

2001 / 02

1120
30-00

DM
SILV/AC.1

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA
NA ÁREA DE
PSICOLOGIA EDUCACIONAL
DO
INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA**

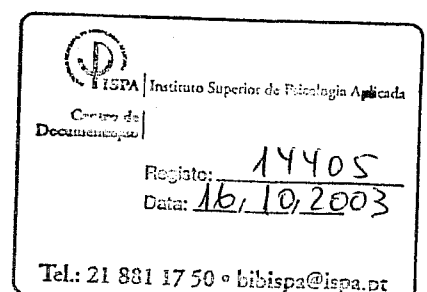
Aglae Castro da Silva

**Fatores contributivos do sucesso da integração escolar de alunos com
necessidades especiais: percepção de professores com funções diretivas**

ORIENTADOR: Prof. Dr. José Morgado

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Lisboa



ÍNDICE

Resumo	4
INTRODUÇÃO:	5
PARTE I : INTEGRAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: Histórico, Definições e o Papel das Equipes	
Diretivas.....	8
Evolução Histórica da Educação Especial	9
<u>Evolução Histórica da Educação Especial no Brasil</u>	17
Definições de Integração em Educação Especial	21
Operacionalidade	24
Política Nacional de Educação Especial no Brasil.....	30
Princípios da Educação Especial Brasileira.....	36
<u>Princípio de Integração</u>	37
<u>Princípio da Normalização</u>	41
<u>Princípio Epistemológico da Construção do Real</u>	43
<u>Princípio da Inclusão</u>	44
Modalidades de Atendimento de Alunos com NEE	47
<u>Estabelecimento da Rede Regular de Ensino/ Escola Comum</u>	48
<u>Classe Comum</u>	49
<u>Classe Especial Integrada à Escola Comum</u>	51
<u>Sala de Recursos</u>	54
<u>Ensino com Professor Itinerante</u>	56
<u>Escola Especial</u>	58
Equipes Diretivas.....	59
<u>O papel do Diretor e ou Vice-diretor no Processo Integratório do Aluno com NEE</u>	60
<u>O Papel da Supervisão Escolar no Processo de Integração do Aluno com NEE no SER</u>	64
<u>Percepção do Supervisor Quanto ao Trabalho do Professor</u>	68
<u>Percepção dos Professores Quanto ao Trabalho do Supervisor</u>	69
Formação de Atitude Profissional e Pessoal	72
PARTE II: INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	74
Definições de Variáveis.....	75
Hipóteses Sobre Integração Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Cidade de Guaíba	78
Metodologia	79
<u>Sujeitos</u>	79
<u>Instrumentos</u>	79
<u>Procedimento</u>	81

Apresentação e Análise de Resultados	82
Tabelas de Frequência Simples: A.....	83
<u>Tabela A.1. – Distribuição por Faixa Etária</u>	83
<u>Tabela A.2. – Distribuição por Sexo</u>	85
<u>Tabela A.3. – Habilitações Profissionais dos Respondentes (grau mais alto)</u>	86
<u>Tabela A.4. – Tempo de Serviço Docente</u>	88
<u>Tabela A.5. – Distribuição por Função:</u>	89
<u>Tabela A.6. – Tempo na Função, Separadamente para Supervisão e Direção</u>	91
Tabelas de Frequência Simples: B.....	93
<u>Tabela B.1. – Percentuais de Resposta (%) para Cada um dos 18 Itens do</u> <u>Questionário</u>	93
<u>Tabela B.2. – Hierarquização dos Itens Segundo o Índice de Importância</u>	96
Tabelas cruzadas: C - Relação entre Itens PARTE 2 e a PARTE 1.....	98
<u>Tabela C.1. – Comparação do Índice de Importância por Faixa Etária</u>	99
<u>Tabela C.2. – Comparação do Índice de Importância por Tempo de Serviço</u> <u>Docente</u>	102
<u>Tabelas: D.– Comparação do Índice de Importância por Tempo na Função</u>	105
<u>Tabela D.1. - Função Supervisão</u>	105
<u>Tabela D.2. - Função Diretiva</u>	109

Figura 1.Gráfico de Coluna – Hierarquização dos Itens Segundo o Índice de Importância..... 112

CÔNCLUSÕES..... 115

 Referências Bibliográficas..... 122

ANEXOS..... 126

 Instrumentos de pesquisa: questionários..... 127

Resumo

A entrada de uma criança com necessidades educativas especiais na escola provoca reações diferentes que variam desde a completa rejeição à aceitação incondicional, tanto da parte dos professores, funcionários administrativos até o corpo discente e pais . Partindo-se desse pressuposto, o objetivo desta pesquisa é verificar como as equipes com funções diretivas percebem essas crianças, quais suas perspectivas quanto às atividade docentes e as modificações metodológicas e arquitetônicas que devem ser realizadas para atender esses alunos e como os pais podem participar desse processo. Para esse estudo exploratório descritivo - analítico usou-se como amostra de investigação, diretores, vice - diretores e supervisores de escolas municipais da cidade de Guaíba no RS. O instrumento usado para a coleta de dados foi um questionário sobre “integração escolar” com duas partes, sendo a primeira com seis itens sobre as características pessoais e profissionais dos professores e a segunda sobre suas opiniões a respeito da integração escolar, sendo essa parte com itens de escolha única. Tratando-se de uma população, uma vez que dos 50 professores, 45 responderam ao questionário, optou-se pelo uso do Teste de Kruskal-Wallis e de Mann-Whitney com o intuito de tornar a interpretação dos dados mais objetiva. Constatou-se que os professores mais jovens dão importância significativamente menor para a participação dos pais e para a receptividade da equipe diretiva e que, professores com mais tempo de serviço docente tendem a dar menor importância a características pessoais do professor.

INTRODUÇÃO:

A integração do aluno com necessidades educativas especiais (NEE) na escola do sistema de ensino regular (SER), tem sido um tema polêmico principalmente no que diz respeito a aceitação e ou a rejeição por parte dos professores, funcionários administrativos, corpo discente e pais. Atribui-se, não só a falta de informações sobre como lidar com esse tipo de estudante, mas também aos fatores diretamente ligados à percepção de cada uma destas partes em relação as suas diferenças dos demais alunos ditos “normais”. Porém, os alunos com NEE precisam ser integrado e integrar-se no ambiente escolar para que possam desenvolver ao máximo de suas potencialidades e a formação da cidadania que devem ser asseguradas a qualquer criança em idade escolar.

É nas séries iniciais ensino fundamental da escolarização regular que se instala a problemática da integração dos alunos com NEE, pois é onde os professores e as equipes com funções diretivas (FD) das escolas precisam responsabilizar-se pela tarefa de adequar as práticas escolares já instaladas a esse alunado diferente, em alguns aspectos, dos demais que acompanham suas práticas sem aparentes tropeços e atrasos. Nesse sentido, como os professores com FD percebem essas crianças, quais suas perspectivas quanto às atividades docentes e as modificações metodológicas e arquitetônicas que deverão ser realizadas para atender esses alunos e como os pais participarão desse processo, serão objetos desse estudo exploratório, que pretende usar como amostra de investigação diretores, vice - diretores e supervisores de escolas municipais da cidade de Guaíba no RS.

Tradicionalmente, a educação especial sempre foi tratada como uma modalidade de ensino à margem do sistema educacional geral. Atualmente, com as mudanças legislativas e sociais está havendo uma nova leitura e novos enfoques sobre esse tema. Hoje fala-se e discute-se não mais sobre deficientes mas sobre “portadores de necessidades especiais”, que deverão ser integrados em todos os sentidos, quer educacionais como sociais.

A partir do Encontro de Salamanca na Espanha (1994) e dos documentos e guias sobre integração, estabelece-se a importância de revisar tanto os conceitos como as metodologias para atendimento aos “portadores de necessidades especiais”. Assim a integração, em si mesma, é algo que deve ser atingido por todos em busca de melhores condições de vida em geral, seus princípios axiológicos fundamentam-se no envolvimento de valores e normas sociais geradoras de novas propostas educacionais, sociais, políticas e éticas, procurando eliminar quaisquer tipos de discriminação e marginalização dessas pessoas que, antes de suas necessidades especiais, têm direitos iguais à educação, à inclusão social e à cidadania.

Para que isso aconteça, grandes mudanças precisam se concretizar, principalmente no sistema educacional, com novas atitudes, funções e papéis de equipes diretivas e professores tanto do ensino regular como os do especial e neste sentido, o objetivo desse estudo é o de investigar os fatores que contribuem para o sucesso ou não da integração, na ótica perceptiva de profissionais da educação que têm funções administrativas, como diretores, vice diretores e supervisores educacionais.

Para coleta de dados foi usado um questionário sobre “integração escolar” com duas partes, sendo a primeira com seis itens sobre as características pessoais e profissionais

dos professores e a segunda sobre suas opiniões a respeito da integração escolar, sendo essa parte com itens de escolha única, tipo Escala de Lickert. (...).”

Os sujeitos da pesquisa foram os diretores, vice - diretores e supervisores , de um universo de cinquenta professores com estas FD nas dezessete nas escolas municipais de Guaíba, sendo que, quarenta e cinco destes responderam os instrumentos, houve três devoluções em branco e dois que se omitiram.

Concomitante a pesquisa de campo e através de pesquisa bibliográfica, este trabalho analisa a integração em educação especial sob os pontos de vistas históricos, das definições e da operacionalidade, buscando, situar o movimento integratório dos portadores de necessidades especiais, à partir da contextualização a nível mundial e seus reflexos na educação brasileira.

Se fez necessária também, para o maior entendimento da política educacional brasileira referente a educação especial, a descrição da legislação específica, identificação dos princípios norteadores e delimitação de recursos de atendimentos previstos.

Com relação as funções diretivas, exercidas pelos sujeitos de nossa investigação, esta pesquisa as definem situando em relação às suas práticas na realidade educacional brasileira.

**PARTE I : INTEGRAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: Histórico, Definições
e o Papel das Equipes Diretivas.**

Evolução Histórica da Educação Especial

Na análise da evolução histórica da educação especial, conf. Kirk e Gallager (1987), “... *podem ser reconhecidos quatro estádios de desenvolvimento das atitudes em relação às crianças excepcionais*” (p.6). Que irão fundamentar as atitudes para com os indivíduos com necessidades especiais através dos tempos até o período contemporâneo. O primeiro remonta a era pré - cristã onde os deficientes eram maltratados ou até mortos ao nascer . O segundo estágio, fruto da propagação do cristianismo, passam a ser protegidos e tratados com piedade. Já no terceiro, em meados dos séculos XVIII e XIX, surgem instituições fundadas com para cuidar os deficientes. Por fim, no final do século XX, nota-se o movimento para aceitação e integração das pessoas deficientes na sociedade. Porém, destaca-se que essa mudança da negação para a aceitação vem sendo construída historicamente durante séculos de forma lenta e gradual. Quando da investigação histórica da excepcionalidade é preciso considerar, conf. Pessoti (1984) que:

... pouco se pode afirmar com base em documentos, sobre as atitudes ou conceitos relativos à deficiência mental em épocas anteriores a Idade Média, e mesmo sobre este período a documentação rareia, de modo a florescerem em seu lugar especulações sobre extremismo mais ou menos prováveis (p.3).

Sabe-se que, em Esparta, crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática

perfeitamente coerente com os ideais atlético militares , desta cultura clássica, que serviam de base à organização sociocultural da cidade estado da magna Grécia.

Destaca-se o cristianismo como o marco histórico da educação especial (conf. Regen Ardore & all. , 1993), onde os deficientes ganharam alma e começaram a ser vistos como filhos de Deus. Pois na concepção medieval cristã , segundo Pessoti (1984) :

... dotado de alma e beneficiado pela redenção de Cristo, o doente mental passa ser acolhido caritativamente em conventos ou igrejas, onde ganha a sobrevivência, possivelmente em troca de pequenos serviços à instituição ou à pessoa 'benemérita' que o abriga (p.5).

A cristandade do deficiente mental foi uma questão importante na Idade Média, embora não formalizada. Para alguns hierarquias, a condição dos deficientes, são de culpados até pelas próprias deficiências, sendo então justo o castigo divino para os pecados destes e de seus ascendentes. Sendo que somente em meados do século XIII, surge na Bélgica uma colônia agrícola que foi a primeira instituição específica para abrigo de deficientes mentais.

A primeira legislação sobre os cuidados para com os deficientes visando a sobrevivência e a administração foi feita na Inglaterra pelo rei Eduardo II em 1325, Esta legislação predizia, que a maior parte dos bens dos doentes deveriam ser passadas para o rei, ficando este responsável pela sobrevivência dos sujeitos.

Nos séculos XIV, XV e XVI, período da Inquisição, deficientes mentais foram acusados e executados por não conseguirem defender-se das acusações de heresias. Muitos chegam a admitir os deficientes como possuídos pelo demônio, dando assim, margem para prática do exorcismo com flagelações, afim de expulsar destes o espírito maligno. Pois para boa parte do pensamento sociocultural medieval cristão, o castigo é a caridade, no caso, é o meio de salvar a alma dos cristãos do demônio e livrar a sociedade das condutas indecorosas ou anti-sociais dos deficientes. Como pode-se constatar, a ambivalência caridade - castigo é a marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental.

Paracelso e Cardano, médico e filósofo em meados do século XVI, defendiam a idéia que a deficiência provinha de problemas de saúde. Portanto, não mais o clero e sim os médicos é que deveriam decidir o futuro dos deficientes.

No século XVII, oferecem-se assistência e moradias aos deficientes em congregação religiosas com as de São Vicente de Paula e das Irmãs de Caridade.

Parece ter havido pouca diferença entre as igrejas, católica romana e as reformadoras, a respeito das atitudes para com a bruxaria. Embora o pensamento médico gradativamente começasse a se transformar neste período, as idéias principais da doença mental como castigo de Deus ou com associação voluntária com o diabo presentes durante a idade média, deviam continuar a dominar o pensamento popular até boa parte do século XIX.

Lentamente a demoniologia cedeu lugar à crença de que deficientes mentais eram pessoas doentes. A partir do século XVII, os “pacientes” começaram a ser tratados em asilos e não mais em mosteiros ou prisões. Sendo que, até aproximadamente o início do século XX, houve uma centralização do progresso no tratamento mais humanitário dos doentes mentais.

A deficiência sempre esteve associada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas, desde a seleção biológica dos espartanos, passando pelo conformismo do cristianismo e pela segregação feita pelos exorcistas e esconjurados na Idade Média. Sendo que, a mitologia, o espiritismo e a bruxaria dominaram, nos séculos XVI e XVII, a visão tida em relação os deficientes. Porém, a perspectiva humanista da deficiência surge na Revolução Francesa e, no século XIX, são realizados os primeiros estudos científicos, inclinando-se mais para pesquisa mental do que os outros tipos de excepcionalidade. Segundo Fonseca (1987): “*Neste período, são de destacar, pelo seu interesse global, os trabalhos de : Esquirol, Séguin, Itard, Wundt, Ireland, Ducan e Milard, Morel, Lombroso, Down, Galton, Tuke, Rush, Dix, etc.*” (p.10).

A história das designações dos excepcionais, a partir do século XIX até as últimas décadas do século XX, evolui de : idiota e imbecil (Esquirol), “cretinismo (Ireland), demência (Pinel), conf. Fonseca (1987)... até chegar a deficientes e ou inadaptadas, demonstrando a procura constante de minimizar os preconceitos e as diferenças, apesar de que “... encerram julgamentos e critérios sociais de rendimento e de normalidade” (p.10).

Integração como política de ação na educação especial consolida-se a partir de

uma série de experiências bem sucedidas na Europa Ocidental, no sentido de inserção democrática dos indivíduos na sociedade nas décadas de 70/80, quando torna-se comum nos países dessa região, conf. Santos (1995), a utilização do...

... termo 'mainstreaming', que traduzido do inglês, significa um movimento de inserção (de alguém ou algo) dentro do fluxo principal - por oposição ao sentido dado ao termo 'marginalização'... ou, em outras palavras, do que é convencionalmente prescrito e aceito (pp. 23-4).

É importante destacar que o movimento de integração na Europa não ocorre de forma homogênea, e sim, dependendo de cada país se manifesta com diferentes formas e graus. Na Itália ocorre de forma extensiva geral, sem discriminar nenhuma das limitações que os indivíduos possam aparentemente apresentar. Porém, na Alemanha, Bélgica, França e Holanda seguem adotando práticas educacionais segregacionistas, porém conf. Santos (1995): *"...como caminho para integração da pessoa 'especial' na sociedade"* (p. 24). Enquanto que, na Dinamarca e Noruega buscam a integração dentro das escolas do sistema regular de ensino, pois, partem do princípio de que esta deve começar a ocorrer no período da escolarização.

Na década de 60 já se podia observar o surgimento de movimentos em prol da integração educacional de alunos com necessidades especiais.

Afirma Coll (1995) , que :

A integração, realizada nas devidas condições e com recursos necessários é positiva com os alunos com algum tipo de deficiência, contribui para o seu melhor desenvolvimento e para uma socialização mais completa e normal. Além disso, a integração é benéfica para o resto dos alunos, já que aprendem com uma metodologia mais individualizada, dispõem de mais recursos e adquirem atitudes de respeito e solidariedade em relação aos seus colegas menos dotados (p.14).

Também considera-se essencial que, para esse tipo de integração escolar ter sucesso, há necessidades de: melhoria na competência profissional dos professores, projetos educacionais mais complexos, capacidade de adaptação curricular às necessidades específicas dos alunos, bem como maior provisão de recursos educacionais de todo os tipos.

A integração educacional não deve ser entendida como algo rígido e limitado, e sim no entendimento de Coll (1995) ,como :

... um processo dinâmico e mutante cujo objetivo central é encontrar a melhor situação para que um aluno se desenvolva o melhor possível, podendo, assim, variar segundo as necessidades dos alunos, segundo os lugares e segundo a oferta educacional existente. (p.15).

Considera Glat (1997) que a integração,“... não pode ser vista apenas como um problema de políticas educacionais ou de alterações no currículo pedagógico na

Educação Especial, pois, é um processo subjetivo e inter - relacional” (p.199).

O surgimento dos movimentos integracionistas, conf. Carvalho (1997) remontam a década de 60, tendo como:

“... base filosófico- ideológica o princípio de normatização, idealizado pioneiramente por Bank-Mike Kelsen, em 1959, na Dinamarca” (p.204).

