

INSERÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: PERFIL DA CIDADE DE MARÍLIA

INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN REGULAR SCHOOL: PROFILE OF THE CITY OF MARÍLIA

Walkiria Gonçalves REGANHAN¹
Lígia Maria Presumido BRACCIALLI²

RESUMO: objetivou-se com esse estudo identificar o perfil de professores de ensino regular da cidade de Marília que tinham alunos com deficiências matriculados em suas salas de aula, bem como o perfil da clientela atendida por estes professores. Participaram do estudo 68 professores da cidade de Marília - SP que tinham alunos com deficiência matriculados em suas salas. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário contendo 13 questões divididas em 2 partes: 1) identificação dos participantes e 2) identificação dos alunos com deficiência. Os dados colhidos nos questionários foram submetidos à análise da frequência absoluta e relativa. Foram identificadas 10 categorias. De acordo com os resultados dessa pesquisa, concluiu-se que a inserção do aluno com deficiência no ensino regular ocorre com a modificação da formação que favorece ao profissional o conhecimento e a compreensão das distintas formas de aprendizagem do seu alunado, a fim de estruturar sua própria prática pedagógica para atender, com qualidade, a diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: educação especial; aluno com deficiência; inclusão.

ABSTRACT: The aim of this study was to identify the profile of regular school teachers of Marília-SP, who have students with disabilities registered in their classrooms, as well as to identify the clientele these teachers were working with. Sixty eight teachers participated in the study in the city of Marília - SP, all of whom had students with disabilities in their classrooms. The instrument used to collect data was a questionnaire with 13 questions divided in 2 parts: 1) identification of participants and 2) identification of students with disabilities. The data was submitted to analysis of absolute and relative frequency. Ten categories were identified. We were able to conclude, based on the results of the study, that the inclusion of students with disabilities in regular school occurs due to changes in teacher development that enable professionals to acquire knowledge and understanding of the distinct ways in which their students learn. Such knowledge helps them to be better structure their pedagogical practice so as to answer to student diversity with quality teaching.

KEYWORDS: special education; students with disability; inclusion.

¹ Pedagoga, Mestre em Educação Especial da Unesp de Marília - Docente da UNIP - Bauru - SP - profwalkiria@hotmail.com

² Doutora em Educação Física, Fisioterapeuta, Docente do Departamento de Educação Especial da Unesp de Marília/SP - PROESP/MEC/CAPES/SEESP - ligiapresumido@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre a inserção de alunos com deficiência no ensino regular iniciou-se anos atrás. Leis (BRASIL, 1989; BRASIL, 1996) e Declarações (BRASIL, 1994) foram elaborados, nas últimas décadas, contribuindo para orientar o processo de inserção da pessoa com deficiência no ensino regular. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) explicitou a responsabilidade do poder público em relação à pessoa com deficiência e conferiu ao Ministério Público atribuição para atuar em casos de discriminação.

Essa Lei dispôs sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua inserção social e outras providências. Portanto, tornou-se obrigatório a aceitação de alunos com deficiências na escola brasileira (BRASIL, 1988).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, entre 7 a 10 de junho de 1994, reafirmou o compromisso com a “Educação para Todos”, reconheceu e analisou as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, a fim de atender a todas as crianças, sobretudo as com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1994).

A Declaração, oriunda da Conferência de Salamanca, passou a orientar a reformulação de marcos legais de todos os países, inclusive do Brasil, conforme atesta o livro *Direito à Educação: subsídios para Gestão de Sistemas Educacionais; orientações gerais e marcos legais* (BRASIL, 2004).

De acordo com a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no título III, artigo 4º, inciso III, Do direito à educação e dever de educar, a educação escolar foi efetivada mediante algumas garantias de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

O Capítulo V, referente à Educação Especial, no artigo 58, explicitou a referida Lei, determinando: “§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades dos alunos da educação especial” (BRASIL, 1996).

Apesar das leis, o estudo realizado por Reganhan (2001), na cidade de Marília, mostrou que a realidade ainda não era bem essa. A autora concluiu que o processo de ensino e aprendizagem foi dificultado devido: 1) à falta de formação dos professores; 2) à falta de recursos adequados e 3) à falta de profissionais especializados, dentro da escola.

Um fator importante, para modificação da realidade e para que a inclusão não traga uma exclusão, é a aquisição de instrumentos tão especiais quanto às necessidades dos alunos. Para Capovilla et al. (1998), tais instrumentos favorecem a participação do aluno no processo de aprendizagem e nas atividades específicas, como escrever e falar.

A aquisição de instrumentos variados para o ensino também foi apontada na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 59, inciso I, que assegurou aos educandos com necessidades especiais: “I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL/MEC, 1998), em todos locais de ensino, os currículos deverão ajustar-se às condições do educando com necessidades educacionais especiais. Cabe aos estabelecimentos de ensino a organização e a operacionalização dos currículos escolares, em seus projetos pedagógicos, incluir disposições necessárias para o atendimento às necessidades especiais dos alunos.

