam bem, outros tem dificuldades de organização do desenho e de observação de detalhes.”(P3)

-“Na minha experiência, o D. M. desenhava maravilhosamente. O D. A. representava bem os desenhos livres, mas com temas não foi possível a comunicação dos temas propostos.”(P9)

Nas atividades de “imitação e jogos de faz-de-conta”, podemos perceber que a maioria dos professores apontou que os alunos não apresentam dificuldades. Este dado nos chama a atenção, haja vista que a maioria dos professores apontou que a concentração e o isolamento são os comportamentos que mais dificultam a interação entre os alunos. Este dado nos sugere que, nestas atividades, a interação entre os alunos parece acontecer, tendo em vista que apenas três professores apontaram comportamentos de concentração e isolamento.

-“Gosta muito de brinquedos, principalmente de carros.”(P1)

-“Tem facilidade de imitar bichos.”(P2)

-“Participa normalmente.”(P4)

-“Arredios e isolados.”(P3)

-“Não brinca, se isola completamente.”(P6)

-“Era a única atividade onde se soltavam e se sentiam mais a vontade. A dificuldade maior era a agressividade.”(P5)

Quando os professores falam sobre as dificuldades que as crianças têm ao jogar e durante a recreação, constatamos que não seguem as regras e manter-se isolados, constituem as dificuldades mais encontradas entre os alunos deficientes.

-“Sem limites, realizavam como julgavam ser as regras.”(P9)

-“Não assimilam as regras do jogo, mas as crianças da sala compreendem que eles são café - com - leite e brincam até que bem.”(P10; P11)

-“Ele não interage e não divide os brinquedos.”(P2)

-“Fica sentado ou sozinho.”(P6)

-“Participa desde que não seja brincadeiras que necessite de corridas ou saltos.”(P4)

-“Normal, não tem problema, é uma criança calma.”(P8)

Também neste caso é importante considerar que não ter consciência das regras e, conseqüentemente, não segui-las, é uma característica peculiar de crianças pré-escolares, que, muitas vezes,

devido a seu egocentrismo, preferem isolar – se a ter que seguir regras grupais.

Foram reportadas também dificuldades que as crianças apresentam durante a “merenda”. Elas indicam o comportamento de não seguir regras. Notamos nos relatos a indicação de falta de cuidados consigo mesmo, o que nos sugere a necessidade de trabalhar cuidados pessoais na vida diária. Esses comportamentos, quando não trabalhados, impedem a interação entre as crianças, haja vista que oferecem riscos pessoais, inviabilizando qualquer processo de integração.

-“...não consegue ficar parado, fica andando e só volta a comer com o pedido da professora.”(P1)

-“...freqüentemente se queimavam, ou queimavam outras crianças.”(P5)

-“...derrubam a comida do prato, sujam as mãos, rosto, roupa...”(P10; P11)

-“...certo dia o D. M. jogou um prato de merenda no colega porque o mesmo não cedeu-lhe o lugar para sentar.”(P9)

-“...algumas vezes jogam comida do seu prato no dos outros, se tiver caneca com água por perto eles colocam na comida.”(P10; P11)

Pudemos identificar nos relatos que as atividades de que a criança gosta e aquelas realizadas em pequenos grupos, são as atividades nas quais os alunos apresentam melhor desempenho, enquanto que atividades com o grupo todo ou que envolvam diretamente a deficiência são apontadas como atividades em que há pior desempenho.

-“Quando na rotina ou decorrer com o que você planejou tenha atividades que ele goste muito de fazer como o desenho.”(P2)

-“Em atividades individuais ou em pequenos grupos (cinco crianças no máximo).”(P5)

-“Só sinto mais segura quando encaminho as atividades e faço com ele tudo.”(P7)

-“Em atividades que envolvam a escrita.”(P6)

-“Em nenhuma atividade a criança conseguiu desempenho, não fala quase nada mesmo quando questionada ou através de conversas ou diálogos.”(P1)

-“E difícil Ter insegurança, pois a sala aceita a aluna e a ajuda na maioria das atividades.”(P4)