Nirje (diretor da Associação Sueca para Crianças retardadas) em (1969)

formulou-os nos seguintes termos : “ O princípio da normalização

significa colocar ao alcance dos retardados mentais modos e condições de

vida diários mais parecidos possíveis com as formas e condições de vida

do restante da sociedade”(Id., pp.204 -5).

Integração, transcende os princípios de normalização, pois que não pressupõe os indivíduos com anomalias a serem minimizados ou extintos, para melhor adaptação às condições de vida dos tidos como normais. Implica sim, no processo de participação social de forma integral de todos os sujeitos, convivendo com as diferenças, independente das condições físicas, econômicas, mentais, raciais e ou outros fatores de discriminações e preconceitos sociais.

Pereira (1997) afirma que: *“Normalização é objetivo. Integração é processo. Integração é fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional” (p.11).*

Já Carvalho (1997) entende que “... a integração educativo - escolar diz respeito a um processo de educar - ensinar juntas, crianças ditas normais com crianças portadoras de deficiências, durante uma parte, ou na totalidade do tempo de permanência na escola” (p.202).

A UNESCO (1988) avança, em sua posição histórica sobre a integração dos portadores de necessidades educativas especiais e sugere um processo de reforma total de sistemas educativos tradicionais , ao sugerir conf. Carvalho (1997) que “... a integração deve ser considerada em termos da reforma do sistema escolar, cuja meta é a criação de uma escola comum que ofereça uma educação diferenciada a todos, em função de suas necessidades e num marco único e coerente de planos de estudos”(p.202).

Quanto aos tipos de integração das crianças com necessidades especiais no sistema regular de ensino, em relatório produzido por Warnock (1978), refere-se “...Há três tipos de integração: funcional, social e locacional” (cf. Carvalho, 1997, p.205). Sendo que, a integração:

- a) funcional é a freqüência das crianças com necessidades especiais em classes regulares;
- b) social, implica no convívio das crianças “*especiais*” com as “*normais*” em todas as atividades escolares;
- c) locacional quando as crianças “*excepcionais*” estão matriculadas na mesma escola, mas, freqüentam unidades específicas de educação especial.

Evolução Histórica da Educação Especial no Brasil

No final do século XIX, no Brasil, a deficiência mental estava incluída na "desescolarização geral" dos 85% de analfabetos existentes. Sendo que havia algum atendimento para deficientes auditivos e visuais. Somente na décadas 10 e 20 com Clemente Quaglio, Basílio de Magalhães e Antônio Sérgio é que se começou falar de educação para os deficientes mentais. Entre 1876 a 1935 os modelos predominantes eram médico- pedagógicos e ou psicopedagógicos, havendo, em 1935 um total de 22 instituições de educação dos deficientes mentais para atender a demanda de todo o Brasil.

A partir de 1950 é que os serviços de atendimento aos deficientes se multiplicaram no Brasil e cresceram em número até duas décadas posteriores (60/70) . Sendo que, neste período, se caracteriza pela descoberta da excepcionalidade pelas escolas regulares e quando o estado cria as classes especiais junto as escolas públicas. Na educação da rede escolar privada, criou-se a Sociedade Pestalozzi e a APAE (Associação de Pais e Amigos de Excepcionais) com objetivos de atender as deficiências mais graves que, porém, contribuíram para que o atendimento à deficiência continuasse no âmbito da caridade pública. Num levantamento feito pelo CENESP e o SEEC/MEC em 1990, chegou-se a conclusão de que apesar da falta de informações para compreensão dos níveis de integração dos excepcionais em categorias, percebeu-se que houve um aumento das classes especiais no ensino regular brasileiro de 1.448 para 3.598. Sendo que, através dos dados de 1987, constatou-se que cerca de 90% do atendimento realizado ocorreu no ensino regular. Portanto, constata-se a real evolução das classes especiais para deficientes mentais,

ocorrendo em maior número nos estados mais desenvolvidos devido ao fato de possuírem maior escolarização e a educação especial evoluiu junto com a educação regular dando mais oportunidades para o alunado normal e deficiente, porém segundo Ferreira (1993) “... *pode-se confirmar também que o ensino especial apenas cresce como subproduto dos problemas das classes regulares, não significando o acesso aos deficientes*” (p.33).

Bueno (1993) refere que a educação especial no Brasil, iniciou-se somente com a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos (atualmente, Instituto Benjamin Constant) e do Instituto Nacional de Educação dos Surdos - Mudos (INES), na cidade do Rio de Janeiro, tendo sido criados pelo governo imperial. Nesse período iniciou também o tratamento dos deficientes mentais no Hospital Psiquiátrico da Bahia (atualmente, Hospital Juliano Moreira), em 1874 foi criado o pavilhão Bourneville no Hospital D. Pedro II. No início do século XX, sobre a influência da proclamação da República, a expansão do atendimento na área da educação especial é lenta, como em todas as outras áreas educacionais brasileiras. Aos poucos a deficiência mental foi assumindo predominância na educação especial, tanto pelo número de instituições criadas como pela preocupação com a saúde, afirmando Bueno que: “... *em relação a eugenia da raça, e a educação, em relação ao fracasso escolar*” (p.87).

Além das instituições privadas a rede pública escolar começa também se preocupar com a deficiência mental, devido a influência que a psicologia passou a exercer nos processos de ensino. Conforme constata-se, com a criação do Laboratório de Pedagogia Experimental em São Paulo, a preocupação com o atendimento de alunos diferentes. Alunos estes, frutos do aumento na demanda pelo fenômeno migratório da população rural

para áreas urbanas. Conf. Bueno (1993) “ *Na medida em que a escolaridade passou a ser uma expectativa social mais abrangente, principalmente em relação à população rural que se deslocava para as cidades em busca de melhores condições de vida*” (p.89).

Nos anos seguintes, da década de 30, a educação especial foi se expandindo no Brasil. Surgiram entidades, privadas com características assistências e as dos poderes públicos, criadas em ritmo lento conforme a demanda do número de atendimentos. Sendo que, durante os anos das décadas de 30 e 40, o maior número de atendimento eram nas instituições privadas para a clientela de deficientes mentais e auditivos.

Destaca Bueno (1993), que :

... após a segunda guerra mundial a educação especial brasileira distinguiu-se pela ampliação e proliferação de entidades privadas ao lado do aumento da população atendida pela rede pública que foi configurado, cada vez mais, como uma ação a nível nacional, quer pela criação de federações estaduais e nacionais de entidades privadas, quer pelo surgimento dos primeiros serviços de Educação Especial e das campanhas nacionais de educação de deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura (p.94).

A partir do trabalho pioneiro da professora Helena Antipoff com deficientes mentais, reproduziram-se no Brasil as Sociedades Pestalozzi, que Conf. Lemos (1981), : “... com intercâmbio entre si é que se uniram para criação em 1971 da Federação Nacional

Pestalozzi do Brasil” (p.52/53) (op. cit .in, Bueno, 1993, p.94).

Com as fundações em 1954 de novas APAEs (Associações de Pais e Amigos de Excepcionais) no Rio de Janeiro, há uma multiplicação destas instituições por todo Brasil, vindo justificar a criação da Federação Nacional das Apaes, que na década de 80 congregou mais de duzentas entidades.

Além das duas instituições (Sociedade Pestalozzi e Apae), surgiram novas para o atendimento à outras deficiências, tais como, às físicas, auditivas e visuais. Estas instituições eram de caráter filantrópico - assistenciais, alguma clínicas de reabilitação com alto nível de sofisticação para atender as camadas sociais consideradas superiores.

Definições de Integração em Educação Especial

Partindo-se da origem etimológica latina do termo “integração”, Massini (1977) chega a seguinte definição:

“ Integrar, do latim integrare, significa formar, coordenar ou combinar num todos unificado (unido), e integração significa o ato ou processo de integrar. Se a referência é a integração do ser humano, integrar diz respeito ao processo de formação desta individualidade. (p.32)

Segundo Morgado & Silva (1999):

"Por integração entende-se como o processo através do qual uma criança/jovem com necessidades educativas é integrada numa turma do ensino regular, beneficiando de todas adaptações curriculares e arquitetônicas imprescindíveis a uma plena integração" (p.127).

Entenda-se integração escolar dos indivíduos com necessidades educativas especial, como uma grande bandeira de luta na busca de uma educação de qualidade para todos, ou como afirma Fonseca (1990) ser o: *“... combate mais adequado à institucionalização de deficiências e aos ceticismo e pessimismo educacional” (p.80).*

Se a educação tem como objetivo integrar os indivíduos na vida em comunidade, ao considerar que o viver em comunidade é o conviver com as diferenças. Então, conf.

afirma Fonseca (1990) “... a integração na comunidade passa pela integração no sistema educacional. Separar fisicamente escolas normais de escolas especiais é uma aberração que se deve eliminar” (p.80).

O MEC/SEESP (1994), ao traçar a “Política Nacional da Educação Especial Brasileira”, fundamenta-se: na Constituição Federal de 1988; no Plano Decenal de Educação para Todos (MEC) e no Estatuto da Criança e do Adolescente. E, faz uma revisão conceptual da educação especial definindo integração como: “ ... um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimado nos grupos. A integração implica reciprocidade” (p.18).

Atualmente os termos mais apropriados para definir as pessoas que eram consideradas excepcionais, são pessoas: com necessidades especiais; e ou, portadoras de necessidades especiais. Sendo que, o termo necessidades especiais possui um significado amplo e não deve ser usado como sinônimo de deficiências.

A definição oficial do MEC (1994) atual no Brasil, da pessoa portadora de necessidades especiais, é aquela que:

“... apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver plenamente o seu potencial e ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais” (p.22).

Pode-se afirmar que não existem seres humanos idênticos, pois todos apresentam diferenças, portanto a integração social é um processo constante de adaptação à maioria. Pois, conforme Rio (1995):

“ La mayoría, dentro de una sociedad, viene representada por un conjunto de individuos que aun siendo diferentes entre sí, muestran una serie superior de semejanzas que de diferencias en cuanto a su forma de comportarse, vivir, actuar y funcionar en los diferentes niveles de su existencia dentro del contexto social al que pertenecen (p.18).

Operacionalidade

A dinâmica operacional da integração do alunado com necessidades educativas especiais, se dá através do processo de inclusão, pois conforme Booth (1995) : *"No que concerne à << inclusão >> , trata-se de um processo que visa incrementar a participação de alunos com necessidades educativas na vida e currículo escolar (op.cit. Morgado & Silva, 1999, p.127).*

Somente a intenção corajosa das equipes diretivas na promoção da integração na rede escolar dos alunos com necessidades especiais, não basta. Pois, conforme Fonseca (1990) afirma, é preciso através de um planejamento:

"Prever as acomodações, os equipamentos, os espaços, os materiais, os recursos, etc., tem de constituir uma condição básica para a sua efetivação, chamando para colaborar todos os professores e perspectivando todas as atividades escolares e extra-escolares" (p.81).

Sendo que, para operacionalizar o plano de integração escolar, se faz necessária a participação consensual de todos os professores, não só de alguns voluntários idealistas, para que se possa explorá-lo em toda a sua plenitude. Pois se não houver a integração entre os professores, como se promoverá a dos alunos ?

Afirma Morgado & Silva (1999), que:

"A atitude dos professores do ensino regular constitui uma variável determinante no processo de integração escolar de alunos com necessidades educativas especiais no sistema de ensino regular e , bem como, para o seu sucesso educativo (p. 128).

Para Torezan et al (1995) ...*"as ações integrativas de crianças deficientes no ensino regular dependem de propostas que sejam avaliadas, revistas replanejadas de modo a serem encontrados procedimentos mais significativos para promover essa integração"* (p.32). Porém sabemos que nem todas as crianças portadoras de necessidades especiais terão condições de serem integradas no ensino regular, pela falta de uma escola pública no Brasil, que forme e remunere bem os seus professores, que não possua barreiras arquitetônicas, que tenha menos alunos em classe e onde seja admitida a diversidade desse aluno.

Segundo o MEC (1994): *"... no Brasil apenas 1% da população que são portadores de alguma deficiência recebe atendimento educacional sendo que os 9% restantes do total não , visto que 10 % da população é considerada deficiente"*(p.34).

A integração combate a segregação , busca a tomada de consciência universal da existência das diferenças humanas , portanto, é muito mais que apenas um atendimento aos deficientes.

Conforme Mantoan , (1997):

“... uma das opções de integração escolar denomina-se ‘ maintreaming’, ou seja, corrente principal, e seu sentido é análogo a um canal educativo geral, que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica ... esse processo de integração se traduz por uma estrutura chamada sistema cascata que deve favorecer o ambiente menos restritivo possível, dando oportunidade ao aluno, em todas as etapas da integração, transitar, do sistema regular ao especial...”
(p.53).

A integração objetiva o atendimento do aluno com necessidades educativa especial na classe regular, sendo necessário apoios, recursos, programas integrados, avaliação e professores com novas atitudes. Pois, a integração é uma ação a favor dos direitos humanos, modificando a essência e a estrutura da escola. Sendo que para que ocorra a implantação de uma política de integração é primordial o alargamento de oportunidades educacionais.

Quando se fala em integração como formadora da individualidade, par Masini (1997):*“... está se fazendo referência à constituição do sujeito psíquico e aos caminhos pelos quais esse ser humano gradualmente vai aprendendo a lidar com suas necessidades e desejos nas interações estabelecidas no mundo onde se situa”* (p.32).

A integração dos portadores de necessidades especiais, uma questão de ética humana, passa necessariamente pelo resgate de seus direitos ao trabalho e à escolaridade, sob pena de continuísmo do processo social historicamente excludente. Quando observase, ao longo da história, modelos de inserção dos deficientes na sociedade, estes demonstram ser inadapáveis, pois contrariam os valores culturais que sustentam as diversas práticas sociais.

Afirma de Assumpção (1990) que :

“... em nosso ambiente, a questão da integração do deficiente mental, mais que uma questão legal; que privilegie direitos ao trabalho ou a escola, muito pouco cumprido em nosso país, é uma questão ética que transforma seres humanos menos favorecidos, sob o ponto de vista adaptativo, em indivíduos à margem do processo social...” (p. 41).

A integração, no sistema regular de ensino, deve ser entendida como sinônimo de oportunidade educacional para todos, agregando-se meios e condições adequadas para atender as diferenças individuais.

Considera, que Fonseca (1990), que:

“Não se pode encher uma escola com crianças deficientes de uma forma puramente circunstancial. Os arranjos devem ser compatíveis com as necessidades das crianças não deficientes, não esquecendo a criação de currículo e métodos pedagógicos adequados, para além de professores qualificados” (p.81).

Em 1974 começou a realização da integração de alunos deficientes visuais no ensino supletivo o que tem bons resultados até o momento. Os alunos com deficiência auditiva são primeiramente atendidos em classes especiais, na pré - escola e após integrado no ensino regular com o auxílio de professor itinerante, tendo também bons resultados a integração desses no supletivo. O atendimento integrado ao aluno autista e aos superdotado vem aumentando devido aos bons resultados obtidos. Porém, atualmente encontra-se uma necessidade de modernização do processo de profissionalização.

Segundo Jiménez a NARC (National Association of Retarded Citizens. E.U.A):

"... a integração é uma filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos, que se põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante o período escolar normal" (p.29).

A escola integradora precisa ter condições de responder às desvantagens e dificuldades de todos os alunos e não só dos deficientes. A integração caracteriza-se por ser um processo ativo que engloba todos os participantes de um grupo, bem como todos os elementos que fazem parte de um contexto. Ela é um processo aberto a onde o portador de deficiência é acolhido, gerando mudanças e adaptações recíprocas ocorrendo um reconhecimento e aceitação das identidades e conhecimentos já incorporados anteriormente.

Conf. Masini (1997):

“ A integração é cansativa e difícil e precisa ser instrumentos técnicos didáticos, mas não pode ser resumida a esses, porque o aspecto cultural que implica é substancial. A integração não é uma dificuldade que atrapalha, mas sim um compromisso difícil que propicia uma das raras oportunidades de crescimento cultural e profissional da escola” (p.299)

Política Nacional de Educação Especial no Brasil

Para o MEC (1994) a Política Nacional de Educação Especial é entendida como sendo...

... “a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos” (p.7).

Portanto, é um conjunto de objetivos feitos para garantir o atendimento educacional dos alunos portadores de necessidades especiais, sendo que nem sempre são respeitados seus direitos à igualdade de oportunidades. Conf. o MEC (1994) :

“ A Política Nacional de Educação Especial serve como fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o descobrimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania” (p.45).

O desenvolvimento histórico da legislação educacional brasileira , quando se refere a educação especial é caracterizado por contradições. Afirma Ferreira (1993), que :

A legislação educacional ' especial ' apresenta uma contradição peculiar; de um lado, está o convencimento de que a criação de legislação específica para pessoas deficientes pode resultar em aumento da segregação e estigmatização dos indivíduos; de outro, está a crença de que a referência legal é um patamar mínimo para assegurar o atendimento de direitos básicos dos deficientes, inclusive na área da educação (p.36)

Ao tomar como marco a década de 60, no resgate histórico da legislação sobre educação especial no Brasil, quando nota-se a preocupação efetiva com a integração de pessoas portadoras de necessidades especiais, observa-se que na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de N.º 4.024 de 1961 em seu art. 88, já dispunha que “... a educação dos excepcionais deve, no que possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-la à comunidade”.

O artigo 174 da Constituição Brasileira de 1969, outorgada no regime de exceção na ditadura militar, em seu parágrafo 4º , determina que “... uma lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e adolescência e sobre a educação de excepcionais” . Como consequência, em 1971 é promulgada a Lei 5692, que ao tratar dos direitos à integração dos indivíduos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino, representa segundo Ferreira (1993): “... um avanço com relação à Lei de n.º 4024, na medida em que ela é mais afirmativa com relação atual direito e remete, pelo menos parte do problema para o ensino regular (p.36).

A L.D.B de n.º 5692/71, possui características menos ambíguas do que a de n.º 4024/61, ao assegurar um tratamento especial para os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e aos superdotados que pela primeira vez são contemplados na legislação educacional brasileira. Mas, exime de responsabilidade na execução desta Lei o Governo Federal, a medida que remete a responsabilidade de fixar normas de implementação da LDB 5692/71 aos Conselhos Estaduais de Educação. Esta descentralização com delegação de responsabilidades, que aparentemente poderia agilizar o processo de normatização e implementação da E.E. brasileira, devido as diferentes realidades políticas educacionais de cada um dos estados torna o processo moroso. Pois, conforme Carvalho (1993) “... seis anos depois, apenas 11 dos 25 Conselhos Estaduais de Educação haviam baixados normas sobre a matéria” (In. Ferreira, p.36).