A partir das garantias propostas pela legislação, buscou-se a operacionalização da inclusão como um sistema de ensino que satisfizesse às necessidades educacionais especiais de todos os indivíduos.

No intuito de proporcionar a igualdade de oportunidades para todos, a inclusão implicou a construção de um processo que envolveu as pessoas excluídas e a sociedade de um modo geral (MENDES, 2001).

A partir da perspectiva de inclusão, surgiram diversas discussões, no campo da educação, com o objetivo de cumprir as propostas de ensino de qualidade para todos, independente das necessidades do aluno (MENDES, 2001; FERREIRA, 2004; OMOTE, 2004).

Estudos demonstraram que a prática da inserção do aluno com deficiência, no ensino regular, beneficiou estes alunos em relação aos aspectos sociais, emocionais e acadêmicos (MONTES, 2002; MARCHESI; MARTÍN, 1995).

A mudança da prática, em sala de aula, é fundamental para que ocorra a permanência efetiva de alunos com deficiência no ensino regular.

O professor deve atender às necessidades e peculiaridades do seu aluno, portanto, é fundamental apresentar flexibilidade, na atuação, para promover adequações em alguns ou em vários aspectos do seu planejamento de ensino (GLAT, 1999; MAZZOTTA, 1996).

Assim, é importante identificar as necessidades e habilidades do aluno além do conhecimento do seu meio e das opções de recursos e estratégias disponíveis a fim de estabelecer um trabalho educacional eficaz.

A mudança deve ocorrer na escola inclusiva, ou seja, esta não deve excluir aqueles que possuem dificuldades severas, mas deve ser uma escola aberta à diversidade, com propostas curriculares adaptadas às necessidades dos alunos (PELOSI, 2003).

O estudo realizado por Aranha (1999), com professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, apontou que os professores não recebiam

suporte técnico, recursos materiais e didáticos, não possuíam preparo para trabalhar com a diversidade de alunos e sentiam-se vítimas do sistema educacional, por assumir a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos com deficiência.

A busca por uma prática de ensino flexível, que viabilize o uso de recursos e estratégias que melhor atendam as necessidades do aluno é o desafio do profissional envolvido com o processo de ensino-aprendizagem.

A escola deve, quando necessário, apresentar uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno com deficiência meios para acesso ao currículo (BRASIL, 2001, p. 33).

Mais do que transmitir conhecimento, o educador busca construir o conhecimento com seus alunos, respeitando as diferenças individuais e também culturais; para tanto, este deve possuir recursos e estratégias variadas, para trabalhar com a diversidade.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 20) salientam que:

[...] cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o acesso à herança cultural ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva [...] Entretanto, devemos conceber essas estratégias não como medidas compensatórias e pontuais, e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global.

Uma prática pedagógica adequada poderia propiciar uma maior interação, a confiança e o respeito pelas diferenças. Esses fatores seriam fundamentais para uma troca sadia e construtora entre professor e aluno, de sorte a proporcionar um ensino mais flexível e um aluno motivado a aprender, com as diferentes oportunidades oferecidas.

Assim, o presente estudo teve como objetivo identificar o perfil dos professores do ensino regular da cidade de Marília que tinham alunos com deficiência inseridos em suas salas de aula, bem como o perfil da clientela atendida por estes professores.

2 MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

Participaram do estudo 68 professores do Ensino Infantil, Ensino Fundamental (ciclo I e II) e Ensino Médio, da cidade de Marília (Quadro 1), que tinham alunos com deficiência matriculados em suas salas de aula. Com base no diagnóstico relatado pelos professores do ensino regular, participaram do estudo aqueles que informaram ter matriculado, em suas salas, alunos com deficiência física, mental, auditiva, visual e múltipla. Foram excluídos do estudo os

participantes que apontaram ter alunos inseridos em suas salas com dificuldade de aprendizagem.

Ensino	Nº de escolas que participaram do estudo	Modalidade de ensino	Nº de questionários respondidos	TOTAL
Ensino Municipal	42	EMEI	25	42
		EMEF	17	
Ensino Estadual	3	Ensino fundamental ciclo II	16	20
		Supletivo – ensino fundamental ciclo II	3	
		Supletivo – ensino médio	1	
Ensino Privado	2	Ensino fundamental ciclo I	1	10
		Ensino fundamental ciclo II	9	
TOTAL de participantes que responderam ao questionário				72
Total de questionários excluídos, devido a preenchimento inadequado				4
Valor do N				68

Quadro 1 - Participantes selecionados com N=68.

2.2 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP de Marília, com o parecer N° 735/2005.

Todos os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos propostos e a importância da sua participação. Cada participante assinou o termo de consentimento esclarecido, que garantiu o sigilo de sua identidade.