Cumpramos ressaltar que duas professoras apontaram que a criança não apresenta melhor desempenho em nenhum momento, e apenas uma professora apontou que a criança tem pior desempenho em todas as atividades. A seguir, apresentamos os relatos de indicam o pior desempenho dos alunos:

-“Na roda, com muitas crianças, pois ele só fica andando e não dá para o professor ficar atrás dele, pois as outras crianças se dispersam.”(P1)

-“Na parte de recorte, pois a criança só tem uma das mãos para trabalhar.”(P4)

-“Quando ele está agressivo.”(P2)

-“Em atividades onde sejam utilizados materiais como tesoura, tinta, etc., por colocarem em risco a integridade física das crianças.”(P5)

-“Em momento algum.”(P8)

-“Em todas.”(P7)

Esses dados são importantes pois nos sugerem o quanto a opção metodológica interfere no processo de integração. Aparentemente, atividades que todas as crianças realizam ao mesmo tempo dificultam o atendimento do professor aos alunos que apresentam dificuldades.

Um dado interessante que pode ser identificado é o fato de que em todas as atividades os professores indicaram ao menos um ponto positivo da participação da criança:

-“Todas as crianças já se adaptaram com a deficiência e querem ficar juntos com a aluna.”(P4)

-“Toda a escola conhece a aluna, todos dão atenção, é uma criança comunicativa.”(P8)

-“Escreve perfeitamente tudo que é pedido, apenas apresenta alguns erros ortográficos.”(P6)

-“Tem uma caligrafia linda, um caderno que é um exemplo e copia tudo com perfeição”. P8)

-“Na minha experiência o D.M. desenhava maravilhosamente. O D.A. representa bem os desenhos livres, com temas, muitas vezes não foi possível a comunicação do tema proposto”.(P9)

-“Tem facilidade de imitar bichos”.(P2)

-“As vezes faz coisas que a professora não pediu, mas sempre participa”.(P7)

-“Normal, não tem problema, é uma criança calma”.(P8)

-“Gostam de brincar livremente, correr, etc.” (P10; P11)

-“Pega sua merenda e come devagar (...)” (P1)

-“Senta junto com as outras crianças sem problemas”.(P7)

c) Atribuição das dificuldades

Além das dificuldades que os professores sentem e daquelas que percebem em seus alunos, procuramos resgatar a que os professores atribuem as dificuldades de seus alunos.

Para os professores, as dificuldades se devem à própria criança, ao próprio preparo do professor, bem como à inadequação da estrutura de apoio escolar e à família.

-“Por ser criança de integral⁵, é muito carente e não tem limites, pois sempre quer fazer o que quer.”(P2)

-“Ao seu desenvolvimento que é baixo.”(P7)

-“Falta de conhecimento de atividades e recursos que é necessário professor conhecer para ajudar no desenvolvimento da criança.”(P1)

⁵ Por criança de integral entenda - se a criança que frequenta a pré – escola em um período, permanecendo, porém, também no período seguinte com atividades complementares.

-“O momento mais complicado é a hora que estamos no meio de uma atividade e tenho que interromper e deixar os demais alunos sozinhos na sala para levar a aluna ao banheiro.”(P4)

-“A falta de conhecimento por parte dos profissionais, falta de diagnóstico, falta de assessoria, de acompanhamento por parte de psicólogos, etc.”(P5)

-“Com a criança não tive problemas, acho que o problema maior são os pais que lembram sempre que a criança é deficiente.”(P8)

As opiniões dos diretores e orientadores pedagógicos parecem coincidir, em parte, com as atribuições dos professores. Para os primeiros, as dificuldades aparecem pela não formação dos profissionais na área e pela falta de capacitação pela Secretaria. A infra-estrutura física também é apontada como um dos dificultadores nesse processo:

-“Falta de formação específica para o caso.”(O4)

-“À falta de formação especializada para trabalhar com estas crianças.”(O7)

-“Falta de capacitação dos profissionais nesta área em nível de Secretaria Municipal ou Estadual.”(D2)