As normas da E.E. no Brasil, por 25 anos foram regidas pelo Conselhos Estaduais de Educação, conforme determinado no art.9º da Lei 5692/71 e por pareceres do Conselho Federal de Educação. Dentre estes, destaca-se o :

- Parecer de n.º 848/72, que dispõe sobre o tratamento especial aos alunos que apresentam deficiências mentais;
- e o Parecer de n.º 1.682/74, onde se afirma como ideal que cada um chegue ao grau mais elevado compatível com as suas aptidões.

As tarefas de normatização da educação especial, no Brasil na década de 70,

passam a ser exercidas pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado em 1973 e extinto em 1986, visando a melhoria e expansão do atendimento ao excepcional. O CENESP, incorpora as prioridades ditadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em relação a educação especial, conf. Ferreira (1993), para: “... o período de 1975/79: *reformulação de currículos para a Educação Especial; capacitação de recursos humanos; assistência técnico- financeira às instituições privadas e aos sistemas estaduais na área da Educação Especial*” (p.37/8).

O CENESP estruturou as bases da proposta de atuação do governo em 1985, através da portaria de n.º 69 de 28/08/86, ao estabelecer os critérios para a prestação de apoio técnico- financeiro aos sistemas de E.E. na rede pública e privada.

Em 1986, cria-se junto ao MEC a coordenadoria para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), visando a administração de tudo o que se refere às pessoas portadoras de deficiências. Foi criada também, a Secretaria de Educação Especial (SESPE) em substituição ao CENESP. Sendo que em 1989, houve a vinculação da CORDE ao Ministério de Ação Social e extinta em 1990 a secretaria específica do MEC (SESPE).

A Constituição Federal do Brasil de 1988 no seu art.208, refere que “... *é dever do estado prestar atendimento educacional especializado aos deficientes preferencialmente no ensino regular*” .

A Lei nº 7853 de 1989, confirma a gratuidade da E.E. em escolas públicas, sendo que, em 1990 o estatuto da criança e do adolescente registra o direito do deficiente à saúde, educação, profissionalização e a proteção no trabalho.

A Secretaria da Educação Especial extinta em 1990 é restabelecida em 1993, a partir de então Carvalho (1997) afirma que esta: “... *tem promovido e participado das discussões em torno de leis e de sua regulamentação*” (p.71). E pode-se atribuir, a sua atuação ao fato de não estarmos tão atrasados em legislação sobre EE no Brasil.

A LDB de n.º 9.394/96, vem reafirmar de forma detalhada, o direito a educação pública e gratuita de pessoas com necessidades especiais em seu Cap. V, ao determinar nos artigos específicos sobre E.E., que:

* Art. 58, define a E.E. e diz que esta deve ser preferencialmente oferecida na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades educativas especiais, devendo a oferta ser a partir dos seis anos de idade da criança, durante a educação infantil;

* Art. 59, assegura aos educandos o atendimento de suas necessidades educativas especiais, através dos Incisos que determinam:

- I. currículos, métodos, técnicas e recursos adaptativos ;

- II. o direito a terminalidade específica e de concluir os cursos oficiais;

- III. formação de professores especialistas para promover a integração desses educandos em classes regulares;

- IV. responsabiliza a E.E. no trabalho de integração dos portadores de necessidades especiais na sociedade;

- V. garante o acesso dos portadores de necessidades educativas especiais aos programas sociais suplementares e ao nível de ensino regular.

* Art. 60, atribui a normatização da E.E. aos CEE (Conselhos Estaduais de Educação), bem como, o apoio técnico e financeiro às instituições privadas.

Princípios da Educação Especial Brasileira

Os princípios gerais da EE brasileira calcam-se em valores democráticos que orientam a ação educativa e visam a cidadania plena promovida pelo sistema educacional nacional, sem discriminação. São eles: respeito à dignidade da pessoa; direito à igualdade de oportunidades; direito à liberdade de aprender e de ser diferente; e direito a felicidade.

Os princípios específicos da EE brasileira fundamentam o atendimento educacional especializado do aluno com necessidades educativas especiais. Estes princípios fundamentam à capacitação de recursos humanos, à remoção de barreiras de qualquer natureza e à racionalização do atendimento prestado aos alunos com NEE na rede regular de ensino no Brasil. São eles: normalização, individualização, interdependência, integração, epistemológico da construção do real, da efetividade dos modelos de atendimento educacional, do ajuste econômico com a dimensão humana e legitimidade.

Dentre os princípios da “Educação Especial Brasileira, destacam-se três neste trabalho de investigação, que por suas abrangências acolhem os demais, são : integração, normalização e epistemológico da construção do real. E numa perspectiva mais ampla e abrangente o princípio da Inclusão Social sugerido pela UNESCO (1994) e apoiado internacionalmente pela Declaração de Salamanca (1994).

Princípio de Integração

As justificativas do MEC (1994) para o princípio de Integração, fundamenta-se nos seguintes valores democráticos:

- *Igualdade : viver em sociedade tendo iguais direitos, privilégios e deveres, como todos indivíduos.*
- *Participação ativa : requisito indispensável à verdadeira interação social.*
- *Respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos(p.38).*

Conforme o MEC (1994) a integração pode ser classificada como princípio, por fazer referência aos valores democráticos da : “... *igualdade - viver em sociedade tendo iguais direitos, privilégios e deveres, como todos os indivíduos, da participação ativa: requisito indispensável à verdadeira interação social; e o respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos*” (p.38). A inserção diferencia-se da integração pois limita-se a uma simples introdução física sem que haja aceitação do que se insere. Sendo que o ideal da integração é que ocorra a níveis progressivos da aproximação física, passando pela funcional e social, até chegar à instrucional.

Integração em EE pressupõe ações interativas, exercidas com reciprocidade entre duas ou mais pessoas ou instituições.

A operacionalidade da integração deverá ocorrer em níveis progressivos desde a aproximação física, incluindo a funcional e social, até a instrucional (freqüência na classe do ensino regular).

A aproximação física relaciona-se com a localização de classes especiais, no sistema regular de ensino, que apesar de manter uma organização independente, mantém vários espaços compartilhados com os outros alunos, como pátio, refeitório, biblioteca, bem como de outras atividades extra classe .

A funcional é a forma mais completa de integração, pois possibilita que tanto os alunos do ensino regular como os do ensino especial utilizem os mesmos equipamentos e recursos educacionais. Ocorre, desta forma, uma participação mais efetiva das crianças com NEE, em tempo limitado ou integral, na dinâmica do processo educativo da rede regular de ensino fundamental.

A integração social visa a aceitação das diferenças, pela aceitação de crianças com NEE pelas outras ditas normais, pela promoção em conjunto de diversas atividades, tais como: jogos, atividades curriculares e extra - classe.

Gotti (1998), ao analisar os efeitos individuais e sociais da integração dos alunos com NEE, afirma:

"No ponto de vista individual otimiza as possibilidades de desenvolvimento físico, intelectual e social do aluno e ainda impede o agravamento das condições incapacitantes. No ponto de vista social favorece a convivência com uma parcela de população que tem sido colocada à margem da sociedade, contribuindo para construção de uma sociedade mais humanizada" (p.368).

O princípio de integração fundamenta-se na importância da convivência em comunidade com as diferenças, objetivando desta forma a busca da igualdade de oportunidade na vida adulta, através do acesso : aos mesmo recursos sociais, as possibilidades de participar das modificabilidades das situações, as atividades produtivas e a atuação ativa na comunidade social.

Morgado (1999) ao manifestar sua convicção sobre a questão política da inclusão, faz a seguinte afirmação:

Nas sociedades atuais a exclusão da escola tenderá a constituir-se como o primeiro passo para exclusão social. Neste contexto, a ação educativa assume uma responsabilidade ética, política e social levando a que consideremos que, do ponto de vista da criança a inclusão é um direito e não um privilégio (p.121)

A integração das crianças com NEE no sistema regular de ensino fundamental, independente do princípio emanado, submete - se a : metodologias, procedimentos, políticas das equipes com funções diretivas responsáveis pela administração escolar e pedagógica dos educandos do sistema regular de ensino. Pois, não é um princípio outorgado que fará com que os alunos com NEE inseridos no sistema educativo e que modificará a pratica didático- pedagógica em uma escolaridade histórica extremamente seletiva e discriminatória.

Conf. Gotti (1998) :

A educação especial integrada à educação regular ainda está em construção e como efetivá-la está em discussão. O que está muito claro é que, sendo modalidade escolar (e não nível de ensino), o currículo escolar é o referencial básico para a identificação e avaliação das necessidades educativas especiais e para a determinação dos apoios específicos que o aluno necessitar num determinado momento (p.369).

A integração no contexto regular de ensino sugere mudanças de atitudes, na praxi educacional frente as diferenças das NEE, por todos agentes educativos diretamente ou indiretamente ligados ao processo de ensino fundamental. Atitudes estas um tanto utópicas, considerando as diferenças ideológicas e dos interesses sócio - econômicos envolvidos quanto promoção da educação de qualidade para todos.

Princípio da Normalização

Segundo o MEC (1994) “... a idéia de normalização traz em seu bojo dupla mensagem: uma referente à forma de viver (resultados). No aspecto “meios” significa oferecer aos portadores de necessidades especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras pessoas têm acesso. No aspecto “resultados”, respeitando-se as características pessoais, normalização significa aceitar a maneira desses indivíduos viverem, com direitos e deveres” (p.38).

Normalizar não significa impor normas ou fazer as pessoas deficientes praticarem coisas normais. Ela contribui para que as pessoas sejam valorizadas pela família e pela comunidade e que as ofertas de serviços tragam dignidade e respeito por essas pessoas. A normalização confere direitos aos deficientes tais como: o de viver em condições normais, à educação e trabalho, ter amigos e relacionamentos, tomar decisões, assumir riscos e erros e ter dignidade.

Partindo-se do pré suposto que não existe um conceito científico adequado de normalidade que se possa universalizar, nem tampouco de ser humano normal, então conforme Rio (1995): “ *Lo normal seria asi aquello que se observa con má frecuencia, y los individuos quedarían clasificados (o etiquetados), a apartir de estos contrastes comparativos, en normales y anormales*” (p.18). Porém , não pode-se desconsiderar relativismo conceptual de normal e normalidade que variam segundo as convenções e

regras preestabelecidas pelos diversos seguimentos sociais .

O conceito de normalidade, considerando que todos apresentamos diferenças, varia segundo as concepções históricas e sócio cultural idealizadas pelos segmentos sociais em que estivermos inseridos. Pois segundo Río (1995) : *"La norma ideal es, generalmente, de origem social y la clasificación de los individuos en normales o subnormales, según este critério, variará según la sociedad de que se trate"* (p.18).

Conforme Jiménez (1997), *"...em 1959, as associações de pais começaram a rejeitar os centros especiais e especializados de E.E. por serem estas, escolas segregadoras recebendo o apoio administrativo na Dinamarca, no qual inclui em sua legislação, o conceito de normalização"* (p. 24). Sendo que, a partir disso o conceito de normalização amplia-se por toda a Europa e América do Norte e em 1971, no Canadá, ocorre a primeira publicação de um livro sobre este princípio. Devido a sua generalização no meio educacional ocorre uma mudança da prática segregatória para as experiências integradoras, no caso, os deficientes na escola e no trabalho com outros indivíduos não deficientes. Segundo este autor (1997):

A filosofia da integração escolar fundamenta-se basicamente no princípio de normalização. O princípio de normalização leva implícito, como referência, o conceito de normalidade. A normalidade é um conceito relativo sujeito a critérios do tipo estatístico(Id., p.27).

Segundo Moura (1997) “... a integração na escola é a forma saudável de construir a base do processo de normalização daqueles que nasceram com alguma diferença significativa, razão pela qual lhes era negada a convivência com as demais crianças” (p.82).

Para Goffredo (1997): “... o princípio da normalização implica a necessidade de grandes reformas na Educação Especial ... a escola deve abrir-se para atender ao portador de deficiência, tendo como princípio o absoluto respeito aos seus interesses e suas necessidades, oferecendo-lhes o mais alto grau possível de autonomia e independência”(p.232).

Princípio Epistemológico da Construção do Real

O princípio epistemológico da construção do real busca conciliar o que se faz necessário para atender às aspirações e interesses dos alunos com NEE e a utilização dos meios disponíveis no SER. Pois, nem sempre as condições conjunturais do SER permitem desenvolver ações que atendam a todas necessidades do alunado. A << construção do real >> , respeitando-se as circunstância sociais, políticas e econômicas, deve visar sempre a médio e ou a longo prazo atender a todas as necessidades do alunado com NEE.

Schlorke (1996) define a realidade como: *"...um estado do ser real", opondo-se, por um lado, a ilusão, e por outro, a possibilidade, e dependendo, por um lado, do mundo exterior, e por outro, de nossa própria existência"* (p.215).

Entendendo-se a realidade como conjuntural, a integração do aluno com NEE no SER, baseada no princípio da "Construção do real" deve se dar de uma forma gradativa e através de uma tomada de consciência das nossas diferenças. Pois, (cf. Schlorke , 1996) :

"Poderíamos inferir, então, que o acesso à realidade seria uma tomada de consciência do real, através do exercício de nossa racionalidade " (p.219).

Princípio da Inclusão

O primeiro documento mundial a abordar a inclusão social foi a Declaração de Salamanca em 1994. Em 1985 começou o movimento de inclusão social nos países mais desenvolvidos, tomando maior proporção na década de 90. Nos em desenvolvimento se supõe que ocorrerá nos dez primeiros anos do século 21, estendendo-se aos demais países. O objetivo é a construção de uma sociedade para todos levando em conta os seguintes subprincípios: *"... a celebração das diferenças, direitos de pertencer, valorização da diversidade humana, contribuição de cada pessoa, aprendizado cooperativo, solidariedade humanitária, igualdade na importância das minorias em relação à maioria e cidadania com qualidade de vida"* (Sasaki, 1996, p.46).

A UNESCO vem adotando em sua política educacional a posição inclusiva, ao sustentar que as escolas regulares devem ser orientadas para esta ação e que esta será a forma mais eficiente para combater as discriminações. Promovendo dessa maneira, a promoção de comunidades abertas, construção de uma sociedade integradora e o fomento da educação para todos.

Para Mantoan (1997) "*... a inclusão significa a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, de um ou mais alunos excluídos, não deixando qualquer pessoa fora do ensino regular desde o início*" (p.12).

Sendo a inclusão causa de mudanças de perspectiva educacional , não limita - se a ajudar só alunos com dificuldades e sim a todos, para que o sucesso educacional seja atingido.

Segundo Morgado (1998) "*... o princípio fundamental subjacente à definição e desenvolvimento de escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam*" (p.9). As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade. Modalidades de atendimento educacional dos

alunos com NEE

O princípio de integração é intrinsecamente ligado ao da inclusão, pois como entende Gotti (1998) :

"A integração é o princípio fundamental que rege a educação inclusiva. De acordo com esse princípio as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, emocionais, lingüísticas e outras. Esse princípio nos remete à necessidade de que as escolas devam adequar-se a todos alunos, adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurar um ensino de qualidade (p.368).

A realização do ideal da escola inclusiva depende, de um processo de construção gradativo de conscientização do direito de todos a cidadania e de ações integradas que envolvam a comunidade escolar, tais como : diretores, supervisores, orientadores, funcionários, professores, pais e os próprios educandos.

Modalidades de Atendimento de Alunos com NEE

As modalidades de atendimento educacional de alunos com NEE , segundo a Política Brasileira de Educação Especial do MEC (1994), são : ...“ *alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educativas do alunado da educação especial e que implicam espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados*” (L.1, p.18/19).

As modalidades de atendimento em educação especial no Brasil, são: Classe Comum, Classe Especial, Escola Especial, Atendimento domiciliar, Centro Integrado de Educação Especial, Ensino com Professor Itinerante, Oficina Pedagógica, Sala de estimulação essencial e Salas de Recursos.

Segundo o MEC/SEESP (1995) o processo gradual de integração dos alunos com NEE no sistema regular de ensino (SER) brasileiro, teve ser fruto de um “... *estudo global da relação entre as necessidades do educando e dos recurso educacionais da comunidade é indispensável, e deverá ser feito por uma equipe interdisciplinar* ” (p.29). Sendo que após o estudo dos casos , se o aluno for portador de deficiência mental , esta equipe deverá encaminhar para os diversos serviços de atendimento educacional levando em conta: grau de deficiência, idade cronológica, histórico de atendimento, disponibilidade de recursos humanos e materiais existentes na comunidade onde vive, condições sócio - econômicas e culturais da região, e desenvolvimento da Educação Especial já implantadas

nas unidades federadas.

O alunado da educação especial, apresentam diferenças notáveis em relação as outras crianças "ditas normais" inseridas no sistema regular de ensino, ao ponto necessitarem um atendimento educacional especial . Estas diferenças são identificadas como:

- Deficiência mental, auditiva, visual, física e múltipla.
- Condutas típicas.
- Altas habilidades.

Estabelecimento da Rede Regular de Ensino/ Escola Comum

A escola de ensino regular (classe comum) pode oferecer atendimento educacional aos aluno com NEE, desde o nível da pré - escola até o ensino profissionalizante, propiciando assim sua integração social gradativa.

Sugere-se que as escolas da rede regular de ensino deva ser dada a preferência, para atendimento dos alunos com NEE , aquelas que venham preencher os seguintes requisitos: fácil acesso, salas que apresentem condições necessárias para a instalação do

serviço de apoio educacional especializado, e com adaptações necessárias ao desenvolvimento de programas específicos na área da Educação Especial.

Quanto o aspecto pedagógico, teve ser selecionados também de forma preferencial, estabelecimentos de ensino regular onde possa ser organizadas turmas que atendam no máximo trinta alunos. Nestas turmas, deve ser inseridos não mais do que quatro educandos com NEE, afim de facilitar a integração educacional, podendo variar esse número de acordo com as possibilidades de cada um e a avaliação pela equipe interdisciplinar.