2.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Para a realização da coleta de dados, elaborou-se um questionário, que atendia ao objetivo da pesquisa.

Para Rea e Parker (2000, p.39), a construção adequada de questionários é uma forma de arte altamente desenvolvida na prática da pesquisa científica.

Após estudo e discussão dos conteúdos teóricos referentes à temática pesquisada e ao processo de elaboração e aplicação de questionários, delimitaram-se tópicos que permitiram e facilitaram a construção de uma primeira versão de questionário.

O questionário continha 13 questões que visavam identificação dos participantes.

Após elaborar essa primeira versão do questionário, este foi submetido a três juízes, pesquisadores com comprovada experiência, tanto na temática em estudo quanto na construção de questionários.

Os juízes realizaram valiosas sugestões, tais como: a) alteração do tipo de questionário e dos métodos de análise de dados disponíveis; b) procedimentos mais adequados de redação; c) reformulação de algumas perguntas; d) organização das perguntas e das alternativas, em melhor seqüência; e) realização do pré-teste; f) revisão do conteúdo das informações que seriam obtidas com as perguntas elaboradas.

O questionário preliminar foi reescrito para adequá-lo às sugestões enviadas pelos juízes. Nesta segunda versão, foram acrescentadas informações em relação ao preenchimento adequado do questionário. Tais informações foram elaboradas de forma que a instrução permitisse fácil compreensão para os participantes e para que realmente cumprisse a função de orientar um preenchimento correto. A instrução em relação ao preenchimento foi incorporada como página inicial do instrumento.

A segunda versão do questionário foi enviada, novamente, a 3 juízes, para apreciação.

Após as adequações, elaborou-se a terceira versão do questionário, que passou pela avaliação de um estatístico, a fim de definir o tipo de análise mais adequada.

Na seqüência, foi realizado um estudo-piloto, com 10 professores da cidade de Bauru. O teste-piloto foi importante para verificar se o vocabulário utilizado e a forma das perguntas e alternativas eram de fácil compreensão para os professores.

A partir das informações obtidas com o teste-piloto, foram realizadas as últimas modificações no questionário.

A seguir foi realizada a identificação das escolas que possuíam alunos matriculados no ensino comum. Foram agendadas reuniões com a Secretaria da Educação, com a Diretoria de Ensino e com os diretores das escolas privadas a fim de solicitar a autorização prévia para a realização da pesquisa.

Nos dias e horários agendados, a proposta do estudo foi apresentada e discutida com as coordenadoras pedagógicas responsáveis pela Secretaria da Educação, pela Diretoria de Ensino e pelas escolas privadas.

Aprovado o estudo, foram entregues à coordenadora pedagógica do município 100 envelopes, referentes ao número de alunos matriculados nas escolas municipais da cidade de Marília. Estes foram enviados às diretoras das escolas, por meio de malote, juntamente com a proposta do estudo, com as autorizações

a serem preenchidas pelos participantes, com o questionário e com uma carta explicativa. Na carta, constavam informações sobre a pesquisa que seria realizada em suas escolas, o preenchimento dos questionários e o prazo de entrega para o recolhimento dos mesmos.

Retornaram 42 questionários das escolas municipais, referentes a 25 professores de EMEI e 17 professores de EMEF, que tinham em suas salas alunos com deficiência.

Nas escolas privadas, foi realizado um primeiro contato com os diretores, a fim de solicitar a colaboração para aprovação do projeto. Das 10 escolas visitadas, somente três autorizaram a realização da pesquisa e retornaram 10 questionários respondidos.

Nas escolas de ensino estadual, após a autorização da Diretoria de Ensino, foi realizado contato com os diretores de 16 escolas do Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio, a fim de solicitar a aprovação do projeto.

De 16 escolas de ensino regular estadual, cinco não aceitaram participar da pesquisa, enquanto 11 demonstraram interesse pelo estudo e permitiram sua realização. Não obstante essa receptividade, somente três escolas devolveram os questionários respondidos. No total, conseguiram-se 20 questionários preenchidos oriundo do ensino estadual.

Desta forma, do total de 181 professores, que tinham alunos com deficiência matriculados no ensino regular da cidade de Marília, obteve-se o valor de N=72 para participar do estudo. Todavia, foi necessário descartar 4 questionários, devido ao não preenchimento correto, o que justificou o N=68.

3.8 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS

As informações pontuadas pelos participantes foram analisadas por meio de frequência absoluta e relativa.

