



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

revistaabrapee@yahoo.com.br

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e
Educacional
Brasil

Sanches Tessaro, Nilza; Ribeiro Waricoda, Ana Sayuri; Marques Bolonha, Renata Cristina; Barletta
Rosa, Ana Paula

INCLUSÃO ESCOLAR: VISÃO DE ALUNOS SEM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Psicologia Escolar e Educacional, vol. 9, núm. 1, 2005, pp. 105-115

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321815010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

INCLUSÃO ESCOLAR: VISÃO DE ALUNOS SEM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

INCLUSÃO ESCOLAR

*Nilza Sanches Tessaro*¹

*Ana Sayuri Ribeiro Waricoda*²

*Renata Cristina Marques Bolonha*²

*Ana Paula Barletta Rosa*²

Resumo

O presente estudo trata de questões referentes à inclusão de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular. Teve por objetivo geral verificar a visão de alunos sem necessidades educativas especiais sobre a inclusão escolar. Participaram da pesquisa 40 alunos de escolas públicas de ensino básico com vivências diferentes quanto à inclusão (20 alunos que participavam da inclusão escolar e 20 que não participavam). Foi utilizado um questionário composto por três questões abertas. Os dados foram examinados mediante análise de conteúdo e análise estatística (*qui-quadrado*). Tais resultados revelaram que a maioria dos participantes demonstrou credibilidade à inclusão escolar, e apontaram várias dificuldades envolvidas nesse processo, destacando-se a discriminação social. Os sentimentos decorrentes da inclusão que predominaram entre os participantes foram positivos.

Palavras-chave: Educação; Aluno; Excepcionalidade

SCHOLAR INCLUSION: VIEW OF STUDENTS WITHOUT SPECIAL EDUCATIVE NECESSITIES

Abstract

The present study refers to the inclusion of students with special needs in classrooms of regular schools. The purpose was to assess the opinion students without disability have about inclusive education. A total of 40 students with different experiences regarding inclusion (20 from special schools and 20 from public primary schools) participated in the research. A questionnaire containing three open questions was employed to collect data. The data was examined for content and statistical significance (chi-squared). The results revealed that most of the students have a satisfactory opinion about inclusion. However they have pointed out several difficulties regarding inclusion, in particular, social discrimination. The feeling of most students towards inclusion were positive ones.

Keywords: Education; Student; Disability.

INTRODUÇÃO

O preconceito e a discriminação dos indivíduos diferentes, fundamentalmente os portadores de deformidades físicas e mentais, podem ser observados no decorrer de toda história da humanidade (Bernardi, 2004). Segundo Moussatché (1997), nas sociedades primitivas os deficientes eram condenados à morte. Na Europa medieval, ora eram considerados enviados do divino, ora como obras do demônio. Já no fim da Idade Média os deficientes foram livrados do assassinato, mas se tornaram culpados

pela própria deficiência. Pessoti (1984) lembra que no período anterior a era cristã os deficientes eram considerados como “coisas” e não como pessoas, sendo negligenciados, maltratados e até eliminados.

No final do século XVIII, conforme discute Amiralian (1986), surgiram atitudes mais humanitárias, que, por meio de estudos e pesquisas, buscavam compreender as especificidades do indivíduo portador de necessidades especiais. Bernardi (2004) aponta que os hospícios, nessa

¹ Doutora em Psicologia e docente do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

² Acadêmicas do 5º ano do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

época, passaram a abrigar não só os deficientes, mas todos aqueles que causavam incômodo à sociedade. Ainda nesse período, iniciou-se uma defesa pelo direito à educação dos desprezados e excluídos pela família e sociedade; com isso, a educação especial, visando a escolarização de crianças anormais, desponta nesse contexto.

De acordo com Karagiannis, Stainback e Stainback (1999a), durante o século XIX e grande parte do século XX, a educação especial para alunos com deficiência ocupou lugar de destaque, observando-se uma tendência muito grande à segregação para o controle dos deficientes, consideradas pessoas “indesejáveis”. Já nas últimas décadas do século XX, em função das modificações nas concepções envolvendo a deficiência e a educação especial, foi surgindo uma nova forma de entender a problemática dos deficientes na perspectiva pseudoeducativa. Assim, por volta das décadas de 80 e 90 do século passado, a educação inclusiva, em busca de um único sistema educacional para todas as pessoas, ganha repercussão.

Visando melhorias para as condições educacionais, documentos como a Declaração Mundial de Educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) foram criados. Esses documentos têm como objetivo garantir o atendimento das necessidades de aprendizagem de todas as crianças e proporcionar a inserção da educação especial dentro da estrutura ampla da educação (Sant’Ana, 2003).

Segundo Fonseca (1995), só se pode falar de integração quando há uma efetiva interação entre deficientes e não deficientes. Os programas de ensino especial devem estar compatibilizados com os do ensino regular; faz-se necessário o convívio social entre os alunos, professores e demais profissionais da escola; e a participação da família é importante nesse processo. A integração é um processo complexo que envolve a adaptação de todas as partes: população geral, profissionais, familiares e a própria pessoa a ser integrada.