-“...salas muito numerosas, sem estrutura adequada.”(D1)

d) considerações sobre a integração

A maioria dos professores considera importante que os alunos portadores de deficiência frequentem o ensino regular, o que também é apontado por diretores e orientadores, porém com algumas ressalvas. Para eles, o auxílio, orientação e formação para os diferentes profissionais, bem como o atendimento especializado para a criança em período contrário ao da escola, são condições essenciais no processo de integração, conforme poderemos constatar nos relatos a seguir:

-“... que (o especialista) colabore com o professor orientando-o com procedimentos que deva ter com a criança”. (P1)

-“Acho importante mas é preciso que o professor tenha uma formação e/ou seja subsidiado, pois só deixá-lo na sala não significa integrá-lo”.(P6)

-“Desde que o professor tenha especialização para lidar com o deficiente e ajuda de profissionais da área para ajudá-lo e ajudar a família.”(D2)

-“Desde que seja oferecidas condições para o professor que trabalha diretamente com o deficiente.”(O2)

-“Desde que tenha alguém especializado trabalhando com eles”. (P3)

-“A integração deles incentiva a auto-estima e seu próprio crescimento como cidadão. Vemos a necessidade de ter um acompanhamento específico e/ou individual na área pedagógica na própria unidade. É fundamental que o aluno esteja matriculado na escola especial.” (P10, P11)

-“Desde que esta criança fique meio período em uma instituição especializada(...)”.(O7)

-“Para já ir se acostumando com as coisas, dificuldades da vida e um ensino até para os outros que são normais”. (P8)

Um grande número de participantes da pesquisa também apontou não ter uma posição definida sobre o assunto. Essas pessoas questionam se o ensino regular, no qual a professora tem em torno de 32 crianças para atender, possibilitaria um real desenvolvimento desses alunos, tendo em vista que além do fator tempo, as crianças não contariam com um atendimento especializado.

-“Se existem pessoas especializadas para fazer isso, por que estas crianças não tem este acompanhamento ?”(P2)

-“...acho que fica sem o tratamento especial que precisa para se desenvolver. Pois são 30 crianças e a professora é uma só.”(P7)

-“A falta de pessoas especializadas de certa forma é um desrespeito com os deficientes.”(O1)

-“Depende do tipo de deficiência que o aluno possui pois, de acordo com as estruturas de algumas salas, não sabemos até que ponto estamos contribuindo para o seu desenvolvimento, se estaremos contribuindo para o seu desenvolvimento, se estaremos ou não ajudando - o.”(O5)

-“Acredito que é importante a integração com as demais crianças, contudo, nem sempre as unidades oferecem condições físicas e pedagógicas para atender as necessidades destas crianças.”(O8)

Como podemos perceber no relato a seguir, apenas um professor acredita que os alunos com deficiência não devam frequentar o ensino regular. Este professor acredita que a discriminação seja maior ainda, não propiciando o desenvolvimento do aluno.

-“Acho que da forma como vem sendo feito, só serve para que a criança seja discriminada ainda mais, além de podar seu desenvolvimento, pois não há profissional habilitado para realmente oferecer educação de qualidade a essas crianças.”(P5)

Ao falar sobre as medidas que a Secretaria de Educação poderia tomar em relação à integração, tanto professores quanto os diretores e orientadores apontam a necessidade de cursos de capacitação para todos os profissionais, bem como sugerem a criação de uma equipe de apoio com diferentes profissionais que trabalhassem diretamente com o professor. Citam também a necessidade de condições estruturais tais como espaço físico adequado e um número menor de alunos por sala. A necessidade de um trabalho com as famílias, o diagnóstico e tratamento especializado para esses alunos também foram apontados por esses profissionais.

-“Promover cursos de especialização para professores e orientadores, bem como organizar uma forma para que a psicóloga permaneça no mínimo um dia inteiro em cada unidade.”(P3).