A análise dessas informações permitiu identificar e quantificar 10 categorias: 1) Características dos participantes referente a faixa etária e gênero; 2) Formação dos participantes; 3) Formação dos participantes do estudo em habilitação em educação especial; 4) Formação dos participantes do estudo em cursos de especialização; 5) Tempo de experiência docente dos participantes; 6) Quantidade de alunos por sala; 7) Participantes que tiveram experiências anteriores com alunos com deficiência inseridos em suas salas; 8) Tempo que o participante do estudo lecionava para o aluno com deficiência inserido em sua sala; 9) Identificação dos alunos deficiência inseridos no ensino regular: Faixa-etária dos alunos com deficiência inseridos no ensino regular; 10) Classificação quanto ao tipo de deficiência dos alunos inseridos no ensino regular.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES REFERENTE A FAIXA ETÁRIA E GÊNERO

Na Tabela 1, são apresentados dados relativos à faixa etária e ao gênero dos participantes. Todos os participantes são do gênero feminino.

A faixa etária dos professores do ensino regular, que possuem alunos com deficiência matriculados em suas salas, situou-se entre 25 e 50 anos, sendo nula a porcentagem de professores com menos de 25 anos, enquanto a faixa com mais de 50 anos foi a mais baixa percentualmente.

Tabela 1 - Freqüência absoluta e relativa das características dos participantes com N=68

Categoria	Freqüência	%
Gênero		
Feminino	68	100
Masculino	-	-
Faixa etária		
de 25 a 30	12	17,6
de 31 a 35	11	16,2
de 36 a 40	19	27,9
de 41 a 45	11	16,2
de 46 a 50	10	14,7
mais de 51	4	5,9
não respondeu	1	1,5
TOTAL	68	100

4.2 FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Em relação à formação dos participantes, a Tabela 2 indica que 8,7% não possuíam formação no ensino superior. Dos professores com formação no ensino superior, observou-se que 48,8% são formados em Pedagogia.

Uma formação em nível superior, quando bem desenvolvida, possibilitaria melhor preparação ao professor para se envolver e adaptar-se às novas situações que surgem no cotidiano escolar.

Assim, a formação do educador deveria promover uma mudança de postura pedagógica do professor. É fundamental que o profissional da educação seja capacitado para desenvolver um trabalho efetivo, tanto com os alunos normais como com os com deficiências (MARTINS, 1996; 2001).

Tabela 2 - Frequência absoluta e relativa da formação dos participantes com N=68.

Categoria	Frequência	%
Formação		
Magistério	6	8,7
Magistério e Pedagogia	2	2,8
Pedagogia	27	40
Magistério, Letras e Pedagogia	1	1,5
Pedagogia e Artes Plásticas	1	1,5
Pedagogia e História	1	1,5
Pedagogia e Matemática	1	1,5
História	3	4,4
História e Geografia	2	2,8
Geografia	2	2,8
Letras	8	11,8
Psicologia	1	1,5
Matemática	1	1,5
Filosofia e História	1	1,5
Educação Física	1	1,5
Magistério e Serviço Social	1	1,5
Magistério e Educação Artística	1	1,5
Estudos Sociais e História	1	1,5
Magistério e Letras	1	1,5
Ensino Superior	6	8,7
TOTAL	68	100

Os participantes desse estudo eram formados em diferentes áreas, como Matemática, Serviço Social, Letras, História, Geografia e Educação Artística. Esses professores lecionavam no ciclo II do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, na qual não tiveram, durante sua formação do ensino superior, nenhuma formação específica sobre a educação de alunos com deficiência. Dos 23 professores com formação nas diferentes áreas, 20 já haviam lecionado para alunos com deficiência nos anos anteriores ao estudo.

4.3 FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO COM HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Quanto à formação em Educação Especial, observou-se que 13,2% dos participantes eram habilitados em alguma área da Educação Especial.

Tabela 3 - Frequência absoluta e relativa da formação dos participantes do estudo em habilitação em educação especial com N=68

Categoria	Frequência	%
Formação em educação especial		
Habilitação em Deficiência Mental	3	4,4
Habilitação em Deficiência Auditiva	4	5,9
Habilitação em Deficiência Visual	2	2,9
Não é habilitado em Educação Especial	59	86,8
TOTAL	68	100

Observou-se que dos nove participantes que apontam formação em educação especial, sete têm em sua sala aluno com deficiência que apresenta uma patologia diferente da habilitação escolhida durante sua formação no ensino superior.

Assim, acredita-se na importância do apoio especializado e na necessidade de se oferecer oportunidade para que a informação e formação aconteçam em cursos, congressos e nas reuniões pedagógicas, pois a formação sem troca de conhecimento não garante qualidade na inclusão do aluno deficiente.

Alguns autores discutem sobre a necessidade de formação dos professores em Educação Especial, para estes atuarem com alunos com deficiência no ensino regular (MENDES, 2001; MELLO; MANZINI, 2002). Contudo, ressalta-se que a Educação Especial não se resume a um conjunto de adaptações de estratégias e recursos pedagógicos, que atenda a um determinado aluno com deficiência (BUENO, 1993). O professor especializado deve apresentar propostas educacionais que atuem dentro do sistema regular de ensino, quando requisitado (LEITE, 2003).