Torna-se importante, então, não se ter uma visão simplista da educação inclusiva. Sartoretto (2001) a compreende como um processo muito amplo de reforma do sistema escolar. A escola deve abrir espaço para a diversidade humana; os professores devem estar continuamente em busca do aprendizado sobre como se deve ensinar, para que possam proporcionar um ensino de qualidade a todos. Infelizmente como alerta

Santos (2001), ainda hoje muitos entendem, erroneamente, a inclusão como simplesmente a prática de colocar pessoas com deficiência estudando com outras não portadoras de necessidades especiais.

Vale ressaltar que o princípio básico da educação inclusiva implica na possibilidade de que todas as crianças aprendam juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. As escolas devem reconhecer e responder às diversas necessidades dos alunos, acomodando tanto estilos como ritmos de aprendizagem, assim assegurando um ensino de qualidade a todos (Mendes, 2002).

Para Glat, Magalhães e Carneiro (1998) a escola inclusiva apenas poderá se concretizar a partir de condições muitos especiais de recursos humanos e pedagógicos. Para esses autores, o despreparo dos professores para receber o aluno com deficiência em sua sala de aula constitui um dos principais óbices para a efetiva inserção desse aluno no sistema regular de ensino. Tesini e Manzini (1999) alertam que integração/inclusão envolve professores mais capacitados em relação às necessidades especiais, bem como uma pedagogia que se ajuste às necessidades de cada criança e a definição de uma política que venha subsidiar princípios e práticas para as necessidades educativas especiais.

Para Gotti (1998), inclusão escolar significa um novo marco conceitual e ideológico, o qual precisa envolver políticas, serviços sociais e comunidade. Implica considerar, aceitar e reconhecer a diversidade na vida e na sociedade, isto é, identificar que cada indivíduo é único, com suas necessidades, desejos e peculiaridades próprias.

Atualmente existem várias pesquisas que abordam a temática da inclusão escolar do deficiente. Faleiros (2001), em seu estudo sobre educação inclusiva, verificou que os alunos incluídos apresentaram ganhos quanto à socialização e a aprendizagem, contudo, a escola não fornece o apoio necessário para a inclusão desses alunos.

Uma pesquisa desenvolvida por Hemmingson e Borell (2001), com escolas que tinham alunos com deficiência física estudando em classes comuns, mostrou a falta de estrutura das mesmas para atender esse tipo de aluno. Os resultados revelaram barreiras físicas ao acesso às dependências das escolas, representadas pela falta de rampas, elevadores e portas com trinco automático. Também apontaram que muitos alunos tinham

sua participação nas atividades escolares restringida; eram excluídos de algumas atividades manuais, de esporte ou atividades ao ar livre. Concluiu-se, assim, por meio dessa pesquisa, que a maneira como são organizadas as atividades, na maioria das vezes, não conseguem promover a participação de alunos com deficiência física.

Martins (1997) aponta, como resultado de sua pesquisa sobre a inclusão do aluno portador de Síndrome de Down, a necessidade de se desenvolver planos e projetos que enfatizem a integração social e escolar dessas crianças, a preparação da comunidade escolar para compreender e atuar frente às diferenças individuais, e a sensibilização da comunidade em geral quanto à integração escolar e social desses indivíduos. Mattos (2000) observou em seu estudo a existência de uma inadequação do paradigma da inclusão e a ausência de um trabalho participativo, entre os educadores e a família, que oriente e esclareça o processo de inclusão de deficientes. Esta autora acredita que este processo se apresenta inadequado a quem necessita dele, e compromete a proposta do sistema escolar brasileiro, que visa assegurar a todos uma educação que considera a cultura da adversidade.

Pesquisas têm evidenciado diferenças de opiniões entre alunos não deficientes quanto à inclusão escolar. Sacaloski (2001), ao investigar as opiniões de alunos deficientes auditivos, de alunos ouvintes, de pais e de professores sobre inclusão de alunos deficientes auditivos, verificou que a maioria dos participantes é favorável à inclusão escolar, expressando que os deficientes auditivos devem estudar em classe comum e podem trabalhar e ser bem-sucedidos. Em contrapartida, o estudo desenvolvido por Cambra (2002) mostrou resultado diferente, ou seja, os alunos não deficientes manifestaram que os surdos poderiam ser mais bem assistidos numa escola especial, e expressaram que eles não tinham o mesmo desempenho mostrado pelos ouvintes.

Uma pesquisa desenvolvida por Batista (2001), que envolveu alunos de 1ª série do ensino fundamental que tinham alunos com deficiência mental incluídos em sua sala, também revelou que o aluno não deficiente tem dificuldades em aceitar e conviver com os alunos deficientes. Os resultados desse estudo revelaram que os alunos deficientes são aceitos com menos frequência, passam a maior parte do tempo sozinhos, demonstrando

dificuldades tanto para iniciar como para manter e finalizar o contato com os colegas.