O currículo e o material didático para os aluno com NEE deve ser o mesmo da ER, com as devidas adaptações, visando sempre a sua integração instrucional e social na classe comum.

Conforme as possibilidades de inserção do educando no ER, há várias modalidades de atendimento que correspondem a níveis gradativos de integração: classe comum, classe especial integrada à escola comum, sala de recursos e ensino itinerante.

Classe Comum

Partindo do pressuposto, que se ofereça condições à escola comum, de acordo com os princípios de normalização e integração. O aluno com NEE deverá ser atendido segundo

suas condições individuais e ser gradativamente integrados ao grupo dos que freqüentam a ER. Considerando que esse tipo de atendimento exige serviço de apoio especializado , para garantia de níveis de aprendizagem acadêmica dentro de suas possibilidades.

O ambiente físico escolar da classe comum a onde se pretende a IE do aluno com NEE , considerando o princípio de normalização, deve atender os mesmos requisitos exigidos para o ER.

O apoio técnico deve sugerir adaptações curriculares conforme as NEE , que devem ser introduzidas quando forem necessárias e o professor da classe comum atuará no processo ensino- aprendizagem.

Afirma o MEC/SEESP (1995) que:

De todas as estratégias de atendimento, a da classe comum em escola regular é a que permite a maior integração, exigindo contudo serviços de apoio especializado, paralelos ou combinados, a fim de permitir ao aluno atingir os níveis de aprendizagem que lhes sejam possíveis (p.34).

A otimização do processo de integração dos alunos com NEE no ER , depende do apoio especializado e adoção de métodos e processos de ensino - aprendizagem adequados as diferenças apresentadas por estes estudantes.

Classe Especial Integrada à Escola Comum

O MEC (1994) , define Classe Especial como a ...

“... sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo de ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos” (p.19).

A modalidade de atendimento de alunos com NEE em Classe Especial Integrada à Escola Comum, deve estar sob os cuidados de um docente especializado responsável pelo planejamento e desenvolvimento das atividades educacionais que atendam as diferenças específicas. Essa modalidade de atendimento, permite que o educando participe de atividades sociais junto ao grupo de alunos da escola comum.

Segundo MEC (1994) para integração do aluno com NEE em escola comum é preciso: *“... Um planejamento educacional e um acompanhamento contínuo são necessários para execução de programas na escola comum” (p.35) .* Objetivando com essas medidas a gradativa integração social do aluno.

As classes especiais integradas à escola comum devem :

- a) ser instaladas em locais que evitem o isolamento ou a discriminação do atendimento;
- b) o equipamento e o mobiliário a serem adotados nas classes especiais são os mesmos de uma da classe regular;
- c) ser o mobiliário básico de fácil limpeza e adequado à faixa etária dos alunos.
- d) o número de alunos em classes especiais deverá variar de acordo com as condições dos educandos, aconselhando-se não ultrapassar um máximo de doze alunos em cada classe e respeitar as possibilidades da escola;
- e) o material didático - pedagógico, deverá obedecer às especificações para cada nível e tipo de ensino e seu uso destina-se ao trabalho nas áreas do desenvolvimento cognitivo, sensório - motor e psicomotor.

Para o processo de integração dos alunos com NEE em escolas comuns , é importante conscientizar a equipe diretiva da escola (diretores, supervisores e demais técnicos) da natureza das necessidades especiais da clientela. Bem como, deve haver um trabalho paralelo com a família , uma vez que os pais vão complementar a ação educativa desenvolvida na escola.

Deve-se observar que o atendimento em classes especiais, destina-se apenas aos alunos com NEE que não possam ter atendimento satisfatório em classe comum.

Machado (1997, p.21) em sua monografia sobre o processo de encaminhamento de

alunos e da prática pedagógica desenvolvida nas classes especiais no município de Fortaleza (Ceará), relata que percebeu que as classes especiais funcionam como depósitos de excluídos do sistema regular de ensino, sendo compostas por alunos com problemas de aprendizagem e condutas que são rotulados de deficientes mentais, sendo as avaliações dos alunos da classe regular para classe especial feitas precariamente, havendo uma descontextualização da realidade sócio - cultural do aluno e tornando o princípio de integração irreal devido a segregação revelada pelos critérios de diagnóstico.

O pessoal docente e técnico para trabalhar em classes especiais integradas as comuns, considerando as necessidades e disponibilidades locais, deverá qualificar-se para atendimento especial dos alunos com NEE. Sendo que os docentes em FD devem receber orientações visando à unidade de planejamento e trabalho integrado.

A dinâmica de funcionamento da classe especial, deve: respeitar os horários normais da escola comum, permitir o intercâmbio adequado entre as atividades dos alunos com NEE e os demais educando; promover a troca de experiências entre docentes e técnicos; e facilitar a participação e a integração da família com as atividades escolares.

Considera-se imprescindível o trabalho com os pais , para continuidade dos programas desenvolvidos em classes especiais, principalmente no que se refere aos hábitos, habilidades e atitudes sociais , que para o sucesso é preciso o reforço constante no ambiente do lar.

Sala de Recursos

O MEC (1994) define sala de recursos como : *“... o local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes de ensino comum”* (p.21).

A sala de recurso deverá:

- a) estar situada em local previamente escolhido, de preferência afastada de estímulos exteriores que prejudiquem a concentração do aluno com NEE (corredores, passagens, e outros);
- b) possuir espaço conveniente à utilização de equipamentos adequados as diferenças dos alunos com NEE, Ter boa iluminação e ser de fácil acesso.
- c) também ter os recurso utilizados em sala de aula comum, ressaltando - se os recursos audiovisuais.

A sala de recursos poderá ser usadas para as atividades de: observação, ensino, avaliação, experiências com modelos aprendizagem específicas, complementação curricular, bem como outras atividades de apoio ao ensino regular.

Recomenda-se que o atendimento na sala de recursos poderá ser individual ou em pequenos grupos de um a três alunos. O cronograma de atendimento variará de acordo com as condições e necessidades de cada educando.

O atendimento na sala de recursos deve ser planejado em conjunto com os professores da classe comum, prevendo avaliações periódicas e sistemáticas, e observar-se critérios adequados para agrupamento dos alunos (idade cronológica, problemas de relacionamento no grupo, nível de aprendizagem, entre outros). Também se faz necessárias, a seleção e a disponibilidade de equipamentos e materiais didáticos especializados, assim como um cronograma de atividades que possibilite o atendimento adequado dos diferentes grupos, de acordo com o número e as necessidades educativas especiais dos alunos.

O tipo e a quantidade dos materiais pedagógicos dependem, principalmente das disposições financeiras , do nível da classe, da criatividade e do conhecimento do professor, das necessidades educativas especiais apresentadas pelos alunos , e dos métodos e tecnologias utilizadas nas intervenções psicopedagógicas compensatórias.

Os docentes para atuar em salas de recurso, conforme o MEC (1995) deverão pelo menos ter :

A habilitação do professor para atuar nas salas de recursos será de segundo grau, para exercício nas salas de recursos das séries iniciais do Ensino Fundamental, e de terceiro grau para atender aos alunos portadores de deficiência mental que estiverem cursando de Quinta a oitava série (p.38).

Ensino com Professor Itinerante

O Ensino com Professor Itinerante nas escola do sistema regular de ensino, caracteriza-se segundo o MEC (1994) por:

Trabalho educativo desenvolvido em várias escolas por docente especializado, que periodicamente trabalha com o educando portador de necessidades especiais e com o professor de classe comum, proporcionando-lhes orientação, ensinamentos e Supervisão adequados"
(p.20).

A atuação do docente itinerante ocorrerá nas escolas da rede regular de ensino, nas localidades em que o aluno com necessidades educativas especiais estiver integrado e não houver professores especializados e , em certas circunstâncias, no lar ou em hospital.

O ensino itinerante, que poderá ser desenvolvido desde a pré - escola a até a conclusão do Ensino Fundamental, destina-se principalmente ao atendimento educacional

especial de localidades onde há carência de atendimento como na área rural e ou quando o aluno está impossibilitado de se locomover.

O educador itinerante , que necessita de condições adequadas para realização de seu trabalho, respeitando-se as limitações locais, atenderá individualmente ou em pequenos grupos os alunos com necessidades educativas especiais. Este atendimento pedagógico deverá ser realizado em intervalos mínimos duas vezes por semana, para que não seja prejudicada a continuidade do atendimento especializado do educando. Devendo haver intercâmbio e orientação aos responsáveis diretos pelo acompanhamento educacional do com NEE integrado em escola de ensino regular.

A avaliação, acompanhamento e controle de atividades programadas a ser desenvolvidas com os alunos portadores de NEE, poderão ser realizadas de forma conjunta pelo professor da classe regular comum e o professor itinerante, devendo ocorrer o mesmo quando o atendimento é feito no lar ou no ambiente hospitalar.

O MEC (1995), em seus subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial, recomenda que:

"Para que o ensino itinerante possa alcançar seus objetivos, é necessário que ocorra, nos aspectos relacionados ao cronograma de atendimento e planejamento das atividades, a integração do trabalho do professor da classe comum e do professor itinerante envolvidos no processo ensino - aprendizagem com o trabalho da equipe Técnico- administrativa (p.39).

Escola Especial

A definição oficial do MEC (1994) para a escola especial no Brasil é de...

...“ uma instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a educandos portadores de deficiências e de condutas típicas, onde são desenvolvidos e utilizados, por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos” (p.20).

Fonseca (1990) justifica a existência das escolas especiais com a seguinte afirmação *“... devem existir para crianças que possuem deficiências severas e complexas no aspecto sensorial, intelectual, motor, nos comportamentos e desordens emocionais extremos, porém sem pensar no isolamento em instituições” (p.81).* Destacando, a importância da integração destas com o sistema regular de ensino ao sugerir que esta ligação como sendo *“... fundamental e as novas escolas especiais devem serem construídas próximas às escolas regulares (id.).*

Equipes Diretivas

Entende Bussmann por equipes diretivas, in Veiga (1998), como: "*... uma estrutura administrativa da escola, adequada à realização de objetivos educacionais de acordo com os interesses da população, deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão*". (p.31).

Considera Bussmann, in Veiga (1998) que "*... administrar é agir de modo a combinar adequadamente o uso de recursos disponíveis para atingir um objetivo. É portanto, uma ação finalista voltada a obtenção de algum resultado*" (P..43).

Sendo comunidade escolar, regida pelo princípio comum de promoção da educação escolar de forma integrada, conf. Bussmann, in Veiga (1988):

... exige-se da equipe diretiva, que é parte desse coletivo, liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório com o tal e seus desdobramentos de execução. Liderança e firmeza no sentido de encaminhar decisões com segurança, como elementos de competência ia pedagógica, ética e profissional para assegurar que decisões tomadas de forma participativa e respaldadas, técnica, pedagógica e teoricamente sejam efetivamente cumpridas por todos (p.45).

O papel do Diretor e ou Vice-diretor no Processo Integratório do Aluno com NEE.

Considerando a importância, da participação dos professores em funções na direção (diretor e vice-diretor) no processo integratório do aluno com NEE no sistema regular de ensino e por conseguinte na promoção do ensino inclusivo nas escolas que administram. Sage , in Stainback & Staiback (1999), afirma, ao traçar estratégias para realização do ensino inclusivo, que: "*O papel do diretor é de importância vital em cada nível , e diferentes níveis de pessoal administrativo estão envolvidos*" (p.129).

Quanto ao exercício das funções administrativas da direção da escola no processo integratório, o mesmo autor (Id) (1999)sugere que: "*O papel do diretor em provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível - setor escolar central, a escola e cada turma - é essencialmente um papel de facilitação*". (p.135). Posição humanista, condizente com os princípios da inclusão social das diferenças e promotora de uma forma participativa de disponibilização de recursos para fomento do processo integratório do aluno com NEE na escola em que administram.

Destaca ainda Sage (Id.)(1999) a forma participativa da administração escolar, que : "*... uma peça fundamental na promoção de escolas inclusivas é o desenvolvimento de comportamentos cooperativos entre todos os defensores de mudança no ambiente escolar*" (p.135). Os diretores buscam a integração no ambiente escolar, quando desempenham um papel exemplar, ao aceitar a participação cooperativa de todos seguimentos envolvidos no processo institucional e funcional da escola.

As escolas em geral administradas e governadas como máquinas burocráticas, tendem reduzir a participação cooperativa dos docentes no processo decisório, deixam os alunos com atendimento menos personalizados e, por isso, menos eficientes para atender as NEE.

Sugere-se, que direções de escola para integração escolar do aluno com NEE, a promoção da participação cooperativa de forma pluri - docente dos professores atuantes em classes regulares . Observando porém, não destacar a atuação de um docente em relação ao outro, pois conf., Sage (Id.) (1999): "*Quando dois professores cooperam em uma classe , é fundamental que evitemos a percepção de um deles como um 'assistente "* (p.136). Encorajar os professores à ajuda mútua , reforça os comportamentos cooperativos, desenvolve habilidades desconhecidas e também promove o espírito de colaboração no ambientes escolar .

Se comportamento do diretor é que estabelece o clima pelo qual se resolve que a escola é todas as crianças, Segundo Sage (Id.) (1999): "*O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão"* (p.138).

Ao promover a integração dos alunos com NEE nas escolas do SER, através da

colaboração entre os docentes, Sage (Id.) (1999) diz que: "*...os diretores devem evitar a impressão de estar desvalorizando os professores que ainda não se sentem à vontade com a aplicação desses conceitos*" (p.139).

Karagiannis , Stainback & Stainback (1999), in Stainback & Staiback, destacam como fundamental no processo integratório inclusivo do aluno no com NEE no ensino regular "*... o componente organizacional, que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que apoiam uns aos outros através de conexões formais e informais*"(P.21)

O primeiro benefício para os docentes é a oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe. Muitos professores sentem-se alienados nas escolas porque a ética do ensino proporciona poucas ou nenhuma oportunidade para uma interação cooperativa destes profissionais.

A participação cooperativa docente no processo integratório de alunos com NEE, implica também em um processo de contribuição interativa da qualificação profissional entre os habilitados para o ensino especial com os do ensino regular. Pois conf. O'Brien & Brien (1999), in Staiback & Staiback:

A maior parte dos professores e diretores que trabalham em prol da inclusão percebem que o seu trabalho requer um relacionamento bem mais cooperativo entre os professores de educação especial e os de educação regular do que as estruturas existentes podem suportar (p.49).

É importante ressaltar que mesmo como promotor de ações cooperativas no processo integratório de alunos com NEE na escola , conf. Schaffner & Buswell (1999), in Staimback & Staimback : *"O diretor deve reconhecer sua responsabilidade de definir os objetivos da escola e de garantir a tomada decisões, o enfrentamento dos desafios e o apoio às interações e aos processos que contabilizam com a filosofia da escola (p.71)*

Em síntese conclui-se , conf. Solomon, Schaps, Watson & Battistich, (1992), Cit. Stainback & Stainback (1999 p.72) que em um processo de Integração Escolar,:

O papel do diretor ao garantir que a escola eduque com sucesso todos os alunos é 1) proporcionar meios através dos quais os professores possam aprender novas práticas educacionais; 2) encontrar maneiras de estabelecer relações pessoais entre os alunos da escola; 3) desenvolver com os professores uma concepção de disciplina, que vigore em toda a escola. E 4) ajudar a escola como um todo a tornar-se acolhedora e manter-se com uma comunidade (p.50).

O Papel da Supervisão Escolar no Processo de Integração do Aluno com NEE no SER

Afirma Alves (1991):

Mais do que qualquer outro domínio da atividade humana, as Supervisão em Educação se apresenta como instrumento vital de controle da qualidade do produto no que este conceito tem de mais nobre. Por outras palavras, ela deve ser entendida como o ver crítico, construtivo, vitalizador das ações educativas colocadas a serviço dos indivíduos e dos grupos, tendo-se em vista seu desenvolvimento e transformação para melhor (p.63).

A ação da Supervisão no ensino fundamental originalmente era um processo dinâmico que buscava, conf. Medina(1995), dar: ... *"assistência ao professor em exercício; significa uma das maiores garantias na luta contra a rotina e na busca de aperfeiçoamento do ensino. Supervisão deve ser entendida como um recurso oferecido ao corpo docente."*(p.41)

Na Primeira fase da Revolução Industrial, conf. Medina (1995):

"A supervisão no âmbito escolar abrange a ação: a) do professor sobre os alunos; b) dos professores – chefes sobre os de mais docentes; c) do diretor sobre os professores – chefes; d) do diretor quanto a certas funções do processo educativo geral dos alunos; e) do supervisor sobre professores – chefes e docentes em geral." (p. 43).

Em sua evolução histórica a ação da Supervisão educacional, conf. Medina (1995) passa por uma fase Forma de Treinamento e de Orientação ...

... "com o objetivo de auxiliar todo o pessoal envolvido no processo de educação e ensino. Nesse momento, a Supervisão é fortemente influenciada pelas teorias administrativas e organizacionais que assinalam uma etapa importante na história da Supervisão Escolar no Brasil, caracterizando uma fase em que todos os segmentos da sociedade estavam sendo mobilizados pelas reformas promulgadas pelo Decreto – Lei Federal 200, de 25 de fevereiro de 1967. Esse Decreto – Lei descreve a organização administrativa federal e estabelece diretrizes para a reforma administrativa em todo o país. Estabelece, também, em seu artigo 6º, que as atividades da administração federal obedecerão aos seguintes princípios: planejamento, coordenação, descentralização, delegação de competência e controle." (p. 44).

No final da década de 70 e início de 80 , quando da fase da abertura política no Brasil com o retorno gradativo a democracia a ação Supervisão no Brasil passa por uma fase de sérios questionamentos.

Segundo Medina (1995):

"Nesse momento, a sociedade brasileira começa a ser questionada e, com conseqüência, a escola é influenciada pelos trabalhos de autores nacionais, tais como: Freire (1972), Tragtenberg (1974), Freitag (1974), Berger (1980), Saviane (1973), Cunha (1975), Chauí (1980) e autores estrangeiros como: Kosik (1976), Gramsci (1968), Snyders (1974), que começam a assinalar um movimento novo a respeito da escola e de seu papel na sociedade global". (p. 47)

Como um processo de abertura política exige uma participação democrática, também na praxe pedagógica, ação da supervisão escolar passa por mudanças significativas, pois afirma Medina (1982):

A figura do supervisor como representante do poder, guardião de conteúdos e metodologias preestabelecidas dificilmente terá lugar num projeto que exige criatividade e inovação. Em primeiro lugar, o supervisor terá que conquistar sua autonomia e exercer sua criatividade; e em segundo lugar, ou simultaneamente, permitir, estimular e organizar a criatividade e autonomia dos docentes e dos estudantes (p. 48).