Para o aluno da Educação Especial, não basta a existência de um professor especializado, mas é necessário que este seja um bom professor (PICCHI, 1996).

4.4 FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO EM CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO

Em relação à formação em cursos de especialização, a Tabela 4 mostra que 86,9 dos participantes não tinham nenhuma especialização.

Tabela 4 - Frequência absoluta e relativa da formação dos participantes do estudo em cursos de especialização com N=68.

Categoria	Frequência	%
Especialização		
Educação	2	2,9
Psicopedagogia	5	7,3
Administração	2	2,9
Não possui especialização	59	86,9
TOTAL	68	100

4.5 TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE DOS PARTICIPANTES

Na Tabela 5, são apresentados os dados referentes ao tempo de experiência dos participantes. Verificou-se que 35,2% dos participantes tinham de 11 a 15 anos de experiência, dado este relevante, pois apontou que os professores possuíam ampla experiência docente. Somente 8,9% dos participantes lecionavam há menos de 5 anos.

Tabela 5 - Frequência absoluta e relativa do tempo de experiência docente dos participantes do estudo com N=68.

Categoria	Frequência	%
Tempo de experiência docente		
1 a 5 anos	6	8,9
6 a 10 anos	17	25
11 a 15 anos	24	35,2
16 a 20 anos	16	23,6
21 a 25 anos	2	2,9
26 a 30 anos	1	1,5
mais de 31	2	2,9
TOTAL	68	100

4.6 QUANTIDADE DE ALUNOS EM SALA DE AULA

Em relação à quantidade de alunos, em sala de aula, nota-se que 35,3% dos professores possuíam entre 31 e 35 alunos por sala; somente 8,8% dos professores apontaram possuir menos de 20 alunos na sala, sendo que estes eram de Ensino Supletivo, em que há rodízio de alunos (Tabela 6).

Tabela 6 - Frequência absoluta e relativa da quantidade de alunos por sala com N=68.

Categoria	Frequência	%
Quantidade de aluno por sala		
menos que 20 alunos por sala	6	8,8
21 a 25 alunos por sala	9	13,2
26 a 30 alunos por sala	8	11,7
31 a 35 alunos por sala	24	35,3
36 a 40 alunos por sala	14	20,6
mais que 41 alunos por sala	5	7,5
não respondeu	2	2,9
TOTAL	68	100

A Tabela 6 revela, ainda, que existiam salas de aula com mais de 41 alunos (7,5%) e com alunos com deficiências inseridos. Discute-se, então, sobre a qualidade de ensino que vem sendo oferecida a esses alunos, em decorrência do elevado quantitativo de educandos, pois, conforme ressaltam Prochnow, Kearney e Carrol (2002) e Vitalino (2003), um dos pontos que poderia inviabilizar a proposta da inclusão escolar é o número de alunos por sala.

O Conselho Estadual do Mato Grosso do Sul, em relação ao atendimento educacional escolar de pessoas com deficiências, determinou, por meio da Deliberação CE/MS, n 4827, de 2 de outubro de 1997, no artigo 10, que, quando houver alunos com deficiência ou com condutas típicas ou altas habilidades, integrados no ensino regular, o número de alunos por sala dever ser no máximo 15 alunos, quando se tratar da Educação Infantil; 20 alunos, no Ensino Fundamental (ciclo I); e 25 no Ensino Fundamental (ciclo II) e Médio (MATO GROSSO DO SUL, 1997). Tal determinação decorre do fato de que classes que possuam um grande número de alunos pode comprometer tanto o trabalho com o aluno com deficiência quanto com os outros alunos.

O estudo de Mello (1999) apresenta o relato de professores da classe comum que informavam não estar preparados para receber o aluno com deficiência física em sua sala, exatamente por atender a um elevado número de alunos.

4.7 EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A Tabela 7 apresenta os dados referentes à experiência docente anterior com aluno com deficiência inserido em sua sala.

Observa-se que 47% dos participantes já haviam trabalhado anteriormente com um aluno com deficiência inserido em sua sala, enquanto uma porcentagem maior – 53% – não havia trabalhado anteriormente com aluno com deficiência em sua sala. Supõe-se que as experiências anteriores dos professores com aluno com deficiência poderiam favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 7 - Frequência absoluta e relativa dos participantes que tiveram experiências anteriores com alunos com deficiências inseridos em suas salas, com N=68

Categoria	Frequência	%
Experiência dos professores com alunos com deficiências		
Sim	32	47
Não	36	53
TOTAL	68	100

Estudos indicam que professores relataram ter dúvidas em relação à adoção de estratégias diversificadas e diferenciadas, que possam efetivar o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência (ADAMUZ, 2002; LEITE, 2003).

Assim, acredita-se que a prática vivenciada pelos participantes que já trabalharam com aluno com deficiência, inserido em suas salas, poderia possibilitar a escolha de práticas de ensino que auxiliem o aprendizado do aluno.