Esses dados revelam o quanto ainda se faz necessário pesquisas na área. É imprescindível ampliar o conhecimento, desenvolver e testar formas que realmente viabilizem a inclusão escolar. Deve-se ter claro que inclusão não significa apenas transferir o aluno da escola ou da classe especial para a classe comum. Significa, como muito bem expõem Karagiannis, Stainback e Stainback (1999b), incluir todas as pessoas, independentemente de seu talento, deficiência, nível socioeconômico ou cultural, em salas de aula com todas as suas necessidades sendo atendidas. Com isso, pensar em uma escola inclusiva significa, em um primeiro momento, pensar em uma escola para cada um, isto é, em uma escola em que cada aluno seja atendido de acordo com suas necessidades e dificuldades, com recursos e metodologias que propiciem o seu aprendizado e desenvolvimento (Miranda, 2001).

Pode-se afirmar que a educação inclusiva é algo que vem se efetivando, mesmo que a duras penas, buscando superar toda uma história de isolamento, discriminação e preconceito. Tem provocado muitos questionamentos, principalmente quando se pensa na escola regular e sua infra-estrutura física e particularmente de recursos humanos. O interesse das autoras pelo tema surgiu, então, a partir de alguns questionamentos que estão presentes principalmente no meio acadêmico (curso de Psicologia), como: a escola possui infra-estrutura adequada para participar da inclusão escolar? Qual é a opinião dos alunos que não possuem deficiência sobre inclusão escolar? Os alunos estão preparados para fazerem parte da inclusão escolar? Os professores estão capacitados para educação inclusiva etc.

O tema discutido neste trabalho esteve então centrado na expectativa de responder a algumas destas questões, bem como contribuir para o processo de inclusão escolar e para o bem-estar das pessoas com deficiência. Para tanto, procurou-se conhecer pesquisas, estudos e discussões sobre essa temática, como também verificar a visão de alunos sem necessidades educativas especiais sobre o processo de inclusão escolar, identificando quais são suas expectativas em relação a esse processo, o que pensam acerca das dificuldades envolvidas na inclusão escolar e como se sentem diante da inserção do aluno com deficiência na classe comum do ensino regular.

MÉTODO

Participantes

Para a realização dessa pesquisa foi utilizada uma amostra constituída por dois grupos, num total de 40 participantes. O primeiro grupo (G1) foi formado por 20 alunos sem deficiência, que estudavam no ensino regular e participavam da inclusão em escolas públicas de ensino básico de um município localizado no interior do Estado do Paraná. Cinco desses participantes tinham em sua sala de aula colega com deficiência mental, cinco possuíam colega com deficiência visual, cinco tinham colega com deficiência auditiva e cinco estudavam com colega com deficiência física. Dos participantes desse grupo, 50% eram do gênero feminino e 40% do masculino, com idades entre 10 a 20 anos (um participante), sendo que 50% deles encontravam-se na faixa de idade entre 10 e 15 anos e 50% entre 16 e 20 anos. Quanto à escolaridade cinco (25%) cursavam a 3ª série do ensino fundamental, igual número estava cursando a 5ª série do ensino fundamental, cinco o 2º ano do ensino médio e igual número o 3º ano do ensino médio.

O segundo grupo (G2) foi constituído por igual número de alunos, que também não possuíam deficiência e que estudavam em classes sem inclusão do ensino básico do mesmo município. Destes alunos, 50% eram do sexo feminino e os demais do masculino, com idades que variavam entre 18 ($N=9$) a 22 anos ($N=2$). Todos cursavam o 3º ano do ensino médio. Esses participantes foram selecionados pela própria direção das escolas a que pertenciam, com base no interesse e disponibilidade de cada um em participar da pesquisa.

Material

Foram utilizados durante a pesquisa documento de anuência da escola, solicitando a autorização da Direção para a coleta dos dados. Termo de consentimento livre e esclarecido, entregue aos pais ou responsáveis dos alunos com menos de 18 anos e aos alunos que já haviam atingido a maioridade, para que pudessem confirmar o recebimento de informações sobre o objetivo do estudo e dar o seu consentimento para a participação na pesquisa e uma ficha de identificação dos participantes, por meio da qual foi possível obter dados relativos à idade, sexo, grau de escolaridade etc.

Além disso, foi utilizado um questionário, solicitando a opinião sobre a inclusão escolar (o que pensam em relação à inclusão de alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular), a opinião sobre as dificuldades envolvidas no processo de inclusão escolar (dificultadores do processo) e a manifestação dos próprios sentimentos em relação à inclusão (como se sentem diante da inclusão – sentimentos positivos, sentimentos negativos e sentimentos às vezes positivos).

Procedimento

Primeiramente foram realizados os contatos com as direções das escolas, solicitando a autorização para a coleta dos dados e explicando o trabalho que se pretendia realizar. Após a autorização do Comitê de Ética, para avaliação de pesquisas envolvendo seres humanos, foram feitos os contatos com os participantes ou responsáveis, por meio dos quais foram explicados os objetivos do trabalho. Posteriormente ao consentimento de cada um deles, foi entregue o questionário, o qual foi respondido individualmente na presença da pesquisadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram organizados com base nos questionários aplicados e examinados mediante análise de conteúdo. Dentre as várias técnicas que contemplam a análise de conteúdo, a análise categorial foi a empregada para trabalhar com os dados desta pesquisa. Destarte, dados foram categorizados, apresentados em tabelas e trabalhados quantitativamente por meio de teste estatístico, no nível de 0,05 como margem de erro.