Atualmente espera-se que a ação da supervisão escolar tenda a ser um trabalho de parceria com a comunidade escolar visando repensar a função social da Escola e atender as necessidades diferenciais da demanda da clientela.

Espera Medina (1995), que o Supervisor:

...“no processo de ensinar e aprender: trabalhar com o professor na identificação das necessidades, das satisfações, das perguntas, das respostas possíveis e das inúmeras dúvidas que vão surgindo no fazer diário, atuando em conjunto com o regente de classe. Dessa maneira, supervisor e professor, cada um no lugar que ocupam na escola, estariam, simultaneamente, ora se assessorando no processo de ensinar, ora identificando as demandas (pedidos) da escola que emergem do agir e reagir diário com os alunos, pais e comunidade escolar” (p. 51).

Espera-se pelos movimentos integratórios da década de 90, que buscam de uma educação de qualidade para todos, sejam as bases para reformulação da escola nas próximas décadas. Afirma Medina (1995) que: *"Nessa escola o supervisor ultrapassaria a fase da doutrinação, do deve ser, em direção a uma fase de atividade de pesquisa e ação constante dentro da escola e da comunidade, permitindo a compreensão do momento que constitui as relações envolvendo professor, aluno e supervisor, simultaneamente"* (p. 52).

Alves (1991), ao projetar a função do Supervisor Escolar o contexto educacional brasileiro, afirma:

"O supervisor de que estamos necessitados é aquele capaz de estabelecer a relação entre a filosofia superior e o senso comum, entre o pensamento dos especialistas e o de todos os homens. É, enfim, aquele supervisor cuja figura possa ser percebida pelas massas docentes como a referência para a concretização do seu projeto educacional. Para que um tal projeto se elabore e se aperfeiçoe é necessário e possível fazer da supervisão um fórum permanente de debate e avaliação do sentido do projeto educacional que se desenvolve. Uma vez que disposição de trabalho e capacidade crítica são condições perfeitamente evidenciáveis entre professores e supervisores, o que nos falta, realmente, é revestir as relações entre docentes e especialistas do conteúdo sócio - político que decorrerá de uma visão integrada do processo educativo" (p. 102).

Percepção do Supervisor Quanto ao Trabalho do Professor

A percepção do supervisor escolar quando o trabalho do professor, tende associar-se a lógica de mercado , pois conf. pesquisas de Medina (1995) “... *os supervisores consideraram extremamente negativa a atitude de acomodação dos professores que são movidos apenas por interesses particulares na medida em que transformam a escola num mercado*” (p.116) . Segundo esta lógica, o ensino seria a mercadoria de consumo e o professor o agente promotor da comercialização. Pois , segundo os supervisores pesquisados : “ *O foco do trabalho desses professores regentes de classe não é mais o ensinar e o aprender, mas a preocupação com contabilizar, controlar e cobrar as mercadorias que estão sendo comercializadas na escola*” (id., bid.).

Destaca ainda Medina (1995) que na percepção dos supervisores pesquisados : “ *Parte significativa desses professores rejeita e critica o trabalho do supervisor na escola, além de desestimular o trabalho dos outros professores preocupados com o ensinar e aprender*” (p. 116).

Percepção dos Professores Quanto ao Trabalho do Supervisor

Professores percebem o trabalho de supervisão , como fundamental nas instituições escolares, porém, questionam as suas praxes sistêmicas e autoritárias, conf. conclusões de Medina (1995) de que:

Os professores continuaram reforçando a idéia de supervisão como necessária na escola e apontaram como prejudicial ao sucesso do trabalho o excesso de burocracia, o atrelamento ao trabalho do diretor e as atitudes autoritárias desenvolvidas por alguns supervisores. Essa atitude autoritária passa pelo olhar diversificado da escola, considerando o lugar que ocupam nessa hierarquia professores, equipe diretiva, funcionários e alunos (p. 118).

Alves (1991) apresenta depoimento de supervisora, que acima de suas intenções, a prática profissional exige muito mais atuações em funções burocráticas do que nas de ensino , quando esta afirma:

Minha expectativa como supervisora era a de poder contribuir para a melhoria do ensino. No entanto, 35 dias após minha posse e exercício na função, trabalhei, corri, constatei que não estou preparada para driblar a burocracia toda que cerca a escola e não consegue fazer quase nada pelo ensino. Nem uma reunião com os professores! Aluno então, nem cheguei perto!” (Depoimento da Supervisora Maria Lúcia Pinheiro no “Jornal dos Professores”) (p. 97).

Medina (1995) relata o seguinte depoimento de uma supervisora escolar, que confirma a ação burocrática do exercício da função, quando esta afirma :

... além de montar o calendário escolar e horários para os conselhos de classe, procuro dar conta de aplicar provas aos alunos que não são aprovados para as séries seguintes. Controlo as tarefas à distância na falta de professores, confecciono pastas para o controle das notas, passo notas em todos os boletins do turno da manhã, passo o livro de avisos aos professores, deixo o painel atualizado, entrevisto professores, participo e acompanho as reuniões semanais, leio, anoto, rubrico e distribuo a correspondência, preencho as fichas ou guias de transferências, monto horário para os sábados de trabalho, arquivo planejamentos, encapo e controlo caixas onde estão guardados papéis de início e final de ano, conselhos de classes, atas de reuniões, regimento escolar, grade curricular, pareceres, subsídios de recuperação terapêutica, perfil de turmas, banco de tarefas, tarefas à distância, carga horária, projetos, sondagem diagnóstico, materiais para reflexão, recreio planejado e autorizações. Também participo do Conselho Administrativo e Pedagógico da Escola. (CAP)” (p. 92).

Observa-se que atividades dos docentes das ED no sistema regular de ensino, estão muito mais interligadas em funções burocráticas, do que de acessoria e coordenação do processo didático – pedagógico.

Conf. Medina (1995):

“Fazendo parceria com o supervisor, o diretor delega a função de burocrata ao supervisor. Por isso, na opinião dos professores, a função do supervisor é a de participar da equipe diretiva com função de representante dos professores, junto à direção. Os professores vêem o supervisor como mediador entre professores e diretor. Essa posição lembra o pensamento de Argyris (1968, p.157), divulgado no Brasil no início dos anos setenta, que dizia ser o supervisor o elemento que servia de elo de ligação entre professores e direção da escola” (p. 96).

Formação de Atitude Profissional e Pessoal

Os docentes ED (diretores, vice-diretores e supervisores) necessitam formar novas atitudes profissional e pessoal no sentido de redefinir suas ações na escola . Para tanto é preciso que: revejam suas relações com a comunidade escolar; reavaliem suas funções administrativas e de coordenações didático - pedagógicas na escola; e troquem o papel autoritário de legislador de normas da escola por um com atitudes decisórias fruto de consultas democráticas dos seguimentos que a compõem . E mais especificamente os supervisores escolares do sistema regular de ensino devem exercer suas funções de forma interacional com os outros docentes, com menor controle sobre os planos de ensino e superando os preconceitos teóricos e metodológicos.

Observa-se que as atividades das ED no SRE, transcende as funções burocráticas, pois conf. Medina (1995) : *“Além disso, o trabalho de supervisão é uma situação de grupo que se dá com os professores e demais setores da escola, especialmente o de Orientação Educacional (SOE)”*. Sendo que, por ser uma ação coletiva de trabalho exige o (...). *“exercício constante do pensar, do descobrir e do saber como avançar nas ações e também o de como recuar* . Considera ainda esta autora que: (...) *“Esse trabalho requer estudo, dedicação e se constrói no fazer diário da escola (por isso, nunca se sabe como fazê-lo, “não tem receitas”), o que permite olhá-lo de diversas maneiras (lados)”* (p.102).

Deve haver maior informalidade entre os docentes das ED na rede regular de ensino fundamental, objetivando uma interação participante que possa de uma forma

dialética provocar a troca de informações, para chegar a uma sistematização que venha contribuir de forma participativa no processo de atendimento das diferentes necessidades educativas. Pois, conf. afirma mais adiante Medina (1995):

“... os encontros espontâneos ou repentinos são mais importantes do que as reuniões informais, pois permitem perceber o professor como pessoa “inteira” e menos defensivo no sentido de poder interagir de forma mais verdadeira. É interessante ressaltar que a literatura por mim consultada não faz referência ao valor desses encontros.” (p. 109)

PARTE II: INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Definições de Variáveis

Ao investigar os fatores que afetam a percepção dos professores das Equipes Diretivas (ED), sobre a integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas classes regulares das Escolas Municipais de 1º Grau na cidade de Guaíba (EMG), uma série de variáveis parecem lógicas e pertinentes para o estudo em questão, tais como:

1. Idade.

A variável << Idade >> é contínua e está relacionada com as dos professores expressa em anos.

2. Sexo.

A variável << sexo >> diz respeito ao gênero a que pertencem os professores inquiridos.

3. Habilitação/ Formação.

A variável << Habilitação/Formação >> está aliada às habilitações profissionais dos docentes inquiridos.

4. Tempo de Serviço Docente.

A variável << Tempo de Serviço docente >> está relacionada com o tempo que o professor das ED possuem de regência de classe. Sendo uma variável contínua e é expressa em meses.

5. Tempo de Serviço em ED.

A variável << Tempo de Serviço em ED >> é uma variável contínua e corresponde ao período expresso em meses no exercício de funções diretivas na EMG.

6. Número de docentes nas ED das EMG.

A variável << Número de docentes nas ED das EMG >> está associada ao número total de professores e dos inquiridos em funções diretivas nas EMG.

7. Distribuição por função nas ED.

A variável << Distribuição de por função nas ED >> está associada ao número de docentes inquiridos que estão em cargo de direção (diretor e vice-diretor) e ou de supervisão escolar.

8. Fatores fundamentais para integração escolar (IE) de alunos com NEE

A variável << Fatores fundamentais para IE de alunos com NEE >> está relacionada com a percepção dos docentes em ED das EMG do que é torna necessário para que a integração de alunos com NEE seja bem sucedida no sistema regular de ensino (SER).

9. Experiência no SER com alunos de NEE integradas.

A variável << Experiência no SER c/ alunos de NEE integradas >> relaciona-se ao tempo de experiência expresso (meses/anos) dos docentes em ED com alunos que apresentam NEE no SER.

10. Natureza dos problemas

A variável << Natureza dos problemas >> está correlacionada com as percepções das dificuldades encontradas para a integração no SER de alunos com NEE.

Hipóteses Sobre Integração Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Cidade de Guaíba.

As hipóteses abaixo descritas, formuladas com base em experiência profissional e revisão literária específica, objetivam verificar fatores contributivos no sucesso da integração de crianças com NEE segundo a percepção de docentes nas equipes diretivas do ensino regular do 1º grau no município de Guaíba.

H1. Espera-se que a variável idade influencie na percepção, dos professores com funções diretivas, sobre a integração de crianças com necessidades especiais no ensino regular.

H2. Espera-se que a variável tempo de serviço como docente, influencie na percepção dos que exercem funções diretivas, sobre a integração dos aluno com NEE no SME de Guaíba.

H3. Espera-se que o apoio técnico influencie na percepção dos docentes quanto a integração de crianças com NEE no SMG.

H4. Espera-se que a participação dos pais seja considerado na integração no SER de alunos com NEE.

H5. Espera-se que a natureza do diagnóstico seja uma variável significativa no comprometimento dos docentes com a integração de alunos com NEE.

H6. Espera-se que a boa vontade e receptividade, segundo docentes das ED, são variáveis significativas na promoção da integração do aluno com NEE no EMG.

Metodologia

Sujeitos

Para este estudo exploratório, descritivo - analítico, usou-se como amostra de investigação 45 docentes (44 do sexo feminino e 1 masculino), integrantes das equipes diretivas das escolas municipais da cidade de Guaíba no RS-BR., assim caracterizados pelas funções : 27 diretores e vice - diretores; e 18 supervisores Amostra foi considerada como representativa da população de 50 docentes, tendo em vista ter-se 45 respondentes .

A caracterização da população será incluída na << Apresentação de Resultados >> considerando-se as variáveis identificadas.

Instrumentos

Os dados coletados nesta investigação foram obtidos através da aplicação, junto aos docentes das ED das EMG, de questionário utilizado anteriormente com sucesso em Monografia de Psicologia Educacional de Quintas, J. no ISPA em 1996 sobre: << As representações dos professores do ensino regular face à integração de crianças com necessidades educativas especiais >>. A decisão da seleção do instrumento foi tomada em

conjunto com o orientador desta pesquisa Dr. José Morgado, após análise dos itens e conclusão que este poderia ser utilizado também para investigar : << **Os fatores contributivos do sucesso da integração escolar de alunos com necessidades especiais no ensino regular - percepção de professores com funções diretivas** >>. Este questionário está composto de duas partes, sendo: a primeira com seis itens sobre características pessoais e profissionais dos professores; e a segunda parte, os itens são de escolha única, sobre as opiniões a respeito da integração escolar do alunos com NEE.

O instrumento referido (questionário) comporta questões fechadas, sujeitas a tratamento estatístico.

A parte I do questionário, intitulada por << Caracterização da amostra >> possibilita a caracterização da classe docente ao nível de diversas variáveis, nomeadas : sexo, idade, função na ED, habilitações profissionais, tempo de serviço docente e tempo de função em ED.

A parte II do instrumento de pesquisa, compreende questões fechadas relativas integração escolar de crianças com NEE no ensino regular e compreende duas etapas: a primeira propõe-se a levantar dados sobre a << opinião dos docentes de ED dos fatores sugeridos no instrumento que acham fundamentais para a IE de alunos com NEE no ER>>, constitui-se de um inquérito com 18 quesitos com uma escala de opções de 6 itens a nível de importância crescente desde 1 nada importante a 6 extremamente importante; a segunda visa de terminar a nível de concordância << fatores pré - determinantes

influenciantes na IE de alunos com NEE no ER.

Procedimento

Foi efetuada seleção intencional, a totalidade dos estabelecimentos de ensino que constituem a rede municipal de escolas públicas de 1º Grau da cidade de Guaíba.

Após a seleção dos estabelecimentos de ensino, foi solicitada a devida autorização da Secretaria Municipal de Ensino para aplicação dos questionários nestas instituições. E, com a devida aquiescência, promoveu-se encontros com os docentes em funções diretivas destas escolas, quando então prestou-se esclarecimento sobre os objetivos da investigação, distribuição dos instrumentos e orientações quanto ao preenchimento.

No momento de entrega dos instrumentos (questionários) e após serem dispensados os devidos agradecimentos aos docentes que em sua totalidade se disponibilizaram a colaborar com esta pesquisa, foi agendada uma data (quinze dias após a entrega) destinada a efetuar a recolha dos mesmos. Foi definido que após o preenchimento do questionário, este seria entregue pelos docentes a Secretaria Municipal de Ensino de Guaíba.

Apresentação e Análise de Resultados

O conjunto de dados utilizado pode ser considerado como a população de professores com funções diretivas em escolas municipais da cidade de Guaíba - RS que se propuseram a participar do preenchimento do questionário. Tratando-se de uma população, técnicas de inferência estatística tornam-se inadequadas, pois os números obtidos já estão representando os parâmetros populacionais. Contudo, como houveram 5 não respondentes em um universo de 50 e também podemos olhar para o conjunto de dados como uma amostra de professores com funções diretivas, pensou-se em utilizar técnicas de inferência estatística com o intuito de tornar a interpretação dos resultados mais objetiva.

Tabelas de Freqüência Simples: A

As << Tabelas de Freqüência Simples: Parte 1 >> busca identificar os docentes em FD das EMG, segundo as variáveis de distribuições por: faixa etária; distribuição por função; distribuição profissão; distribuição por sexo; habilitações profissionais; tempo de serviço docente; e tempo na função para Supervisão e Direção.

Tabela A.1. – Distribuição por Faixa Etária

A tabela de distribuição por faixa etária busca identificar diferenças e ou semelhanças, em quatro freqüências de idades consideradas (menos de 25 anos; de 25 a 35 anos; 36 a 45 anos e mais de 45 anos) , nos dados coletados por esta variável dependente fixa.

Table: A . 1.

Idade	Freqüência	%
De 25 a 35 anos	20	44,4
De 36 a 45 anos	18	40,0
Mais de 45 anos	7	15,6
Total	45	100,0

Os dados da tabela << Distribuição por faixa etária >> apresentam as seguintes relações entre si:

- a) a maior frequência de faixa etária dos docentes em FD ($20 = 44,4\%$) é $< 0,79\% = \Sigma$ das duas outras ($18 + 7 = 40,0\% + 15,6\%$);
- b) a menor frequência de faixa etária dos docentes em FD ($7 = 15,6\%$) representa um $\Sigma = < 2,84 X$ da maior ($20 = 44,4\%$).
- c) As frequências que mais se aproximam ($20 = 44,4\%$ e $18 = 40,0\%$) apresentam entre si uma diferença = $1,1\%$ e representam somadas $84,4\%$ dos dados.

Pode-se afirmar a partir dos dados referentes a variável “ Idade” dos docentes em FD nas EMG, que:

- 1º) A quantidade de docentes mais novos (de 25 a 35 anos) em FD praticamente iguala a soma dos de mais idade.
- 2º) A medida que aumenta a idade diminui a frequência de docentes participantes em FD.
- 3º) A grande maioria de docentes em FD estão na faixa etária de 25 a 45 anos.

Observação: a distribuição da faixa etária de menos de 25 anos não foi considerada por não apresentar dados.

Tabela A.2. – Distribuição por Sexo

O objetivo da tabela << distribuição por sexo >> foi identificar diferenças e significantes, entre os dados dos dois grupos (feminino e masculino), ao ponto de ser consideradas em uma análise comparativa da influência do gênero na percepção dos docentes sobre a integração escolar dos alunos com NEE.

Table: A . 2.

Sexo	Frequência	%
Feminino	44	97,8
Masculino	1	2,2
Total	45	100,0

A tabela referente a << Distribuição por sexo >> dos docentes em FD das EMG, nos mostra que:

a) a maior frequência é do sexo feminino (44 = 97,8%) < (1 = 2,2 %) do que o sexo masculino.

b) a menor frequência é da incidência do sexo masculino que vai representar uma frequência de 44 x < do que a do sexo feminino.