-“Criar um centro de apoio, com especialistas nas diversas áreas de deficiência e que pudessem realizar um trabalho junto aos professores que estivessem trabalhando com crianças deficientes.”(P9)

-“Contratar mais psicólogos e que estes permaneçam pelo menos um dia todo em cada unidade, investirem cursos de especialização para professores que já estejam na área.”(O7)

-“Ter uma equipe para atender estas crianças, fazendo o diagnóstico do tipo de deficiência que a criança possa ter.”(P1)

-“Colocar uma pessoa para auxiliar o deficiente e melhorar o espaço físico para que venha a suprir as dificuldades das crianças.”(P4)

-“Investir em recursos humanos, oferecer unidades para essas crianças em que o espaço físico seja mais adequado e que o número de crianças por sala seja menor.”(O6)

-“Em primeiro lugar, fazer um trabalho com os pais, falando das condições dessas crianças em freqüentar salas de aula normal. Às vezes, elas precisam de tratamento específicos, em salas específicas para um melhor desenvolvimento.”(P7)

Com relação às medidas que a própria escola poderia tomar, parece-nos que houve uma pequena confusão. Medidas tais como criação de classes especiais na escola, contratação de profissionais, adequação das condições físicas que envolvam altos custos não dependem da escola, sendo essas medidas cabíveis à Secretaria de Educação.

Uma medida cabível à escola, e que merece destaque, diz respeito ao interesse pela criança bem como a preocupação em integrar todos os alunos da escola. O trabalho com as famílias não apenas do deficiente, mas de todos os alunos, também foi proposto como uma medida de integração.

-“Investir nos profissionais que ela já tem, através de cursos especializados...”(P3)

-“Curso de capacitação a todos os professores.”(O3)

-‘Em conjunto com a secretaria, buscar assessoria e capacitação para melhorar o atendimento ao deficiente.”(O2)

-“Envolver todos os funcionários no trabalho com a criança.”(O6)

-“..colocar esta criança em turmas menores, pois assim poderá ser melhor assistida.”(P2)

-“Deve estar melhor equipada para recebe-las.”(P6)

-“...materiais didáticos adequados para a realização das atividades.”(P9)

-“Adequar fisicamente os espaços.”(O1)

-“A escola deveria estar equipada de modo a favorecer e facilitar o bem estar da criança de acordo com sua deficiência – rampas para facilitar o acesso aos D. F., materiais para D. A., etc.”(O4)

-“(...)Realizar um trabalho de conscientização dos demais alunos, esclarecendo – os em como se relacionar e respeitar o deficiente.”(P9)

-“Propiciar a interação entre as crianças da unidade.”(P10; P11)

-“Abrir classes especializadas nas diferentes deficiências, com profissionais habilitados.”(D1)

-“Trabalhar com os pais, também dando cursos e palestras para que também eles possam se integrar na sociedade com os pais de crianças deficientes.”(P8)

-“Estabelecer um vínculo maior com a família.”(O6)

-“As psicólogas poderiam Ter um trabalho mais direto com a criança e professor, para fazer um trabalho conjunto.”(P7)

-“A escola poderia se interessar mais pela criança, tentar ajudar o professor ao máximo em relação à esta criança.”(P1)

Conclusão

Podemos concluir, pelo presente estudo, que a necessidade de conhecimento sobre a criança deficiente e de procedimentos para trabalhar com ela constitui-se na maior dificuldade apontada tanto por professores quanto por diretores e orientadores.

Um ponto interessante que merece destaque é que, embora os professores afirmem desconhecer o deficiente, são capazes de identificar suas dificuldades em cada momento de trabalho. Este é um ponto extremamente positivo pois evidencia a observação que é feita da criança.

Porém, por outro lado, também nos traz certa preocupação, na medida em que revela uma tendência em considerar o deficiente como um ser completamente diferente dos demais, inclusive em seu processo de desenvolvimento.

Não queremos aqui banalizar ou mesmo negar as desvantagens que as deficiências possam trazer. É claro que elas existem. Não queremos, contudo, que as mesmas sejam hiper-valorizadas. Como nos aponta Omote (1997), muitas vezes essas desvantagens vêm carregadas de significações negativas, que levam o portador a um descrédito social, ligado à natureza da incapacidade e não necessariamente em função de sua gravidade.