Para a validação da categorização foram usados dois juízes independentes, fazendo-se o cálculo de correlação entre suas avaliações (Siegel, 1956). Foi obtido como resultado uma alta concordância entre os juízes.

Opiniões sobre inclusão escolar

Dimensões

1- *Aspectos negativos*: incluíram as respostas dos participantes que apontaram problemas e dificuldades e negaram a inclusão como forma de

solução. Exs.: “a escola do ensino regular não está preparada”, “ruim”, “errado” etc.

2- *Aspectos positivos*: dimensão em que os participantes apresentaram as vantagens, os benefícios, à aceitação da inclusão escolar. Exs.: “ótimo”, “Ideal”, “Importante”, “Forma de perceber que a deficiência não é impedimento” etc.

3- *Às vezes é positivo*: dimensão em que o participante indicou uma condição ou uma parcialidade envolvendo a questão da inclusão. Exs.: “alguns casos sim”, “com deficiência profunda não”, “mais ou menos”, etc.

4- *Aspecto legal*: dimensão em que os participantes se referiram aos direitos, aos deveres etc. da pessoa deficiente, tanto no âmbito social como no cultural. Exs.: “é um direito”, “está previsto na lei”, “educação para todos” etc.

alunos deficientes incluídos na sala de aula comum. Exs.: “é gritante o pouco investimento na educação”, “falta de estrutura física”.

Os dados que pertencem à Tabela 1 mostram que 55,3% das respostas apresentadas pelos participantes sobre o que acham de incluir aluno com deficiência na classe comum do ensino regular referem-se à dimensão *aspectos positivos*, que incluiu as vantagens, os benefícios, credibilidade e aceitação da inclusão escolar, seguida de 32,4% para a dimensão *aspectos negativos*, referentes a problemas, dificuldades, falta de credibilidade e aceitação da inclusão escolar. Por meio do teste de homogeneidade, verificou-se que as respostas emitidas pelos grupos nas dimensões são similares, sendo $\chi^2_o = 0,88$ para o $\chi^2_c = 3,84$; portanto, a H_o não foi rejeitada.

Tabela 1: Opinião sobre inclusão escolar entre os alunos.

Dimensões	G1		G2		Total	
	F	%	F	%	F	%
1- Aspectos negativos	22	35,5	15	28,8	37	32,4
2- Aspectos positivos	30	48,4	33	63,5	63	55,3
3- Às vezes positivo	1	1,6	1	1,9	2	1,8
4- Falta de estrutura da escola e investimento na educação	1	1,6	1	1,9	2	1,8
5- Falta de preparo/capacitação profissional	3	4,8	–	–	3	2,6
6- Aspecto legal	5	8,1	2	3,9	7	6,1
Total	62	100	52	100	114	100
Média das respostas	3,1	–	2,6	–	2,9	–

5- *Falta de formação/capacitação profissional*: incluiu as respostas em que os participantes mencionaram o despreparo dos profissionais para participarem da inclusão escolar. Exs.: “a maioria dos profissionais não são especializados nessa função”, “os professores do ensino regular não estão preparados” etc.

6- *Falta de estrutura da escola e investimento na educação*: essa dimensão envolveu as manifestações em que os participantes apontaram as dificuldades, os problemas, a pouca estrutura e investimento na escola para poder realizar um trabalho adequado com os

Ao considerar cada grupo isoladamente, observa-se que a dimensão prevalente nos dois grupos (G1 e G2) foi *aspectos positivos*. A prevalência foi de 48,4% para o grupo dos alunos que participavam da inclusão e 63,5% para o grupo dos alunos que não participavam da inclusão. O teste de homogeneidade aqui utilizado mostrou que as respostas emitidas pelos participantes dos dois grupos são muito similares nesta dimensão (sendo $\chi^2_o = 1,32$ para o $\chi^2_c = 3,84$).

Esses dados sugerem que a maioria dos alunos que participaram da pesquisa se mostrou confiante e favorável à inclusão escolar. Resultado similar a esse foi identificado por Sacaloski (2001) em um estudo

desenvolvido com alunos ouvintes sobre inclusão escolar, em que os mesmos acreditavam que os deficientes auditivos deveriam estudar na classe comum, pois poderiam ter um bom desenvolvimento.

O fato de a maioria dos alunos sem necessidades educacionais especiais demonstrar credibilidade na educação inclusiva pode ser entendido como positivo, principalmente quando se considera que inclusão representa também respeito e aceitação à diversidade. Nesse momento, é imprescindível destacar que só se pode falar em integração, como aponta Fonseca (1995), quando há uma efetiva interação entre deficientes e não deficientes. Para tanto se faz necessário o convívio social entre os alunos, professores e demais profissionais da escola. A integração é um processo complexo que envolve a adaptação de todas as partes: população geral, profissionais, familiares e a própria pessoa a ser integrada.