A variável << Sexo >> dos dados referentes aos docentes em FD nas EMG ,leva a afirmação que:

1º) A um predomínio absoluto do sexo feminino nas FD destas escolas.

2º) Os dados da variável << sexo >> demonstram diferenças muito grandes para considerá-los em uma análise comparativa de influências.

Tabela A.3. – Habilitações Profissionais dos Respondentes (grau mais alto)

A tabela << habilitações profissionais dos respondentes >> pretende identificar diferenças entre os dados, dos docentes das ED nas EMG, em níveis e ou graus de habilitações profissionais.

Table: A . 3.

Habilitações profissionais	Freqüência	%
Magistério	13	28,9
Pedagogia	23	51,1
Outros*	9	20,0
Total	45	100,0

* Outros: Letras, Ed. Física, Estudos Sociais, Matemática e estudos adicionais em deficiência auditiva.

Os dados da tabela << Habilitações profissionais dos respondentes >> mostram que:

- A maior freqüência (23 = 51,1%) dos docentes atuantes em FD nas EMG possuem licenciatura no curso de pedagogia , sendo esta > que \sum das outras duas (13 e ou 28,9 % + 9 e ou 20% = 22 e ou 48,9 %);
- A menor freqüência dos docentes (outros = 9 e ou 20%) com uma diferença 2,55 das licenciadas em pedagogia (23 : 2.55 = 9,01);
- As freqüências que mais se aproximam são das habilitações profissionais magistério (13 e ou 28,9) e outros (9 e ou 20%) e apresentam entre uma diferença de 1,44 (13 = 1,44 x 9).

Pode-se afirmar da análise dos dados de habilitações dos docentes respondentes que:

- 1°) Existe um predomínio por maioria nas FD nas EMG de docentes com nível superior licenciados em pedagogia.

- 2°) Nota-se que um número considerável de docentes em FD nas EMG não possuem habilitação a nível superior (3° grau), pois a habilitação magistério é a nível secundário (2° grau).

- 3°) Os docentes que possuem FD nas EMG de outras habilitações, que não magistério e ou pedagogia, são em minoria.

Tabela A.4. – Tempo de Serviço Docente

Com a tabela << Tempo de serviço docente >> objetivou-se: 0 levantar dados para determinar a significação da variável temporal de serviço dos docentes das ED nas EMG.

Table.: A . 4.

Tempo de serviço docente	Freqüência	%
De 3 a 6 anos	4	8,9
De 7 a 10 anos	8	17,8
De 11 a 30 anos	31	68,9
Mais de 30 na	1	2,2
NR	1	2,2
Total	45	100,0

Ao nível da variável << **Tempo de Serviço Docente** >> é de realçar que:

- a) A maior freqüência = n° 68,9 % dos sujeitos incluso na amostra do tempo de serviço docente situa-se no intervalo de 11 - 30 anos de serviço, representando que é maior que o Σ de todos os outros intervalos (68,9 > 31,1);
- b) As menores freqüências (n° 2,2 % e 2,2%) dos sujeitos inclusos na amostra o tempo de serviço docente situa-se no intervalo maior que 30 anos 1 respondente; e 1 ã respondente (2,2%) de SD, representando que individualmente e são menores (2,2 < 97,8) que o Σ de todos outros intervalos;
- c) Os intervalos correspondentes aos tempos de serviços docentes que mais se aproximam são os de 3 a seis anos (8,9%) e o 7 a 10 anos (17,18 %), que representam juntos o Σ =

26,7 % dos sujeitos da amostra.

Sendo assim esta variável (TSD) leva as seguintes afirmações :

1ª) Observa-se uma tendência que os docentes em FD nas EMG possuïrem mais tempo de serviços como professores.

2ª) Docentes com mais de 30 anos de FD são praticamente exceção nas ED das EMG.

3ª) As freqüências que mais se aproximam referentes ao tempo de docência, demonstram uma ascendência crescente no exercício de FD em EMG.

Tabela A.5. – Distribuição por Função:

A tabela << distribuição por função>> busca determinar as diferenças a nível quantitativo nos dados, referentes ao número respondentes de docentes em ED, entre os dos que exercem as funções de supervisão e os das de direção nas EMG.

Table: A . 5.

Sexo	Freqüência	%
Supervisão	18	40,0
Direção	27	60,0
Total	45	100,0

Os dados gerais da << Distribuição por função >> da caracterização da amostra de professores em FD, demonstra que:

- a) a maioria dos respondentes 60% exercem cargos de direção (diretores ou vice-diretores), que representa um $\Sigma = 1,5 X >$ dos que exercem funções de supervisão;
- b) a menor frequência dos docentes respondentes em FD exercem as funções de supervisão escolar nas EMG representando um $\Sigma = 0,66 X <$ dos que exercem funções de direção (diretores e vice-diretores).

Considerando os dados desta tabela e que as EMG são em nº de 18, pode-se inferir:

- 1) Sabendo-se que cada uma das escolas possuem um docente na função de diretor , algumas não tem vice-diretor.
- 2) Alguns docentes nas FD acumulam as funções de supervisores e vice-diretores.

Tabela A.6. – Tempo na Função, Separadamente para Supervisão e Direção

A tabela << tempo na função ...>> pretende identificar os dados referentes ao tempo de serviço das ED, em cargos de supervisão e ou direção nas EMG, para comparar as diferenças e ou aproximações.

Table: A .6.

<i>Tempo na função</i>	Supervisão		Direção	
	<i>Frequência</i>	%	Frequência	%
Menos de 3 anos	4	22,2	8	29,6
De 3 a 6 anos	10	55,6	8	29,6
De 7 a 10 anos	4	22,2	6	22,2
De 11 a 30 anos	0	0,0	3	11,1
NR	0	0,0	2	7,4
Total	18	100,0	27	100,0

Observa-se na tabela dos dados referentes ao << tempo na função, separadamente para supervisão e direção >> que:

- A maior frequência é de supervisor 3 a 6 anos (10 e ou 55,6%) representando 1.8 do Σ dos outros docentes na mesma FD;
- Considerando zero (0) como ausência de dados a menor frequência foi referente aos 2 ã respondentes (2 = 7,4) em função de direção que representa uma diferença de -7,51% da maior (7,4 = 7,51 de 55,6);
- As duas frequências que mais se aproximam são relativas ao tempo na função de 7 a aos 10 anos de supervisão e direção e são idênticas em termos de percentuais dos respondentes por tempo de função separadamente (S= 4 e ou 22,2 e D = 6 e ou

22,2%).

A análise dos dados referentes ao tempo dos docentes nas FD em separado, leva as seguintes afirmações:

1°) Observa-se que os docentes em FD das EMG na sua maioria possuem até de seis anos de experiência .

2°) Os docentes em FD nas EMG estão: na supervisão no máximo dez anos , enquanto que os na direção até trinta anos nestas funções .

3°) Docentes com mais de dez anos em FD são exceções na EMG.

Tabelas de Frequência Simples: B

Tabela B.1. – Percentuais de Resposta (%) para Cada um dos 18 Itens do Questionário

A Tabela de frequência simples << Percentuais de respostas...>> busca determinar os fatores que nas percepções dos docentes que atuam nas ED das EMG, consideram fundamentais para que a integração dos alunos portadores de necessidades educativas especiais seja bem sucedida. Sendo que, cada item foi estruturado em forma de uma escala crescente de 1 (nada importante) a 6 (extremamente importante) .

Table: B. 1.

Itens	Nada Extremamente Importante						Número de respondentes
	1	2	3	4	5	6	
Item 1	4,4%			4,4%	13,3%	77,8%	45
Item 2		4,4%			11,1%	84,4%	45
Item 3	4,4%		4,4%	6,7%	26,7%	57,8%	45
Item 4	4,4%		2,2%		17,8%	75,6%	45
Item 5			4,4%	6,7%	24,4%	64,4%	45
Item 6	6,7%			4,4%	31,1%	57,8%	45
Item 7	6,7%		2,2%	8,9%	24,4%	57,8%	45
Item 8				6,7%	40,0%	53,3%	45
Item 9		4,4%	2,2%	11,1%	17,8%	64,4%	45
Item 10	8,9%	2,2%	8,9%	22,2%	22,2%	35,6%	45
Item 11		4,5%	6,8%	9,1%	25,0%	54,5%	44
Item 12	11,4%	4,5%	6,8%	20,5%	29,5%	27,3%	44
Item 13	4,4%			13,3%	20,0%	62,2%	45
Item 14	4,4%	2,2%	6,7%	2,2%	24,4%	60,0%	45
Item 15	6,7%				6,7%	86,7%	45
Item 16	4,4%		4,4%	6,7%	17,8%	66,7%	45
Item 17			6,7%	8,9%	24,4%	60,0%	45
Item 18	4,4%		2,2%	8,9%	31,1%	53,3%	45

Para facilitar a interpretação, a escala de importância original de 1 (nada importante) até 6 (extremamente importante) foi alterada para 0 (nada importante) até 100 (extremamente importante). A transformação foi feita através da seguinte equação:

$$\text{Nova} = 20 \times \text{Antiga} - 20$$

Onde:

Nova: valor na nova escala (0 a 100)

Antiga: valor na escala original (1 a 6)

Os dados da tabela << Percentuais de respostas (%) para cada um dos dezoito itens dos questionários >> mostra:

- a) O item N.º 1 é que possui maior concentração de dados na três escalas superiores (4= 4,4 %; 5= 13,3 %; e 6= 77,8 %);
- b) A concentração maior dos dados nas três escalas inferiores é a do item de Nº 12 (1= 11,4 %; 2=4,5% e 3= 6,8%).
- c) Os itens que apresentaram maior dispersão de dados, ao pontuar em todas divisões em escalas foram os de N.º. 10 , 11 e 14.

Pode-se então inferir dos dados apresentados nesta tabela , para a integração escolar dos alunos com NEE, que:

1º) Foi considerado a nível ascendente pelos docentes em FD nas EMG ser importante uma boa relação do professor com o aluno.

2º) Houve menor consideração a nível de importância dos docentes em FD nas EMG a importância da existência de adaptações arquitetônicas .

3º) As dispersões apresentadas , nos indicam que os docentes em FD nas EMG, apresentam dúvidas quanto a importância para IE de alunos NEE, quanto: as características pessoais do professor do ensino regular; adaptações curriculares; e as características individuais da criança com NEE.

Observação: O valor da nova escala será chamado, a partir de agora, de índice de importância. A tabela a seguir apresenta os índices de importância para cada um dos 18 itens do questionário.

Tabela B.2. – Hierarquização dos Itens Segundo o Índice de Importância

A tabela << Hierarquização dos itens segundo o índice de importância >> descreve, segundo as percepções dos docentes em FD das EMG, os fatores que consideram a nível classificatório de importância (maior ao menor) para a integração do aluno com NEE no sistema regular de ensino fundamental.

Table: B. 2.

Item	n	Índice de importância		
		Min	Máx	Média
Item 2	45	20	100	94,2
Item 15	45	0	100	92,0
Item 1	45	0	100	91,1
Item 4	45	0	100	90,7
Item 5	45	40	100	89,8
Item 8	45	60	100	89,3
Item 17	45	40	100	87,6
Item 9	45	20	100	87,1
Item 16	45	0	100	86,7
Item 13	45	0	100	86,2
Item 6	45	0	100	85,3
Item 3	45	0	100	84,9
Item 18	45	0	100	84,4
Item 14	45	0	100	84,0
Item 11	44	20	100	83,6
Item 7	45	0	100	83,6
Item 10	45	0	100	70,7
Item 12	44	0	100	66,8

Observa-se da Tabela << Hierarquização dos índices a nível de importância que>>:

- a) Os dados do item com maior média de importância são os referentes ao de N.º 2 (M= 94,2).
- b) Os dados do item de menor média de importância foi os referentes ao de N.º 12 (M=66,8).
- c) Os dados dos itens que mais se aproximam, apresentando uma média igual são os referentes aos itens de N.º 11 (M= 83,6%) e o N.º 7 (M =83,6 %).

Pode-se afirmar então que esta tabela mostra :

- 1º) A existência de equipe de apoio foi considerada como mais importante na hierarquia das médias dos fatores que influem na IE do aluno com NEE.
- 2º) A existência de adaptações arquitetônicas foi menos considerada na hierarquia das médias dos fatores para IE do aluno com NEE.
- 3º) A formação do professor do ensino regular é considerado a nível de igual importância a existência de adaptações curriculares na hierarquia das médias dos fatores para IE de alunos com NEE.

Tabelas cruzadas: C - Relação entre Itens PARTE 2 e a PARTE 1

Para comparação do índice de importância entre as diversas faixas etárias foi utilizado o teste de Kruskal - Wallis. A escolha se deu porque o Teste de Kruskal - Wallis, segundo Siegel (1975) " *é uma prova extremamente útil para decidir se k amostras independentes provêm de populações diferentes* "(p.209). Pois quando os valores amostrais diferem entre si, e o problema é decidir se estas diferenças são efetivas entre as populações. Quando a significância estatística Qui quadrado do teste Kruskal - Wallis for inferior a 0.05 há diferenças estatisticamente significativa no índice de importância entre as diferenças faixas etárias.

Tabela C.1. – Comparação do Índice de Importância por Faixa Etária

A tabela de << Comparação do índice de importância por faixa de idade >> pretende identificar diferenças e ou semelhanças significantes nas opiniões nas faixas etárias respondentes dos itens referentes a integração dos alunos com NEE no ER.

Table: C.1.

Itens	Faixa etária	N	Média	Desvio Padrão	Qui-Quadrado	Sig.
Item 1	De 25 a 35 anos	20	86,0	31,9	0,02	0,875
	De 36 a 45 anos	18	94,4	9,2		
	Mais de 45 anos	7	97,1	7,6		
Item 2	De 25 a 35 anos	20	91,0	24,7	0,00	1,000
	De 36 a 45 anos	18	96,7	7,7		
	Mais de 45 anos	7	97,1	7,6		
Item 3	De 25 a 35 anos	20	80,0	31,8	1,23	0,267
	De 36 a 45 anos	18	93,3	9,7		
	Mais de 45 anos	7	77,1	24,3		
Item 4	De 25 a 35 anos	20	84,0	32,2	2,31	0,128
	De 36 a 45 anos	18	97,8	6,5		
	Mais de 45 anos	7	91,4	10,7		
Item 5	De 25 a 35 anos	20	86,0	20,6	1,25	0,264
	De 36 a 45 anos	18	94,4	9,2		
	Mais de 45 anos	7	88,6	15,7		
Item 6	De 25 a 35 anos	20	81,0	30,1	2,58	0,108
	De 36 a 45 anos	18	94,4	9,2		
	Mais de 45 anos	7	74,3	36,0		
Item 7	De 25 a 35 anos	20	82,0	30,4	0,23	0,632
	De 36 a 45 anos	18	90,0	14,1		
	Mais de 45 anos	7	71,4	39,8		
Item 8	De 25 a 35 anos	20	89,0	12,1	0,00	0,987
	De 36 a 45 anos	18	88,9	12,3		
	Mais de 45 anos	7	91,4	15,7		
Item 9	De 25 a 35 anos	20	84,0	25,6	0,38	0,540
	De 36 a 45 anos	18	91,1	14,1		
	Mais de 45 anos	7	85,7	25,1		
Item 10	De 25 a 35 anos	20	63,0	33,3	0,84	0,359
	De 36 a 45 anos	18	72,2	30,0		
	Mais de 45 anos	7	88,6	19,5		
Item 11	De 25 a 35 anos	19	81,1	27,1	0,01	0,908
	De 36 a 45 anos	18	85,6	17,9		
	Mais de 45 anos	7	85,7	25,1		

Itens	Faixa etária	n	Média	Desvio Padrão	Qui-quadrado	Sig.
Item 12	De 25 a 35 anos	20	66,0	33,8	0,00	0,952
	De 36 a 45 anos	18	70,0	25,9		
	Mais de 45 anos	6	60,0	47,3		
Item 13	De 25 a 35 anos	20	81,0	30,8	0,01	0,923
	De 36 a 45 anos	18	86,7	16,8		
	Mais de 45 anos	7	100,0	-		
Item 14	De 25 a 35 anos	20	73,0	34,5	3,82	0,051
	De 36 a 45 anos	18	92,2	15,6		
	Mais de 45 anos	7	94,3	9,8		
Item 15	De 25 a 35 anos	20	83,0	36,3	5,02*	0,025
	De 36 a 45 anos	18	100,0	-		
	Mais de 45 anos	7	97,1	7,6		
Item 16	De 25 a 35 anos	20	82,0	32,4	0,15	0,702
	De 36 a 45 anos	18	91,1	14,1		
	Mais de 45 anos	7	88,6	22,7		
Item 17	De 25 a 35 anos	20	79,0	22,0	3,90*	0,048
	De 36 a 45 anos	18	92,2	12,2		
	Mais de 45 anos	7	100,0	-		
Item 18	De 25 a 35 anos	20	83,0	30,6	0,50	0,478
	De 36 a 45 anos	18	85,6	15,0		
	Mais de 45 anos	7	85,7	22,3		

* Diferença significativa ao nível de 5%.

Os dados da tabela de << comparação por índice de importância por faixa de idade >>, dos docentes em FD nas EMG respondentes, mostram que:

- a) Uma maior homogeneidade dos dados referentes ao item 2 ;
- b) Há diferenças significativas nos itens 15 e 17;
- c) No item 14 apresenta diferenças quase significativa, sendo apenas 0,1%, mais alta que o limite.

A análise dos dados das provas submetidos desta tabela nos levam as seguintes afirmações:

1º) Independente da idade os docentes em FD nas EMG confirmam a importância da existência de equipe de apoio para IE do aluno com NEE.

2º) Os docentes mais jovens em ED nas EMG dão importância significativamente menor para a participação dos pais e para a receptividade da equipe diretiva da escola para IE de alunos com NEE.

3º) Há uma tendência quase significativa dos docentes mais jovens dar menor importância as características individuais das crianças com NEE para suas IE .

Para comparação do índice de importância por tempo de serviço docente foi utilizado o teste não - paramétrico U de Mann-Whitney, que assim como o de Kruskal-Wallis irá indicar diferenças significativas quando a significância da estatística U for inferior a 0,05 ou 5%.