Queremos demonstrar com essa reflexão que, se o aluno deficiente apresenta, por exemplo, um desenho caracterizado por garatujas sem intencionalidade, essa dificuldade deve ser encarada como se fosse uma dificuldade de uma criança “normal”, ou seja, seu desenvolvimento vai ocorrer da mesma maneira, ainda que o ritmo ou o ponto de chegada sejam diferentes. Embora cada deficiência acrescente peculiaridades à forma de aprender de cada indivíduo, é importante ressaltar, uma vez mais, que o desenvolvimento dos seres humanos acontece de modo semelhante, ainda que possa diferenciar-se pelo ritmo, pontos de partida e de chegada, diferentes, evidentemente, para todos. Isso nos leva a pensar sobre a maneira pela qual enxergamos o deficiente e o quanto muitas idéias aí decorrentes se tornam “profecias auto-realizadoras”. A expectativa que criamos a respeito do desempenho dos alunos é normalmente pautada em uma ‘média’, sendo que aqueles que fogem a esse padrão nos causa incômodo e, por muitas vezes, indignação.

Esta tendência também pode ser percebida na própria avaliação que é feita dos comportamentos, pela qual nem sempre o aluno é avaliado considerando seu próprio avanço ou mesmo as características da idade. Algumas dificuldades atribuídas constituem-se em dificuldades normalmente encontradas em crianças pré-escolares, como apontaram, coerentemente, alguns professores.

Podemos também concluir que, ainda que sem formação ou acompanhamento específico desse trabalho, os professores são capazes de identificar quais as opções metodológicas surtem melhor ou pior desempenho dos alunos. Este é um dado essencial, haja vista que para buscar procedimentos de trabalho com os alunos deficientes torna-se imprescindível a reflexão consciente sobre a prática, mantendo o que tem funcionado e buscando outras alternativas. Cabe ressaltar que, através das trocas entre professores sobre suas experiências e da busca constante de maior fundamentação, outras práticas e procedimentos emergem.

Com relação às dificuldades apontadas, evidencia-se ainda a precariedade dos cursos de Pedagogia, que demonstram ter deixado a desejar no que se refere à Educação Especial e mesmo acerca do desenvolvimento infantil. Seria importante que nesses cursos, durante

as discussões dos conteúdos, fosse enfocada a questão das diferenças, não apenas como uma disciplina, mas como um “tema transversal”. Gostaríamos de lembrar que os próprios PCN –Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, propõem a metodologia de temas transversais no trato de assuntos polêmicos tais como ética, pluralidade cultural, etc., na busca de uma educação voltada para a cidadania, que enfoque os conhecimentos de forma globalizada, evitando tratá-los como “gavetas”. A Educação Especial, quando tratada como algo comum, possibilita a quebra de preconceitos daqueles que serão os futuros professores. Ao discutir, por exemplo, o desenvolvimento infantil, seria importante trabalhar não apenas com a média padrão de desenvolvimento, mas que se enfocassem as dificuldades e interferências que ocorrem nesse processo.

Outro ponto com que a universidade poderia contribuir relaciona-se aos diferentes tipos de conhecimento enfocados na escola. Pesquisas têm nos mostrado que a inteligência manifesta-se de diferentes maneiras, sendo a primeira infância um espaço onde a maior parte das capacidades são desenvolvidas. Porém a escola acaba hipervalorizando uma única forma de linguagem (a escrita), e um único tipo de raciocínio (o lógico-matemático). A musicalidade, a inteligência espacial, as capacidades relativas aos movimentos do corpo, por exemplo, não recebem o mesmo ‘status’, como se os alunos não pudessem escolher serem músicos, bailarinos, artistas plásticos, etc. Em nosso estudo, pudemos perceber que os professores também refletem esta tendência. Embora a maioria afirme que os alunos apresentem inúmeras dificuldades, apontam as facilidades no desenho, no jogo simbólico, na imitação.