Torna-se importante destacar que educação inclusiva trata-se de um processo complexo que, segundo Gotti (1998), envolve um novo paradigma conceitual e ideológico, o qual precisa envolver políticas, programas, serviços sociais, comunidade etc. Com isso, é necessário aceitar e reconhecer a diversidade na vida e na sociedade, isto é, identificar que cada indivíduo é único, com suas necessidades, desejos e peculiaridades próprias.

Acredita-se, portanto, que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum do ensino regular apenas terá condições de se concretizar quando realmente houver respeito e aceitação à diferença; ou seja, quando não existirem mais o preconceito, a discriminação e a ignorância. Enfim, quando as pessoas que não possuem necessidades educacionais especiais conseguirem aceitar, conviver, interagir e acreditar que os deficientes possuem não apenas limites, mas também potencialidades.

Opiniões sobre os dificultadores da inclusão

Dimensões

1- *Falta de estrutura das escolas*: dimensão em que os participantes indicaram as dificuldades, os problemas, ou seja, a falta de estrutura das escolas para participar da inclusão escolar. Exs.: “falta de estrutura física da escola”, “número elevado de alunos em sala”, “espaço físico inadequado”, “salas lotadas” etc.

2- *Falta de preparo/capacitação dos profissionais*: incluiu as dificuldades, ou seja, o pouco preparo dos profissionais para trabalhar com alunos deficientes em sala de aula comum. Exs.: “falta de esclarecimento do professor sobre a deficiência”, “falta de preparo do professor”, “falta de preparo do diretor” etc.

3- *Falta de preparo dos demais alunos*: dimensão em que as emissões verbais evidenciaram as dificuldades, os problemas, ou seja, o despreparo, o pouco conhecimento do aluno não deficiente sobre a inclusão e sobre o deficiente e a deficiência. Exs.: “a não-preparação do aluno sem deficiência quanto à integração”, “falta de preparo dos alunos para receber o aluno deficiente” etc.

4- *A não-aceitação da inclusão*: essa dimensão incluiu as manifestações indicativas de resistência ou oposição à inclusão do deficiente no ensino regular. Exs.: “resistência do pai”, “a falta de aceitação” etc.

5- *Discriminação social*: refere-se às respostas que versaram sobre as situações que evidenciam a falta de aceitação, ou seja, o preconceito com o deficiente e a deficiência. Exs.: “a rejeição”, “o fato do aluno se ver como diferente”, “a ignorância de certas pessoas”, “discriminação”, “preconceito” etc.

6- *Não sei e nada*: incluiu as respostas em que os participantes não mencionaram nenhum dificultador da inclusão. Exs.: “não sei”, “nada”.

7- *Falta de apoio dos colegas*: dimensão em que o participante apontou como barreira à inclusão a falta de apoio dos colegas aos alunos deficientes. Ex.: “falta de apoio dos alunos”.

Os dados apresentados na Tabela 2 revelam que 56,3% das respostas emitidas pelos participantes sobre os dificultadores/barreiras da inclusão escolar referem-se à dimensão *discriminação social*, seguida da dimensão *falta de preparo dos profissionais* (14,1%) e da dimensão *falta de estrutura das escolas* (9,4%). Os grupos também emitiram respostas que pertencem a outras dimensões, como pode ser observado na respectiva tabela. Para testar a significância destas ocorrências, recorreu-se ao teste de homogeneidade, em que os resultados mostram serem as respostas emitidas

Tabela 2: Opiniões sobre os dificultadores da inclusão escolar entre os alunos.

Dimensões	G1		G2		Total	
	F	%	F	%	F	%
1- Falta de estrutura das escolas	4	10,5	2	7,7	6	9,4
2- Falta de preparo dos profissionais	5	13,2	4	15,4	9	14,1
3- Falta de preparo dos demais alunos	5	13,2	–	–	5	7,8
4- Discriminação social	21	55,2	15	57,7	36	56,3
5- Falta de apoio/auxílio dos colegas	2	5,3	–	–	2	3,1
6- A não-aceitação da inclusão	1	2,6	2	7,7	3	4,7
7- Não sei	–	–	13,8	1	1,5	
8- Nada	–	–	2	7,7	2	3,1
Total	38	100	26	100	64	100
Média das respostas	1,9	–	1,3	–	1,6	–

pelos grupos similares - o $\chi^2_o = 2,26$ para o $\chi^2_c = 3,84$; portanto, a H_o não foi rejeitada.

Esses resultados evidenciam que a maioria dos participantes considera a discriminação social como o principal empecilho para efetivação da inclusão escolar. O fato dos participantes terem considerado a discriminação social como o principal óbice ao processo de inclusão escolar torna-se muito interessante, principalmente quando se considera que nesse estudo eles se mostraram confiantes e favoráveis à inclusão escolar. Talvez esse resultado possa ser justificado pelo fato dos participantes identificarem quão preconceituosas ainda são as pessoas que não possuem necessidades educativas especiais e quanta dificuldade elas têm para aceitar e conviver com a diversidade.