A escolha da prova U de Mann-Whitney foi porque o estudo utiliza duas amostras independentes pequenas e mensuração em escala ordinal.

A prova U de Mann- Whitney serve para comprovar se dois grupos independentes foram ou não extraídos da mesma população, podendo - se aplicá-la quando se atinge um grau de mensuração ordinal. Sendo que para Siegel (1975): *" Trata-se de uma das mais poderosas provas não paramétricas, e constitui uma alternativa extremamente útil da prova paramétrica t, quando o pesquisador deseja evitar as suposições exigidas por este último, ou quando a mensuração atingida é inferior à escala de intervalos"* (p.131).

A escolha da prova de Kruskal - Wallis , para afirmar as diferenças significativas, foi por esta, conf. Siegel (1975), ser: *"...extremamente útil para decidir se k amostras independentes provém de populações diferentes"* (p.209). Sendo uma prova, que a variável de estudo tenha distribuição contínua , e exige também mensuração ao nível ordinal.

Tabela C.2. – Comparação do Índice de Importância por Tempo de Serviço Docente

A tabela de << comparação do índice de importância por tempo de serviço docente >> tem como intenção busca mostrar significâncias nos dados auferidos, dos itens tabulados dos docentes em FD, sobre a integração de alunos com NEE nas escolas municipais de Guaíba.

Table: C.2.

Item	Tempo de serviço Docente	N	Média	Desvio P.	U	Sig.
Item 1	Até 10 anos	12	81,67	38,57	-0,43	0,765
	11 ou mais	32	94,38	11,62		
Item 2	Até 10 anos	12	83,33	30,55	-2,03	0,204
	11 ou mais	32	98,13	5,92		
Item 3	Até 10 anos	12	71,67	38,57	-1,27	0,267
	11 ou mais	32	90,00	15,24		
Item 4	Até 10 anos	12	78,33	37,62	-1,93	0,161
	11 ou mais	32	95,63	12,16		
Item 5	Até 10 anos	12	81,67	23,29	-1,45	0,224
	11 ou mais	32	92,50	12,18		
Item 6	Até 10 anos	12	66,67	41,19	-2,19	0,052
	11 ou mais	32	91,88	12,30		
Item 7	Até 10 anos	12	65,00	42,75	-1,90	0,095
	11 ou mais	32	91,25	13,38		
Item 8	Até 10 anos	12	91,67	13,37	-0,84	0,474
	11 ou mais	32	88,75	12,38		
Item 9	Até 10 anos	12	91,67	13,37	-0,54	0,649
	11 ou mais	32	85,00	23,83		
Item 10	Até 10 anos	12	86,67	17,75	-2,22*	0,030
	11 ou mais	32	63,75	32,70		
Item 11	Até 10 anos	12	81,67	31,29	-0,52	0,640
	11 ou mais	31	83,87	19,61		
Item 12	Até 10 anos	11	76,36	29,42	-1,23	0,241
	11 ou mais	32	63,13	33,35		
Item 13	Até 10 anos	12	80,00	38,14	-0,21	0,866
	11 ou mais	32	88,13	15,95		
Item 14	Até 10 anos	12	76,67	37,01	-0,78	0,507
	11 ou mais	32	86,25	22,40		
Item 15	Até 10 anos	12	80,00	38,14	-2,30	0,177
	11 ou mais	32	96,25	17,92		
Item 16	Até 10 anos	12	75,00	39,20	-0,96	0,427
	11 ou mais	32	90,63	16,05		
Item 17	Até 10 anos	12	90,00	15,95	-0,57	0,630
	11 ou mais	32	86,25	19,30		
Item 18	Até 10 anos	12	73,33	38,46	-0,79	0,490
	11 ou mais	32	88,75	14,31		

* Diferença significativa ao nível de 5%. —

A tabela referente aos dados << comparação dos índices por tempo de serviço >>

auferidos dos docentes respondentes em FD nas EMG nos indicam :

- a) Somente o item de N.º 10 demonstrou diferenças significantes entre os dados ($S=0,030 < 0,05$).
- b) O item de N.º 6 demonstrou diferenças entre os dados quase significativa ($S= 0,52 > 0,05$).
- c) O item que apresentou menor diferenças entre os dados foi o N.º 13 ($S= 0,866 > 0,05$)

A análise dos dados auferidos desta tabela afirmam que:

- 1º) Professores com maior tempo de serviço docente que estão FD nas EMG tendem a dar menor importância a características pessoais do professor na IE de alunos com NEE.
- 2º) A uma leve tendência dos professores com menos tempo de serviço docente que estão FD nas EMG dar menor importância a adequação do material às necessidades dos alunos para IE do aluno com NEE.
- 3º) A maior concordância entre os docentes independentemente do tempo de serviço de docência em FD nas EMG é sobre a necessidade da existência de centros de recursos para atendimento dos alunos com NEE.

Tabelas: D.- Comparação do Índice de Importância por Tempo na Função

As tabelas de << comparação do índice de importância por tempo nas função >> busca visualizar as diferenças nos itens dos docentes, em separado dos respondentes de cada uma das equipes com FD (Supervisão e ou Direção) das escolas municipais de Guaíba, considerando o tempo de exercício no cargo, sobre a integração de alunos com NE na RE.

Tabela D.1. - Função Supervisão

Item	Tempo	N	Média	Desvio P.	F	Sig.
Item 1	Menos de 3 anos	4	90,0	20,0	1,44	0,487
	3 a 6 anos	10	78,0	41,6		
	7 a 30 anos	4	100,0	-		
Item 2	Menos de 3 anos	4	100,0	-	2,70	0,259
	3 a 6 anos	10	82,0	33,3		
	7 a 30 anos	4	100,0	-		
Item 3	Menos de 3 anos	4	90,0	20,0	0,50	0,777
	3 a 6 anos	10	74,0	40,1		
	7 a 30 anos	4	85,0	19,1		
Item 4	Menos de 3 anos	4	95,0	10,0	-	1,000
	3 a 6 anos	10	80,0	42,2		
	7 a 30 anos	4	95,0	10,0		
Item 5	Menos de 3 anos	4	85,0	19,1	0,67	0,716
	3 a 6 anos	10				

Item	Tempo	N	Média	Desvio P.	F	Sig.
	7 a 30 anos	4	84,0	24,6		
			95,0	10,0		
Item 6	Menos de 3 anos	4	85,0	19,1	0,84	0,656
	3 a 6 anos	10	72,0	39,1		
	7 a 30 anos	4	90,0	20,0		
Item 7	Menos de 3 anos	4	85,0	19,1	0,32	0,852
	3 a 6 anos	10	76,0	40,9		
	7 a 30 anos	4	90,0	20,0		
Item 8	Menos de 3 anos	4	90,0	11,5	2,27	0,321
	3 a 6 anos	10	86,0	9,7		
	7 a 30 anos	4	95,0	10,0		
Item 9	Menos de 3 anos	4	90,0	20,0	0,33	0,849
	3 a 6 anos	10	88,0	14,0		
	7 a 30 anos	4	85,0	30,0		
Item 10	Menos de 3 anos	4	25,0	30,0	4,82	0,090
	3 a 6 anos	10	68,0	31,6		
	7 a 30 anos	4	75,0	30,0		
Item 11	Menos de 3 anos	4	90,0	11,5	1,46	0,482
	3 a 6 anos	10	70,0	33,0		
	7 a 30 anos	4	85,0	30,0		
Item 12	Menos de 3 anos	4	65,0	34,2	1,14	0,565
	3 a 6 anos	10	78,0	30,5		
	7 a 30 anos	4	60,0	43,2		
Item 13	Menos de 3	4				

Item	Tempo	N	Média	Desvio P.	F	Sig.
	anos		85,0	19,1	4,88	0,087
	3 a 6 anos	10	66,0	37,8		
	7 a 30 anos	4	100,0	-		
Item 14	Menos de 3 anos	4	70,0	25,8	4,35	0,114
	3 a 6 anos	10	68,0	40,2		
	7 a 30 anos	4	100,0	-		
Item 15	Menos de 3 anos	4	95,0	10,0	0,97	0,617
	3 a 6 anos	10	80,0	42,2		
	7 a 30 anos	4	100,0	-		
Item 16	Menos de 3 anos	4	95,0	10,0	4,68	0,096
	3 a 6 anos	10	70,0	39,2		
	7 a 30 anos	4	100,0	-		
Item 17	Menos de 3 anos	4	85,0	19,1	3,62	0,163
	3 a 6 anos	10	84,0	15,8		
	7 a 30 anos	4	100,0	-		
Item 18	Menos de 3 anos	4	95,0	10,0	3,50	0,174
	3 a 6 anos	10	66,0	37,8		
	7 a 30 anos	4	90,0	11,5		

- Diferença significativa ao nível de 5%.

A tabela << Comparação de índice tempo na função - Supervisor >> mostra que:

- Não existem diferenças significativas entre os dados de cada um dos itens ao nível de 5
- % ($S = < 0,05$);

- c) Os dados itens que mais se aproximam são os referentes ao item de N° 4 ($S = 1,000 > 0,05$).
- d) Os dados do item 13 são os apresentam maiores diferenças entre si ($S = 0,087 > 0,05$), mas está ainda muito longe de uma significação estatística.

A análise dos dados desta tabela leva as seguintes afirmações:

- 1°) Existe uma homogeneidade de opinião dos docentes em FD de Supervisão Escolar sobre os fatores fundamentais para a IE dos alunos com NEE independente do tempo nesta função.
- 2°) A maior coesão de respostas homogêneas independentes do Tempo em que estão na FD de Supervisor Escolar é que a boa vontade do corpo docente como fator fundamental para IE do aluno com NEE.
- 3°) Os docentes em FD de Supervisão escolar divergem por tempo de serviço na função, apesar de não haver uma significância estatística, quanto a importância da existência de centro de recursos para atendimento do aluno com NEE para sua IE.

Tabela D.2. - Função Diretiva

Item	Tempo	N	Média	Desvio P.	F	Sig.
Item 1	Menos de 3 anos	8	95,0	14,1	0,64	0,727
	3 a 6 anos	8	95,0	9,3		
	7 a 30 anos	9	93,3	10,0		
Item 2	Menos de 3 anos	8	97,5	7,1	0,39	0,823
	3 a 6 anos	8	97,5	7,1		
	7 a 30 anos	9	95,6	8,8		
Item 3	Menos de 3 anos	8	87,5	21,2	0,09	0,957
	3 a 6 anos	8	90,0	15,1		
	7 a 30 anos	9	86,7	20,0		
Item 4	Menos de 3 anos	8	92,5	21,2	0,64	0,727
	3 a 6 anos	8	95,0	9,3		
	7 a 30 anos	9	93,3	10,0		
Item 5	Menos de 3 anos	8	90,0	15,1	0,86	0,651
	3 a 6 anos	8	95,0	9,3		
	7 a 30 anos	9	88,9	14,5		
Item 6	Menos de 3 anos	8	100,0	-	7,18*	0,028
	3 a 6 anos	8	82,5	34,5		
	7 a 30 anos	9	86,7	10,0		
Item 7	Menos de 3 anos	8	97,5	7,1	4,96	0,084
	3 a 6 anos	8	77,5	34,5		
	7 a 30 anos	9	80,0	20,0		
Item 8	Menos de 3 anos	8	97,5	7,1	5,46	0,065
	3 a 6 anos	8	80,0	18,5		
	7 a 30 anos	9	88,9	10,5		
Item 9	Menos de 3 anos	8	97,5	7,1	3,18	0,204
	3 a 6 anos	8	75,0	36,6		
	7 a 30 anos	9	84,4	16,7		
Item 10	Menos de 3 anos	8	72,5	26,0	0,64	0,727
	3 a 6 anos	8	80,0	23,9		
	7 a 30 anos	9	77,8	32,3		
Item 11	Menos de 3 anos	8	97,5	7,1	6,88*	0,032

Item	Tempo	N	Média	Desvio P.	F	Sig.
	3 a 6 anos	8	87,5	14,9		
	7 a 30 anos	8	75,0	20,7		
Item 12	Menos de 3 anos	8	80,0	15,1	7,79*	0,020
	3 a 6 anos	8	70,0	35,5		
	7 a 30 anos	8	37,5	29,2		
Item 13	Menos de 3 anos	8	97,5	7,1	2,95	0,229
	3 a 6 anos	8	95,0	9,3		
	7 a 30 anos	9	84,4	19,4		
Item 14	Menos de 3 anos	8	95,0	9,3	0,46	0,795
	3 a 6 anos	8	85,0	27,8		
	7 a 30 anos	9	88,9	20,3		
Item 15	Menos de 3 anos	8	100,0	-	2,38	0,304
	3 a 6 anos	8	85,0	35,1		
	7 a 30 anos	9	97,8	6,7		
Item 16	Menos de 3 anos	8	100,0	-	7,94*	0,019
	3 a 6 anos	8	90,0	21,4		
	7 a 30 anos	9	77,8	21,1		
Item 17	Menos de 3 anos	8	92,5	21,2	3,38	0,184
	3 a 6 anos	8	77,5	24,9		
	7 a 30 anos	9	88,9	14,5		
Item 18	Menos de 3 anos	8	92,5	10,4	6,18*	0,046
	3 a 6 anos	8	97,5	7,1		
	7 a 30 anos	9	77,8	21,1		

* Diferença significativa ao nível de 5%.

Na tabela << Comparação de índice por tempo na função de direção >> observa-se que:

- a) Os dados referentes ao itens 6 ($S = 0,028 < 0,05$), 11 ($S = 0,032 < 0,05$), 12 ($S = 0,020 < 0,05$) e 16 ($S = 0,019 < 0,05$) apresentam diferenças significantes.
- b) No item de N.º 6 na escala tempo de função, 100% dos docentes com menos de 3 anos na função deram importância máxima.

c) Os dados do item de N.º. 3 são os que demonstram menores diferenças ($S = 0,957 > 0,05$).

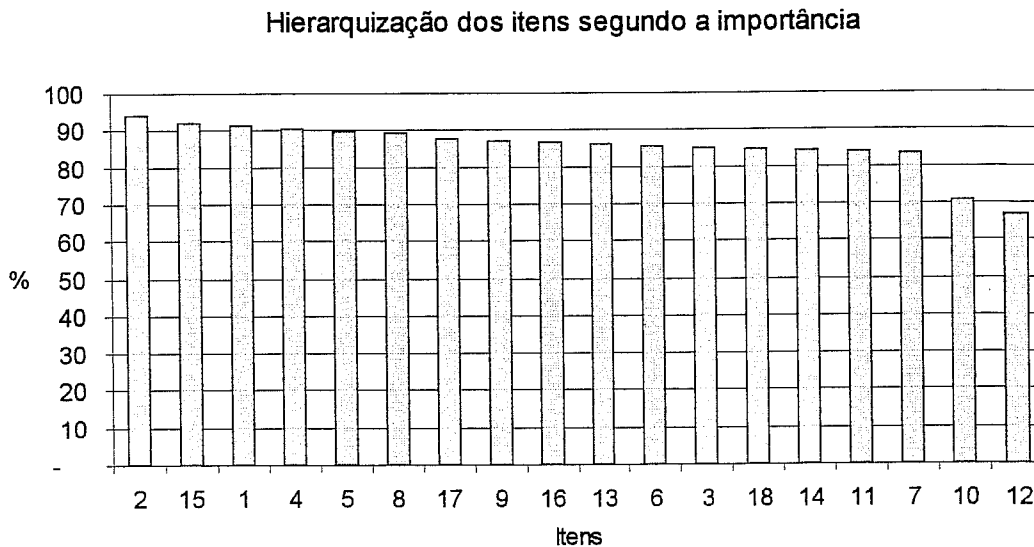
Os dados desta tabela nos mostram então que:

1º) Na medida que aumenta o tempo de serviço na função de direção existe um decréscimo de importância, na IE de alunos com NEE, dos fatores: existência de adaptações curriculares, adaptações arquitetônicas e adequações das atividades especiais em sala de aula.

2º) Os docentes com menor tempo em função de direção dão importância máxima a adequação do material às necessidades dos alunos com NEE para suas IE

3º) Existe uma concordância dos docentes independentemente das idades quanto a boa vontade dos órgãos diretivos como fator para IE dos alunos com NEE.

Figura 1. Gráfico de Coluna – Hierarquização dos Itens Segundo o Índice de Importância.



O Gráfico << hierarquização dos itens a nível de importância >>, serve para visualizar mais claramente que:

- a) Todos os dados dos itens estão acima de 60% a nível de importância;
- b) O item de N.º 2 foi alcançou o maior índice na hierarquia de importância (M=94,2 %);
- c) O item em segundo lugar na hierarquização de importância cf. graf. é o de N.º 15 (M =92,0 %).
- d) As maiores concentrações de dados por itens situa-se a nível de 80% e 90 % a nível de importância;
- e) O item de N.º 12 é o menor nível de importância situando-se entre a casa 60% a 70%.

A partir dos dados expostos no Gráfico, pode-se inferir que:

- 1º) Foram considerados importantes pelos docentes respondentes em FD das EMG de todos os itens do questionário (acima de 60%).
- 2º) As diferenças hierárquicas dos itens a nível de importância aparecem muito pequenas demonstrando uma determinada homogeneidade nos dados dos docentes em FD nas EMG respondentes do questionário.
- 3º) Item de maior pontuação da hierarquia segundo o índice de importância, afirma a necessidades de "Equipes de Apoio" como fundamental no processo de integração do aluno portador de NEE no sistema regular de ensino, reafirmando também a nossa hipótese de N.º: H2 sobre os fatores influenciantes na percepção dos docentes em FD .
- 4º) O item em segundo lugar conf. Gráf. na hierarquização segundo o índice de importância, na percepção dos docentes em FD nas EMG para o processo de integração de alunos portadores de NEE na rede regular de ensino fundamental , são referentes aos dados sobre a necessidade da participação dos pais e afirmando a nossa hipótese de N.º: H4.
- 5º) O item em nono lugar há hierarquia segundo índice de importância, demonstrado no Graf. sobre a percepções dos docentes em FD nas EMG, são ref. aos dados (M=87,1%)

sobre a importância do diagnóstico que o alunos apresenta para a integração do aluno com NEE no SER e afirma a nossa hipótese de N.º 5 .