A falta de preparo, em relação ao aluno tido como deficiente mental, é justificada por professores do estudo de Beraldo (1999) devido aos poucos anos de experiência na profissão. Pontuaram que lhes falta a experiência em relação ao aluno deficiente mental, uma vez que a maioria deles trabalha há menos de um ano com esses alunos.

4.8 TEMPO QUE O PARTICIPANTE DO ESTUDO LECIONAVA PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INSERIDO EM SUA SALA

A Tabela 8 revela os dados referentes ao tempo que os participantes trabalhavam com o aluno com deficiência, em sua sala. A maior parte dos participantes atuava com esses alunos há menos de um ano (61,7%). Porém, observou-se, ainda, que 33,8% declararam trabalhar há mais de um ano com

esses alunos, o que pode ser um indicativo de que as escolas estão procurando realizar adaptação da estrutura escolar para melhor atender às necessidades do aluno.

Tendo em vista tais dados, questiona-se se seria adequado manter esse aluno com a mesma professora ou na mesma série a fim de favorecer o processo de ensino e aprendizado.

Tabela 8 - Frequência absoluta e relativa do tempo que o participante do estudo lecionava para o aluno com deficiência inserido em sua sala N=68.

Categoria	Frequência	%
<u>Tempo que o professor leciona para o aluno</u>		
Menos de 1 ano	42	61,7
mais de 1 ano	23	33,8
mais de 2 anos	3	4,5
TOTAL	68	100

4.9 IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS INSERIDOS NO ENSINO REGULAR: FAIXA-ETÁRIA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INSERIDOS NO ENSINO REGULAR

A partir dos dados obtidos nos questionários, constatou-se que o número de professores participantes no estudo não correspondia ao número de alunos matriculados em salas regulares, uma vez que os 68 professores participantes da pesquisa atendiam a 59 alunos com deficiência. O número maior de professores em relação ao número de alunos ocorreu por dois motivos: 1) alguns alunos freqüentavam a escola em período integral, de modo que dois professores responderam ao questionário sobre o mesmo aluno; 2) mais de um professor lecionava para um único aluno. Dessa forma, o número de participantes do estudo diferiu do número de alunos.

Na Tabela 9, tem-se a faixa etária dos alunos com deficiência que estavam matriculados nas salas dos participantes do estudo. A preocupação com a discussão desse dado se deu, pois, o governo admite que a não-garantia de acesso à escola, na idade própria, seja por incúria do Poder Público, seja por omissão da família e da sociedade, é a maneira mais perversa e irremediável de exclusão social, uma vez que nega o direito elementar de cidadania (BRASIL/MEC, 1998).

Tabela 9 - Frequência absoluta e relativa da faixa-etária dos alunos com deficiência inseridos no ensino regular com N=59

Categoria	Frequência	%
Faixa etária		
menos que 7	17	28,9
7 a 10	14	23,7
11 a 14	15	25,4
15 a 18	5	8,5
19 a 22	3	5
Mais de 23	4	6,8
não respondeu	1	1,7
TOTAL	59	100

Os dados da Tabela 9 mostram que 28,9% dos alunos com deficiência, inseridos no ensino regular, têm menos de sete anos. Trata-se de um dado importante, porque se pode supor que a inserção dessas crianças vem sendo realizada nos primeiros anos escolares, respeitando, assim, o que é previsto pela Lei 9394/96, título III, art. 4º, IV que garante “[...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

Outro dado relevante, observado na tabela, foi a quantidade de alunos com mais de 19 anos (11,8 %). Esse dado pode indicar que o aluno com deficiência ainda encontra dificuldades em prosseguir com seus estudos.

Com efeito, o número dos alunos do ensino regular que não completam o ensino médio vem se agravando, com o avançar da idade, isto é, com o passar de ano escolar, o aluno vai encontrando maiores dificuldades em relação aos conteúdos propostos pela escola e, assim, estes poderiam não estar conseguindo concluir o ciclo II do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

4.10 CLASSIFICAÇÃO QUANTO AO TIPO DE DEFICIÊNCIA DOS ALUNOS INSERIDOS NO ENSINO REGULAR

A Tabela 10 evidencia os dados referentes à classificação quanto ao tipo de deficiência dos alunos inseridos no ensino regular, conforme relato dos participantes, as modalidades de ensino que os alunos com deficiência frequentavam e o apoio especializado recebido por esses alunos.

Tabela 10 - Classificação quanto ao tipo de deficiência dos alunos inseridos no ensino regular, as modalidades de ensino que os alunos com deficiência freqüentavam e o apoio especializado recebido por estes alunos com N=59.