Acredita-se, ainda, que a discriminação social foi apontada pelos participantes como o principal dificultador da inclusão escolar pelo fato de o deficiente ainda ser visto como incapaz e limitado. Torna-se importante ressaltar que o preconceito e a discriminação dos indivíduos diferentes, fundamentalmente os portadores de deformidades físicas e mentais, conforme alerta Bernardi (2004), podem ser observados no decorrer de toda história da humanidade. As atitudes em relação às pessoas com deficiência na maioria das vezes foram negativas. No período anterior a era cristã, os deficientes, como mostra Pessotti (1984), nem mesmo pessoas eram considerados, mas sim “coisas” que não possuíam alma. É no século XX, mais especificamente a partir da segunda metade, que se verifica uma melhor aceitação do deficiente, bem como uma tendência à sua inserção na sociedade.

Ao aplicar o teste de homogeneidade para testar a significância entre as respostas emitidas pelos grupos em cada dimensão, verificou-se que os grupos emitiram respostas semelhantes na maioria das dimensões. A exceção foi a dimensão *falta de preparo dos demais alunos* ($\chi^2_o = 5,0$ para $\chi^2_c = 3,83$). Esse resultado revela que as respostas emitidas pelos grupos nessa questão não são semelhantes. Apenas o G1 apresentou respostas que pertencem a essa dimensão.

Um aspecto que também deve ser considerado é o fato de boa parte dos participantes acharem que o principal óbice ao processo de inclusão escolar é a não-capacitação dos profissionais. Assim como esses participantes, verificam-se autores, como Glat e colaboradores (1998), Tesini e Mazini (1999), que também apontam a falta de preparo dos profissionais/professores como o principal dificultador da inclusão escolar. Esses autores são categóricos ao afirmar que a inclusão escolar apenas terá possibilidade de acontecer se essas barreiras forem superadas.

Destarte, parece evidente que um projeto dessa natureza requer, no mínimo, escolas bem estruturadas e professores capacitados para lidar e atender as necessidades e especificidades de cada aluno. Torna-se claro que se essas barreiras/dificultadores não forem eliminadas a inclusão não deixará o plano imaginário.

Manifestação do próprio sentimento quanto à inclusão escolar

Dimensões

1- *Sentimento negativo*: envolveu as respostas em que os participantes manifestaram sentimentos

“desagradáveis” emergidos da inclusão. Exs.: “medo”, “mal”, “angustiada”, “impotente”, “insegura” etc.

- 2- *Sentimento positivo*: Incluiu as respostas em que os participantes se mostraram receptivos e favoráveis à inclusão escolar. Exs.: “tranquila”, “uma proposta interessante”, “acho normal” etc.
- 3- *Sentimentos às vezes positivos*: dimensão em que o participante indicou uma condição ou uma parcialidade quanto ao sentimento sobre inclusão escolar. Exs.: “se aluno possui potencial acho bom”, “tem que ser muito bem avaliado caso a caso”, “depende da família” etc.
- 4- *Falta de preparo dos profissionais*: aglutinou as respostas em que os argüidos manifestaram preocupação com a formação e capacitação dos professores, diretores, ou seja, de todos os envolvidos nesse processo. Exs.: “professores sem habilidade para trabalhar”, “professores não capacitados” etc.
- 5- *Não sei*: aglutinou-se as respostas em que os participantes não conseguiram manifestar nenhum sentimento.

dimensões, portanto a H_0 não foi rejeitada, sendo $\chi^2_o = 0,66$ ($\chi^2_c = 3,84$).

Os alunos, ao serem indagados sobre seu próprio sentimento em relação à inclusão escolar, apresentaram também respostas que se referem à dimensão *falta de preparo do professor* (5,5%), o que evidencia sua preocupação com essa questão. Ao considerar cada grupo, observaram-se algumas diferenças que podem ser consideradas significativas. O grupo dos alunos que não participavam da inclusão (G2) obteve um percentual menor na dimensão *sentimentos negativos* (12,1%) do que o grupo de alunos que participavam da inclusão (37,5%). Ao aplicar o teste de homogeneidade verificou-se que os grupos emitiram respostas diferentes nesta dimensão, portanto a H_0 foi rejeitada, sendo $\chi^2_o = 6,36$ ($\chi^2_c = 3,84$).

Esse resultado sugere que um número maior de alunos que participavam da inclusão (G1) possuem sentimentos negativos em relação à inclusão escolar. Talvez isso tenha ocorrido pelo fato de que os alunos do G2 não tiveram a experiência de estudar com alunos deficientes, portanto, não sentiram de perto o quanto ainda se discrimina e exclui o aluno com necessidades educativas especiais em uma sala de aula, que na maioria das vezes não foi preparada para recebê-lo e

Tabela 3: Manifestação do próprio sentimento sobre inclusão entre os alunos.