6º) Os itens na hierarquização segundo índice de importância Cf. Graf. na percepção dos docentes em FD para a integração que afirmam a hipótese de N.º: H6 ref. as variáveis boa vontade e receptividade, são os que ocupam as posições de : terceiro lugar com dados sobre a importância de uma boa relação professor aluno (M= 91,1%); quinto lugar os dados sobre a receptividade do professor do ensino regular (M=89,8%); sétimo lugar os dados sobre a receptividade das equipes diretivas na escola (M= 87,1%); e em décimo segundo lugar dados sobre a boa vontade dos órgãos diretivos (84,9%).

7º) Apesar do item com menor pontuação na hierarquia dos itens segundo o índice de importância, ter sido o referente a importância da existência de adaptações arquitetônicas, os dados visualizados no gráfico demonstram que mesmo assim foi bem considerado pelos docentes respondentes em FD nas EMG.

CÔNCLUSÕES

Consciente da importância dos docentes em Funções diretivas, para o sucesso na integração escolar de alunos com necessidades educativas especiais no Sistema de Ensino Regular (SER), foi delineado o objetivo geral desse trabalho, que consistiu essencialmente em averiguar suas percepções quanto aos fatores contributivos que hoje são apontados como importantes para o sucesso na integração escolar de alunos com necessidades educativas especiais no Sistema Regular de Ensino.

A mudança da negação para a aceitação da integração social do portador de NEE vem sendo construída historicamente durante séculos de forma lenta e gradual.

As designações históricas do portador de NEE, a partir do Sec. XIX até as últimas décadas, passou por um processo de evolução qualitativa da busca constante de minimizar os preconceitos e as diferenças.

Integração como política de ação na Educação Especial consolida-se, a partir de uma série de experiências bem sucedidas, nas últimas décadas do Sec. XX na Europa Ocidental.

O sucesso da integração escolar dos portadores de NEE, pressupõe: melhorias na

competência profissional dos professores, projetos educacionais mais complexos e das adaptações curriculares para este tipo de aluno.

No Brasil a expansão do atendimento na área da EE é lenta, como em todas as outras áreas educacionais brasileiras.

A expansão no Brasil da EE a partir da década de 30 na rede pública e privada assistencial do atendimento dos indivíduos com NEE.

A integração escolar dos alunos com NEE , segundo a perspectiva de educação com qualidade para todos, combate a institucionalização de deficiências e aos ceticismo educacional.

Para operacionalizar a integração escolar, do portador de NEE em classe regular, se faz necessário a participação consensual dos docentes.

O atendimento do aluno portador de NEE em classe regular de ensino, precisa de apoio técnico, recursos com programas integrados, adequação nas avaliações e professores com novas atitudes. Pois , a política de integração escolar exige alargamento das oportunidades educacionais.

Integração é uma questão de ética humana, com resgate dos direitos ao trabalho, escolaridade e cidadania.

A escola integradora precisa ter condições para responder as desvantagens e atender as dificuldades de todos os alunos.

A política nacional de EE no Brasil, através de objetivos que atendam de forma educacional os alunos portadores de NEE, busca orientar as atividades que garantam a conquista e a manutenção do princípio de integração.

A Constituição brasileira de 1988 em seu art. 208, compromete o estado com o dever de atender preferencialmente no Sistema Regular de Ensino os deficientes e a Lei Complementar 7835 de 1889 lhes confere o direito a gratuidade em escolas públicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 9394/96 reafirma o direito a escola pública e a gratuidade dos alunos com NEE.

O princípio de Integração da EE brasileira, fundamenta-se em valores democráticos de: igualdade, participação ativa , respeito aos direitos e os deveres sociais.

O princípio da EE brasileira de normalização, pelo reconhecimento respeitoso dos

portadores de NEE ao reconhecer seus direitos de conviver em condições normais, é importante contribuição para valorizar a família, comunidade e mercado de trabalho.

O princípio da EE brasileira de construção do real, dentro das disponibilidades locais, possibilita a operacionalidade da integração do aluno portador de NEE no sistema regular de ensino.

O princípio universal da Inclusão Social das pessoas portadoras de NEE, firmado por adesão de noventa e seis países na Declaração de Salamanca em 1994, contribui para aperfeiçoar o processo da Integração Escolar dos alunos portadores de NEE.

Os estabelecimentos de ensino da rede regular (escola comum), para atender a demanda dos portadores de NEE, no processo de Integração Escolar, devem: facilitar o acesso, ter salas de apoio educacional especializado e adaptações necessárias ao desenvolvimento de programas específicos adequados às diferentes áreas da EE

O processo integratório dos alunos portadores de NEE em escolas comuns, exige: a tomada de consciência, por parte dos docentes em funções diretivas, das diferentes necessidades educativas demandada dos alunos; e para a otimização deste processo é preciso a promoção de um trabalho paralelo complementar com as famílias, de esclarecimentos e conscientização.

Os docentes em "Equipes com Funções Diretivas" nas escolas comuns devem adequar, de forma participativa com os outros professores em exercícios em sala de aula, os objetivos educacionais às NEE de sua clientela de alunos.

Sugere-se aos docentes em função de Direção na escolas comuns, no processo integratório escolar dos portadores de NEE, que tenham: liderança no encaminhamento de decisões; segurança e convicção da necessidades de atender as diferenças da demanda do alunado; e postura ética profissional de forma participativa com congruência e equidade.

A Supervisão Escolar é um apoio importante para a integração dos portadores de NEE, quando: trabalha em processo de parceria com a comunidade escolar; repensa de forma participativa a função social da escola; busca a adequação metodológica didática - pedagógica às diferenças individuais deste alunos.

Infere-se que há uma homogeneidade de opiniões, nas percepções dos docentes atuando em Equipes com Funções Diretivas (Direção, Vice - Direção e ou Supervisão Escolar) nas Escolas Municipais de Guaíba, sobre a Integração escolar dos alunos portadores de NEE , dos dados comparados por funções exercidas que não demonstram diferenças significativas.

Os docentes mais jovens em Equipes com Funções Diretivas dão menor importância do que os mais velhos, quanto a participação dos pais e da influência que possam ter na

receptividade para a integração escolar dos alunos com NEE.

Há uma tendência quase significativa, dos docentes em EFD nas Escolas Municipais de Guaíba, para considerar as características individuais dos alunos com NEE como fator importante para suas integrações no sistema regular de ensino.

Professores em EFD com mais tempo de serviço docente, tendem a dar menor importância a características pessoais do professor escolar dos alunos com NEE.

Existe uma leve tendência de professores em EFD a dar menor importância a adequação do material pedagógico às necessidades dos alunos com NEE.

A medida que aumenta o tempo de serviço em EFD, observa-se um decréscimo na importância dada as adaptações curriculares, arquitetônicas e das atividades especiais em aula para o atendimento das NEE dos alunos.

Os professores mais jovens em EFD, dão a importância máxima para adequação do material de intervenção didático - pedagógico às necessidades especiais de seus alunos.

A análise dos resultados obtidos através do instrumento de coleta de dados selecionado para estudo, permitiu referir sobre a percepção dos docentes que atuam em

EFD, demonstra uma tendência favorável a integração dos alunos com NEE no sistema regular de ensino, ressalta-se para tanto principalmente a existência de equipes de apoio especializadas .

Nota - se a importância de se repensar a formação docente do ensino regular, para que se possa promover as adaptações curriculares que venham suprir as diferenças do alunado e assim dar continuidade com mais êxito a proposta gradual de integração escolar do aluno com NEE em classe comum do SER.

Referências Bibliográficas

Alves, Nilda (Coord.). (1991) Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola. 6ª ed. São Paulo: Cortez.

Assumpção, Jr. & outros. (1993) Deficiência mental: família e sexualidade. São Paulo: Memnon.

Assumpção, Jr. & Baptista, Francisco (1997). A integração do deficiente mental. In. Mantoan, Maria Teresa Egler.

BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília : Centro Gráfico do Senado Federal.

BRASIL. (1993). Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.

BRASIL. (1993). Publicação nº 1: encaminhamento de alunos ao ensino regular / diretrizes. Brasília: MEC/SEESP.

BRASIL. (1993). Educação Especial: a realidade brasileira. Coleção em aberto, ano 13 nº 60. Brasília: INEP, 1993.

BRASIL. (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília. CORDE.

BRASIL. (1994). Os direitos das pessoas portadoras de deficiência: Lei 7835/89 e Decreto nº 914/93. Brasília: MBES/CORDE.

BRASIL. (1994). Mídia e deficiência : manual de estilo. 2ª ed. Brasília: MBES/ CORDE.

BRASIL. (1994). Política nacional de educação especial. Livro nº 1. Brasília: MEC/SEESP.

BRASIL. (1994). Programa de remoção de barreiras ao portador de deficiências. Brasília: MBES/CORDE.

BRASIL. (1995). Subsídios para organização e funcionamento da educação especial: área deficiência mental. Brasília : MEC / SEESP.

Bueno, José Geraldo Silveira (1993). Educação especial brasileira: integração/ segregação do adulto diferente. São Paulo: EDUC.

Bussmann, Antônia (1998) . Projeto político-pedagógico da escola: uma

construção possível. In.: VEIGA, Ilma P. A. (org.) Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível. 7ª ed. (pp. 30-52) São Paulo: Papirus.

Carvalho, Rosita Edler (1997). Falando de integração da pessoa deficiente: conceituação, posicionamento, aplicabilidade e viabilidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema, (pp.202-210), São Paulo: Memnon.

Coll, Cesar, Palacios, J. & Marchesi, A. (orgs.) (1995). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Vol. 3 . Porto Alegre: ARTEMED.

Ferreira, Júlio Romero (1993). A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: UNIMEP.

Fleming, Juanita W. (1988) A criança excepcional: diagnóstico e tratamento. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Fonseca, Vitor (1987) Educação especial. Porto Alegre: ARTMED.

Fonseca, Vitor (1995). Educação especial: programa de estimulação precoce / uma introdução as idéias de Feuerstein. 2ª ed. (Rev. ed. aum.) Porto Alegre: Artes Médicas.

Glat, Rosana (s/d). Somos iguais a você. Rio de Janeiro: Agir.

Glat, Rosana (1997). Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: Mantoan, Maria Teresa Egler . A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema, (pp.196 - 201) São Paulo: Memnon.

Goffredo, Vera Lúcia Senéchal. Integração ou segregação: eis a questão. In: Mantoan & Colab. A integração de pessoas com deficiências. São Paulo : Menon, 230 - 235.

Gotti, Marlene de Oliveira (1998). Integração e Inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial. In : Marquezine, M.C... [et al.] Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial, (pp.365-373) Londrina: Ed.UEL.

Januzzi, Gilberta (1985). A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo.

Jiménez, Rafael Bautista (1997). Necessidades educativas especiais: uma escola para todos a integração escolar. Lisboa: Dinalivro. 21 - 35.

Karagiannis, Anastasios, Stainback, Willian & Stainback, Susan (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. In: Stainback, W. & Stainback, S. Inclusão: Um guia para educadores, (pp.21-34). Porto Alegre: ARTMED.

Kirk, Samuel A. & Gallagher, James J. (1987). A educação da criança excepcional. São Paulo: Martins Fontes.

Mannoni, Maud (1971). A criança, sua doença e os outros. Rio de Janeiro: Zahar.

Mantoan, Maria Tereza Egler (1989). Compreendendo a deficiência mental. São Paulo: Scipione.

Marques, C. A. (1999) A Deficiência Diante dos Nossos Parâmetros Conceituais do Mundo Atual. Temas Sobre Desenvolvimento, Vol.8, No.47: 35-41, nov./dez.

Masini, Elice F. Salzano (1997). A integração ou desintegração? Uma questão a ser repensada. In: Mantoan & Colab. A integração de pessoas com deficiências, (pp.32-38) São Paulo: Menon.

Medina, Antônia da Silva (1995). Supervisão Escolar: da Ação Exercida à Ação Repensada. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Morgado, José (1999). Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou << Como fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros? Lisboa: Análise Psicológica, Vol.1 Chap. XVII , 121-126.

Morgado, José & Silva, José (1999). Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas. Lisboa: Análise Psicológica ,Vol. 1 Chap.XVIII, 127-142.

Moura, Margarida Araújo Seabra de (1997). Integração na escola: um sonho advogado por pais. In: Mantoan & Colab. A integração de pessoas com deficiências. São Paulo: Menon, 81-90.

Moussathé, Anna Helena (1997). Diversidade e processo de integração. in: Mantoan, Maria Teresa Egler. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Menon, 10-12

O'Brien, John & O'Brien, Connie Lyle.(1999). A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: Stainback , S. & Stainback, W. Inclusão: um guia para educadores, (pp.48-66), Porto Alegre: ARTMED, 48-66.

Pereira, Olívia (1997). Identificação do processo de integração de pessoas portadoras de deficiências. In: Mantoan & Colab. A integração de pessoas com deficiências, (pp.32-38). São Paulo.

Pessotti, Isaias (1984). Deficiência mental: da supertição. São Paulo : T . A. Queiroz.

Quintas, J. (Ed.) (1996) As representações dos professores do ensino regular face à integração de crianças com necessidades educativas especiais. (Monografia de Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Río, Sagrario Sanz del (1995). Integracion de alumnos com necesidades

educativas especiales. Madrid : Real Patronato de Prevención y Atención a Persona com Minusvalía / ARTEGRAF.

Sage, Daniel D. (1999). Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: Stainback, W. & Stainback, S. Inclusão: um guia para educadores. (pp.129-141) Porto Alegre: ARTMED, 129-141.

Santos, Monica Pereira dos (1995). Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. Revista Brasileira de Educação Especial. Vol. 3, No. 3, Curitiba: Editora Cortez.

Sasaki, Romeu Kazumi (1997) . Inclusão : construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro : WVA.

Schaffner, C.Beth & Buswell, Barbara E. (1999). Dez elementos críticos para criação de comunidades de ensino inclusivo eficaz. In: Stainback, S. & Stainback, W. Inclusão: um guia para educadores, (pp.69-87) Porto Alegre: ARTMED.

Schlorke, Alfredo (1996). Acesso à realidade. Momento. Revista do Departamento de Educação e ciências do Comportamento V. 9, Rio Grande: Ed. Furg , 215-223

Siegel, Sidney (1976). Estatística não-paramétrica. São Paulo: McGraw Hill do Brasil.

Solomon, D., Schaps, E., Watson, M., & Battistich, V. (1992) Creating caring scholl communities for all students. In: Thousand, J.S., Stainback, W. & Stainback, S. (Eds.) Restructuring for caring and effective education: Na administrative guide to cresting heterogenous scholls,(pp.41-60). Baltimore: Brookes Publishingc.

SPSS Inc. SPSS Base 10.0 (1999). User's Guide. Chicago.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Tr. Edison Alkimin Cunha, Brasília : CORDE.

Veiga, Ilma P. A. (org.) (1988) . Projeto político - pedagógico da escola: uma construção possível. 7^a ed.. São Paulo: Papyrus.

ANEXOS

Instrumentos de pesquisa: questionários

Pesquisa

Estudo sobre integração escolar

A presente pesquisa efetuada foi efetuada sobre a forma de questionário insere-se na Dissertação de Mestrado, na área de Psicologia Educacional..

Tem como objetivo, conhecer a sua opinião face à integração escolar de crianças com Necessidades Educativas Especiais na rede regular de ensino.

Certos do interesse que estas questões lhe suscitam, agradecemos a atenção e a disponibilidade manifestada.

Com os nossos melhores agradecimentos.

Nota: Ao responder às questões que lhe são colocadas, tenha em consideração que suas respostas são anônimas e confidenciais.

PARTE 1**1. Idade**

- Menos de 25 anos.....
- De 25 a 35 anos
- De 36 a 45 anos
- Mais de 45 anos

2. Sexo

- Feminino.....
- Masculino

3. Habilitações Profissionais

- Curso de Magistério de 1º Grau.....
- Curso de Pedagogia
- Curso de Especialização de Educação Especial
- Área _____
- Outra (s) Explique _____

4. Tempo de Serviço Docente (Referente a julho 98)

- Menos de 3 anos
- De 3 a 6 anos
- De 7 a 10 anos
- De 11 a 30 anos
- Mais de 30 anos.....

5. Tempo de experiência em função diretiva e /ou vice-direção)

- Menos de 3 anos..... De 11 a 30 anos.....
- De 3 a 6 anos..... Mais de 30 anos.....
- De 7 a 10 anos.....

6. Tempo de experiência em função de supervisão e/ ou orientação

- Menos de 3 anos..... De 11 a 30 anos.....
- De 3 a 6 anos..... Mais de 30 anos.....
- De 7 a 10 anos.....

7. Ao longo da sua experiência no ensino regular, durante quantos anos letivos teve crianças com Necessidades Especiais integradas nas suas turmas ?

- Menos de 3 anos
- De 3 a 6 anos
- De 7 a 10 anos
- De 11 a 30 anos
- Mais de 30 anos.....

Parte 2

- Em sua percepção, que fatores considera fundamentais para a integração escolar de alunos portadores de necessidades educativas especiais ser bem sucedida? (classifique os seguintes itens por ordem crescente de importância, considerando o 6 extremamente importante e 1 nada importante) .

1. Uma boa relação professor aluno.....	1	2	3	4	5	6
2. A existência de equipe de apoio.....	1	2	3	4	5	6
3. A boa vontade dos órgãos diretivos.....	1	2	3	4	5	6
4. A boa vontade do corpo docente.....	1	2	3	4	5	6
5. A receptividade do professor do ensino regular.....	1	2	3	4	5	6
6. A adequação do material às necessidades dos alunos.....	1	2	3	4	5	6
7. A formação do professor do ensino regular.....	1	2	3	4	5	6
8. A existência na escola de um plano geral de integração	1	2	3	4	5	6
9. A natureza do diagnóstico que o aluno apresenta..	1	2	3	4	5	6
10. As características pessoais do professor do ensino regular.....	1	2	3	4	5	6
11. A existência de adaptações curriculares.....	1	2	3	4	5	6
12. A existência de adaptações arquitetônicas.....	1	2	3	4	5	6
13. A existência de centros de recursos para atendimento.....	1	2	3	4	5	6
14. As características individuais da criança com NEE.....	1	2	3	4	5	6
15. A participação dos pais.....	1	2	3	4	5	6
16. A adequação das atividades especiais em sala de aula.....	1	2	3	4	5	6
17. A receptividade da equipe diretiva da escola.....	1	2	3	4	5	6
18. A existência de sala de apoio dentro da escola....	1	2	3	4	5	6