Nível de ensino	Deficiência do aluno		Outro local de ensino que freqüenta			
	Freqüência	%	Freqüência	%		
Educação infantil	deficiente mental	13	22%	APAE	7	12%
				CEES	2	3,3%
				sala de recurso e sala especial	1	1,6%
				não freqüentam	2	3,3%
				APAE	1	1,6%
deficiente físico	4	7%	não freqüentam	3	5,0%	
			APAE	1	1,6%	
deficiente múltiplo	3	5%	não freqüentam	2	3,3%	
deficiente visual	2	3%	não freqüentam	2	3,3%	
deficiente auditivo	2	3,3%	CEES	2	3,3%	
TOTAL	23	40,3%		23	38,3%	
Ensino fundamental	deficiente mental	15	25,4%	sala de recurso	3	5%
				APAE	5	8,4%
				não freqüentam	7	11,8%
	deficiente físico	12	20,3%	sala de recurso	4	6,7%
				não freqüentam	8	13,5%
deficiente auditivo	4	6,5%	CEES	2	3,3%	
			não freqüentam	2	3,3%	
deficiente auditivo	2	3,3%	CEES	1	1,6%	
deficiente visual	2	3,3%	não freqüenta	1	1,6%	
TOTAL	35	59%		35	58,6%	
Ensino médio	deficiente físico	1	1,6	não freqüenta	1	1,6%
TOTAL de alunos		59	100%		59	100%

Notou-se que 47,4% dos alunos inseridos no ensino regular têm diagnóstico de deficiência mental. De acordo com Organização Mundial da Saúde (BRASIL/CENSO, 2000), o número de indivíduos deficientes mentais é maior em relação às outras deficiências, o que poderia justificar, por um lado, os dados encontrados neste estudo. Por outro lado, poderia estar havendo um equívoco em relação ao diagnóstico apontado pelos professores implicados na pesquisa.

Os dados mostram que, atualmente, o ensino regular, público e privado da cidade de Marília têm incluído alunos com diferentes deficiências, de maneira que é fundamental reforçar a importância do papel da escola, em oferecer possibilidades de acesso e permanência aos alunos, em situações escolares.

Afinal, o direito da pessoa ao ensino é resguardado pela política nacional de educação, independente de gênero, etnia, classe social e faixa etária. O acesso à escola extrapola o ato da matrícula e implica apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos a fim de atingir as finalidades da educação e a diversidade da população escolar (BRASIL, 1999).

Verificou-se que a educação infantil atendia a maior parte dos alunos com deficiências inseridos no ensino regular. Esse dado é significativo, pois parece que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), que garantiu igualdade nas condições de acesso à escola aos alunos com deficiências inseridos na educação infantil, tem sido respeitada na cidade de Marília.

Em relação ao Ensino Fundamental e Médio, observa-se na Tabela 10 que apenas 28,8% dos alunos estavam freqüentando o ciclo II do Ensino Fundamental e, somente, 1,7% dos participantes freqüentavam o Ensino Médio.

Assim, questiona-se: o que vem acontecendo com a permanência dos alunos com deficiências no ensino, pois a porcentagem de alunos matriculados diminui nos níveis de Ensino Fundamental e Médio?

Acredita-se que, no Ensino Fundamental e Médio, os alunos com deficiência encontrariam maiores dificuldades acadêmicas. Assim, as dificuldades enfrentadas nessas modalidades de ensino poderiam contribuir para a frustração, o desinteresse e até o abandono escolar, justificando, desse modo, o baixo índice de alunos no Ensino Fundamental e Médio.

Observou-se ainda, na Tabela 10, que, dos alunos com deficiência inseridos no ensino regular, 11,9% freqüentavam também a sala de recurso, 25,5% a APAE e 11,8% o Centro de Estudo da Educação e da Saúde (CEES), com atendimento fonoaudiológico, enquanto 49,1% não recebiam apoio especializado.

5 CONCLUSÃO

Os dados obtidos nessa pesquisa permitiram a realização de uma análise reflexiva sobre a inserção de alunos com deficiências no ensino regular da cidade de Marília, em relação ao perfil dos professores que receberam estes alunos; perfil do alunado com deficiência e perfil da sala de aula.

Verificou-se que a rede regular de ensino da cidade de Marília procura garantir a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, independente da formação dos professores, da quantidade de alunos por sala estes receberam os alunos e buscam garantir o ensino de qualidade.

Para pensar na inserção do aluno com deficiência no ensino regular, é fundamental viabilizar a promoção de mudanças na prática pedagógica e, principalmente, na organização da estrutura escolar.

Concluiu-se que a inserção do aluno com deficiência no ensino regular ocorre com a modificação da formação, tanto em nível inicial como continuado, de maneira a favorecer ao profissional o conhecimento e a compreensão das distintas formas de aprendizagem de seus alunos a fim de estruturar sua própria prática pedagógica para atender, com qualidade, a diversidade do alunado.