Outra conclusão a que podemos chegar é que para a maioria dos sujeitos é importante que o deficiente freqüente as classes de ensino regular, representando um avanço, pois embora tracem inúmeras considerações, demonstram assumir uma postura de integração, necessária para que esta realmente aconteça.

Considerações finais

Valendo-nos dos dados apresentados, consideramos de fundamental importância a capacitação em serviço para os diferentes profissionais. Para tanto, apresentaremos a seguir, algumas sugestões para este processo:

- Organização de cursos e encontros sistemáticos com professores, diretores e orientadores pedagógicos. Embora a capacitação dos profissionais da unidade sejam de responsabilidade do diretor e do orientador, neste primeiro momento, que as pessoas vêem o deficiente como um ser totalmente estranho, seria necessária uma ação emergencial para que os alunos que lá se encontrem não sejam penalizados;
- Discutir nesses espaços o desempenho apontado para o deficiente, procurando localizá-lo dentro do desenvolvimento infantil, discutindo o que realmente é especificidade;
- Resgatar com esses profissionais as experiências bem sucedidas, valorizando sua prática e colocando-os como responsáveis por sua prática. Para tanto, são fundamentais os encontros periódicos entre professores que recebam estes alunos, pois mesmo que discutam com os demais professores da escola - o que é necessário que também ocorra - o diálogo entre pessoas que vivenciam a mesma dificuldade ganha outra conotação;
- Enfatizar, no trabalho junto aos diretores e orientadores pedagógicos, a preocupação de que todos os profissionais se responsabilizem por todas as crianças da escola, sejam elas deficientes ou não. O bem-estar e a educação da criança deve ser uma tarefa compartilhada por todos.

Outro ponto, que gostaríamos de deixar registrado, diz respeito à metodologia da pesquisa. Nem todos os profissionais se dispuseram a participar e, ao que parece, um dos motivos que pode ter determinado tal atitude foi a época de realização da coleta de informações, que aconteceu por volta dos meses de outubro e novembro, normalmente tumultuada nas unidades.

A opção pelo questionário também pode ter interferido nesta atitude. Talvez se fossem realizadas entrevistas, as pessoas participassem, pois seria mais rápida para o informante, embora talvez não tão ricas para nós, haja vista que supomos que para o fornecimento de algumas informações o professor tenha precisado consultar as produções da criança e seu caderno de registros.

Bibliografia

- FERREIRA, J.R. **A exclusão da diferença** : a educação do portador de deficiência. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 1995. 94p.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 1996.
- MANZINI, E. J. et al. Dificuldades relatadas por professores de educação especial acerca de suas práticas pedagógicas. **Boletim do COE**, n.2, p. 1-14, 1997.
- MARTINS, J. e BICUDO, M. A.V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Editora Moraes, 1994.
- MAZZOTTA, M. J. Política Nacional de Educação Especial. In: CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **Cadernos CEDES: Educação Especial**. São Paulo: Cortez Editora, 1989. v.23, p. 5-15.
- MORATO, E. M., COUDRY, M. I. H. Reflexões sobre a atividade oral e escrita de deficientes no contexto escolar. In: CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **Cadernos CEDES: Educação Especial**. São Paulo: Cortez Editora, 1989. v.23, p. 49-58.
- OMOTE, S. Deficiência e não – deficiência: recortes do mesmo tecido. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo, v.1, n.2, p. 65-73, 1994.
- OMOTE, S. **Deficiência: da diferença ao desvio**. Marília: Universidade Estadual Paulista, 1997, 14 p.(Mimeogr.).
- SANFELICE, J. L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os “deficientes mentais.” In: CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **Cadernos CEDES: Educação Especial**. São Paulo: Cortez Editora, 1989. v.23, p. 5-15.
- SASSAKI, R. K. As escolas inclusivas na opinião mundial. In: _____. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997, 174 p.

Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Diretrizes da educação especial**. São Paulo, SE / CENP, 1989. 39p.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 133p.