Dimensões	G1		G2		Total	
	F	%	F	%	F	%
1- Sentimento negativo	15	37,5	4	12,1	19	26,0
2- Sentimento positivo	18	45,0	22	66,6	40	54,8
3- Às vezes positivos	2	5,0	2	6,1	4	5,5
4- Falta de preparo profissional	2	5,0	2	6,1	4	5,5
5- Não sei	3	7,5	3	9,1	6	8,2
Total	40	100	33	100	73	100
Média das respostas	2,0		1,7	-	1,8	-

Os dados da Tabela 3 revelam que as respostas prevalentes entre os participantes pertencem à dimensão *sentimentos positivos* (54,8%), sugerindo que os alunos, ao expressarem esses sentimentos, sentem-se bem com a inclusão escolar. No entanto, vale destacar que um número significativo de respostas (26,0%) pertence à dimensão *sentimentos negativos*. O teste de homogeneidade aqui aplicado mostra que os grupos emitiram respostas semelhantes sobre as

muito menos para lhe possibilitar um bom desenvolvimento acadêmico. Merece destaque aqui um estudo desenvolvido por Batista (2001) com alunos portadores e não portadores de deficiência de uma escola de ensino fundamental. O estudo observou que os alunos deficientes não eram bem aceitos pelos demais colegas e passavam a maior parte do tempo sozinhos, apresentando dificuldades tanto para iniciar como para finalizar contatos com os colegas.

Outro aspecto digno de nota é o fato de um percentual significativo de respostas dos participantes pertencerem à dimensão *sentimentos negativos* (26,0%). Isso indica que, apesar de um número alto de alunos se sentirem bem com a inclusão escolar, um número considerável deles manifestou *sentimentos negativos*. Portanto, não se pode generalizar e afirmar que os alunos sem deficiência se sentem bem com a inclusão escolar.

Esses resultados deixam evidente a complexidade de se efetivar a educação inclusiva. Autores como Santos (2001), Carvalho (1997) Sartoretto (2001) dentre outros, também apontam essa complexidade. Sartoretto (2001) é categórica ao afirmar que educação inclusiva envolve um processo muito amplo de reforma do sistema escolar. Para essa autora, a escola deve abrir espaço para a diversidade humana; os professores devem estar continuamente em busca do aprendizado sobre como se deve ensinar, para que possam proporcionar um ensino de qualidade a todos.

CONCLUSÃO

O estudo apresentou dados que permitem algumas reflexões sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência em classes comuns do sistema regular de ensino. Pois o intuito desse trabalho foi conhecer a visão de alunos sem necessidades educativas especiais de escolas públicas de ensino básico sobre educação inclusiva.

Os principais resultados indicam que a maioria dos alunos que participaram dessa pesquisa se mostrou favorável à inclusão escolar, demonstrando credibilidade nesse processo. Os participantes expressaram várias dificuldades envolvidas no processo de inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, destacando-se: a discriminação social e falta de preparo dos profissionais. Os sentimentos decorrentes do processo de inserção do aluno com deficiência em classe comum do ensino regular que predominaram entre os participantes do estudo foram positivos do tipo: “é normal”, “tranquilo”.

Esses resultados evidenciam que a maioria dos alunos sem necessidades educativas especiais é favorável à inclusão escolar e possuem sentimentos positivos em relação a esse processo. O que é muito interessante do

ponto de vista da inclusão escolar, a aceitação e a credibilidade dos alunos sem necessidades educativas especiais no processo de inserção do aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular é sem dúvida importante e imprescindível para o sucesso desse processo.

Entretanto, os dados deixam explícitos que ainda se faz necessário muito investimento, bem como estudo e conhecimento. Isso porque a inclusão é um processo complexo que, conforme lembra Tesini e Manzini (1999), necessita da definição de uma política que subsidie princípios e práticas para as necessidades educativas especiais, construindo normas uniformes sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas portadoras de deficiência, além de uma pedagogia que atenda as necessidades de cada aluno.

Torna-se importante destacar que um processo dessa natureza requer não apenas a aceitação e a credibilidade das pessoas, mas também que as escolas se preparem, ou seja, se estruturem tanto no âmbito físico como de recursos humanos para receber um aluno com necessidades educativas especiais. O professor, no contexto da educação inclusiva, como aponta Glat e colaboradores (1998), deve estar preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todos os alunos. Deve-se ter claro que os princípios norteadores da inclusão defendem que as escolas devem estar preparadas para identificar e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem, assim garantindo uma educação de qualidade a todos (Mendes, 2002).

Conclui-se, assim, que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe comum do ensino regular pode ser viável, desde que se tenha presente à complexidade de tal processo, o qual requer muito investimento e comprometimento, principalmente dos órgãos governamentais. Igualmente se faz necessário muito estudo e pesquisa para ampliar o conhecimento, desenvolver e testar formas que viabilizem a verdadeira inclusão escolar. Enfim, este estudo deixa evidente a complexidade e a abrangência do tema, sendo por isso impossível encerrá-lo, ou melhor, esgotá-lo nas dimensões desse estudo, sugerindo-se que outras pesquisas sejam feitas.