REFERÊNCIAS

- ADAMUZ, R. C. *A reinterpretação da prática pedagógica por um professor com uma aluna com deficiência mental inserida no ensino comum*. 2002. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.
- ARANHA, M. S. F. *Implementação da educação inclusiva no município de Vargem Grande Paulista: manifestação de professores*. Trabalho não publicado, 1999.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, D.F: Senado, 1988.
- _____. *Declaração de Salamanca e linha de ação: sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.
- _____. Lei nº 7.853/89. de 24 de outubro de 1989. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF. 1998. Disponível em: <http://www.rebidia.org.br/seesp/dadps.html>. Acesso em: 20 fev. 2005>. Acesso em: 20 fev. 2005.
- _____. Lei nº 9.394/96. de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: SEE, 1996. Disponível em : <http://www.rebidia.org.br/seesp/dadps.html>. Acesso em: 20 fev. 2005.
- _____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. *Resolução 196/96. Bioética*, v.4, n.2, supl. 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica*. Brasília, DF, 2001.
- _____. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 1998.
- _____. Organização Mundial da Saúde. *Brasil, um país com pessoas deficientes*. Censo 2000/IBGE. Brasília, DF. 2000. Disponível em: <http://www.sintrajufe.org.br/Previdencia/artigos-12.htm> Acesso em: 15 set. 2005.
- _____. Ministério da Educação. *Direito à Educação: subsídios para Gestão de Sistemas Educacionais; orientações gerais e marcos legais*. Brasília, DF, 2004.
- BERALDO, P. B. *As percepções de Escola Pública sobre a inserção do aluno tido como deficiente mental em classes regulares de ensino*. 1999. Mestrado (Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

BUENO, J. G. S. *Educação Especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente*. 1993. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

CAPOVILLA, F. C.; et al. Recursos tecnológicos para inclusão escolar de paralisados cerebrais e surdos. In: CAPOVILLA, F. C.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, C. (Org.). *Tecnologia em (Re) habilitação cognitiva: uma perspectiva multidisciplinar*. São Paulo: EDUNISC, 1998. p. 388-394.

FERREIRA, J. R. Políticas públicas e a universidade: a avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. In: OMOTE, S. (Org.) *Inclusão: interação e realidade de Marília*: Fundep, 2004. p. 11-35.

GLAT, R. *Uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: Viveiro de Castro Editores, 1999. (Questões atuais em educação especial; v. 4).

LEITE, L. P. *A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 7-23.

MARTINS, L. A. R. Educação integrada do portador de deficiência mental alguns pontos de reflexão. *Revista Integração*, Brasília, n. 16, 1996, p. 27-32.

_____. O desafio de investir na escola inclusiva: relato de uma experiência profissional. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: ed. UEL, 2001. p. 137-143.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Deliberação CEE/MS n 4827 de 02 de out. 1997 Fixa normas para educação escolar de alunos que apresentam necessidades especiais. *Diário Oficial do Estado*, n.449 07 nov. 1997, p. 9-11.

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

MELLO, M. I. T. *Concepções acerca da deficiência física: estudo realizado em uma comunidade escolar*. 1999. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 1999.

_____; MANZINI, E. J. Condições que propiciam ou dificultariam a inclusão de alunos com deficiência física na classe comum. In: MARQUEZINE, M. C. (Org.). *Inclusão*. Londrina: Eduel, 2003. v.18. p. 191-200.

MENDES, E.G. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação alternativa. In: MARQUEZINE, M. C.; et al (Org.) *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Londrina: EDUEL, 2001. p. 53-64.

MONTES, S. M. O aluno cego no ensino regular: o ponto de vista de professores, alunos, inspetores e coordenador pedagógico. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2002.

OMOTE, S. Inclusão à realidade. In: OMOTE, S. (Org). *Inclusão: intenção e realidade*, Marília: Fundepe, 2004. p. 1-9.

PELOSI, M. B. A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: In: NUNES, L. R. O. P. (Org.). *Comunicação alternativa: favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educativas especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 63-75.

PICCHI, M. B. O professor na educação especial. *Educação Especial: perspectivas e reflexões – coletânea de textos*. São Paulo: SE/CENP, 1996. p. 37-45.

PROCHNOW, J. E.; KEARNEY, A. C.; CARROLL, L. J. Successful Inclusion: what do teachers say they need? *New Zealand Journal of Educational Studies*, Wellington, v. 35, n. 2, 157-177, 2002.

REAL, L.; PARKER, R. A. *Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução*. Tradução: Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira, 2000.

REGANHAN, W. G. *Inclusão de aluno com deficiência no ensino regular*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação de Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

VITALINO, C. R. Sugestões para escola regular atender melhor os alunos com necessidades especiais integrados. In: MARQUEZINE, M. C. (Org.). *Inclusão*. Londrina: Eduel, 2003. v. 18, p.65-77.

Recebido em 17/01/2008
Reformulado em 29/07/2008
Aprovado em 04/12/2008