REFERÊNCIAS

- Amiralian, M. L. T. M. (1986). *Psicologia do excepcional*. São Paulo: EPU.
- Batista, M. W. (2001). *Inclusão escolar e deficiência mental: a análise da interação social entre companheiros*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, ES.
- Bernardi, E. S. (2004). *Inclusão escolar: opinião de pais de crianças sem necessidades educacionais especiais*. Dissertação de Mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Brasil (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educacionais especiais*. Brasília. CORDE.
- Cambra, C. (2002). Acceptance of deaf students by hearing students in regular classrooms. *American Annals of the Deaf*, 147 (1), 38 - 43.
- Carvalho, R.E. (1997). Falando da integração da pessoa deficiente: conceituação, posicionamento, aplicabilidade e viabilidade. Em M. T. E. Mantoan (Org.), *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema* (pp. 202-210) São Paulo: Memnon: Editora SENAC.
- Faleiros, M. H. S. (2001). *A inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Fonseca, V. (1995). *Educação Especial: programa de estimulação precoce. Uma introdução às idéias de Feurstein*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Glat, R., Magalhães, E. F. C. B. de & Carneiro, R. (1998). Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. Em M. C. Marquezine; M. A. Almeida; E. D. O. Tanaka; N. N. R. Mori & E. M. Shimazaki (Orgs.), *Perspectivas multidisciplinares em educação especial* (pp. 373 - 378) Londrina: Ed. UEL.
- Gotti, M. O. (1998). Integração e Inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial. Em M. C. Marquezine; M. A. Almeida; E. D. O. Tanaka; N. N. R. Mori & E. M. Shimazaki (Orgs.), *Perspectivas multidisciplinares em educação especial* (pp. 365 - 372) Londrina: Ed. UEL.
- Hemmingson, H. B., L. (2001). Environmental barriers in mainstream schools. *Accepted for publication*, 22 august.
- Karagiannis, A., Stainback, S., & Stainback, W. (1999a). Visão geral histórica da inclusão. Em S. Stainback & W. Stainback (Orgs.), *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 35 - 47). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Karagiannis, A.; Stainback, W. & Stainback, S. (1999b). Fundamentos do ensino inclusivo. Em S. Stainback (Org.), *Inclusão um guia para educadores* (pp. 21-34). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Martins, L. A. R. (1997). *Integração escolar do portador da Síndrome de Down – um estudo sobre a percepção dos educadores*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.
- Mattos, E. A. de (2000). *Contribuições do estudo e proposta para o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais – deficiente mental – na escola regular*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de São Paulo, SP.
- Mendes, E. G. (2002). Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. Em M. S. Palhares & S. C. F. Marins (Orgs.), *Escola Inclusiva* (pp. 61-85) São Carlos: EduFSCar.
- Miranda, M. J. de (2001). *Educação, deficiência e inclusão no município de Maringá*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
- Moussatché, A. H. (1997). Diversidade e processo de integração. Em M. T. E. Mantoan (Org.), *A integração de pessoas com deficiência* (pp. 10-12) São Paulo: Memnon: SENAC.
- Pessoti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Sacaloski, M. (2001). *Inserção do aluno deficiente auditivo no ensino regular: a comparação entre o desempenho dos alunos ouvintes e deficientes auditivos e a visão dos pais, professores e alunos*. Tese de doutorado não publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Sant'ana, I. M. (2003). *Educação Inclusiva: Concepções de Professores e Diretores*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Santos, M. S. (2001). O desafio de uma experiência. Em M. T. E. Mantoan (Org.), *Caminhos pedagógicos da inclusão* (pp. 113-134), São Paulo: Memnon.
- Santos, M. S. (2001). O desafio de uma experiência. Em M. T. E. Mantoan (Org.), *Caminhos Pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras* (pp.16-123) São Paulo: Memnon.
- Santos, M. T. C. da (2001). Caminhos interrompidos. Em M. T. E. Mantoan (Org.), *Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação para todos nas escolas brasileiras* (pp.195- 122) São Paulo: Memnon.

Sartoretto, M.L. M. (2001). Uma conquista de pais, professores e alunos. Em M. T. E. Mantoan (Org.), *Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras* (pp. 95-134) São Paulo: Memnon.

Siegel, S. (1956). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. New York: McGraw Hill.

Tesini, S. F. & Manzini, E. J. (1999). Perspectivas de professores que trabalham com deficientes mentais sobre a proposta

de inclusão na rede oficial de ensino. Em E. J. Manzini (Org.), *Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica* (pp. 85-96) Marília: UNESP.

Recebido em: 22/09/04

Revisado em: 20/10/04

Aprovado em: 29/10/04

Endereço para correspondência:

Nilza Sanches Tessaro: Av. Parigot de Souza, 184 – apto 101 – CEP: 87013-300 – Maringá - Paraná
e-mail: nstessaro@uem.br

Ana Paula Barletta Rosa: Avenida Mário Clapier nº 724 – Bloco K apto. 17 – Jardim Universitário – CEP: 87020-260 – Maringá – Paraná
e-mail: anapaulab_rosa@hotmail.com

Ana Sayuri Ribeiro Waricoda: Rua 7 de setembro nº 432 – Jardim Ferrari – CEP: 18405060 – Itapeva – SP
e-mail: anasayuriw@pop.com.br, anasayuriw@gmail.com

Renata Cristina Marques Bolonheis: Rua Fernandes Vieira nº 128 Zona 2 – CEP: 87010340 – Maringá – Paraná
e-mail: renata@bs2.com.br