

CLASSES ESPECIAIS: COMENTÁRIOS À MARGEM DO TEXTO DE TOREZAN & CAIADO

SPECIAL CLASSES: A COMMENT ON TOREZAN & CAIADO

Sadao OMOTE¹

RESUMO: Num recente artigo, Torezan e Caiado (1995) apresentaram argumentos para discutir questões relacionadas à manutenção, ampliação ou extinção de classes especiais. É propósito deste texto mostrar que os recursos de educação especial têm sido mal utilizados, resultando daí a tão indesejada segregação de alunos deficientes. Algumas razões desse mau uso são discutidas. A extinção de classes especiais não irá resolver o problema da segregação de deficientes. Assim, em vez da extinção de classes especiais, argumenta-se a favor da sua expansão, para que um número crescente de crianças deficientes possa ser atendida em escolas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Classe especial; segregação; exclusão; integração do deficiente.

ABSTRACT: In a recent paper, Torezan & Caiado (1995) presented some arguments to discuss issues related to the maintenance, expansion or extinction of special classes. The aim of this paper is to argue that special education resources have been misused, which has the undesired segregation of the disabled students. Reasons of such misuse are discussed. The extinction of special classes will not put an end to the segregation of the disabled. Instead of its extinction, it is argued for its expansion in order to allow growing number of disabled children attend the public school.

KEYWORDS: Special class; segregation; exclusion; mainstreaming.

Introdução

Na *Revista Brasileira de Educação Especial* nº 3, Torezan & Caiado (1995) apresentaram algumas idéias para iniciar um oportuno debate sobre a questão da manutenção, ampliação ou extinção de classes especiais. Na oportunidade em que se acentua a polêmica acerca do papel que as classes especiais vêm cumprindo na rede pública de ensino de 1º Grau, com a sugestão até de extinção delas como uma alternativa de solução para o grave problema da segregação de alunos nelas atendidos, é extremamente necessário o debate para o qual as autoras convidaram os estudiosos

¹ Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp Câmpus de Marília, Av. Hygino Muzzi Filho, 737 - CEP 17525-900 - Marília/SP.

da área. Assim, resolvemos aceitar a convocação e tecer alguns comentários a propósito do tema em questão, com o intuito de alimentar o debate e eventualmente trazer alguns outros argumentos para a discussão.

As autoras não explicitaram em momento nenhum, no texto, mas os argumentos discutidos referem-se principalmente às classes especiais para deficientes mentais, onde há inquietação com a sua manutenção, ampliação ou extinção e onde ocorrem de modo gritante os problemas nos encaminhamentos de alunos. Portanto, a presente discussão estará voltada basicamente para os problemas relacionados a classes especiais para deficientes mentais, se bem que problemas semelhantes podem ocorrer, muitas vezes de modo menos visível, também em relação a classes especiais para deficientes auditivos e físicos.

A prática da segregação e exclusão de alunos identificados e tratados como deficientes (especialmente deficientes mentais), legitimada no interior da escola pública, tem causado, de fato, uma crescente inquietação entre profissionais e estudiosos da área. No atendimento de alunos deficientes em classes especiais, dois problemas são especialmente inquietantes: (1) os critérios de encaminhamento, considerados arbitrários, e (2) a permanência prolongada desses alunos em classes especiais, muitas vezes sem perspectiva nenhuma de serem integrados ao ensino comum.

Os critérios de encaminhamento a classes especiais para deficientes mentais vêm sendo estudados em diferentes Estados e a sua arbitrariedade vem sendo denunciada há duas décadas. São conhecidos os estudos de Schneider (1974), no Rio de Janeiro, de Almeida (1984), no Piauí, e de Denari (1984), Paschoalick (1981) e Rodrigues (1982), em diferentes cidades do Estado de São Paulo, que relataram os mais variados motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns para classes especiais para deficientes mentais. A permanência de alunos deficientes em classes especiais, aparentemente sem perspectiva de retorno ou de integração a classes de ensino comum, é outra questão inquietante. Alguns estudos recentes sugerem que pode ser desnecessário o encaminhamento a classes especiais para resolver o problema de dificuldades escolares de alunos que freqüentam regularmente o ensino comum (Costa, 1993) ou essa retenção em classes especiais pode estar ocorrendo indevidamente (Pirovano, 1996).

O encaminhamento de alunos a classes de Educação Especial

Os critérios de elegibilidade a classes especiais para deficientes mentais, praticados nas escolas da rede pública de ensino de 1º Grau, são considerados

arbitrários e enviesados, já que condições estranhas ao pobre desempenho escolar podem determinar esse encaminhamento. Além disso, muitas vezes não é sequer cumprida a exigência mínima estabelecida em dispositivos legais. Nessa linha de raciocínio, surge uma desconfortável indagação: por que nada foi feito até agora, em busca de alguma alternativa de solução, se o problema se apresenta tão claramente?

Na realidade, o problema do encaminhamento de alunos a classes especiais para deficientes mentais pode estar sendo mal dimensionado. Talvez fosse produtivo buscar a compreensão da regularidade que existe nesse processo considerado arbitrário. O problema é mais complexo do que o de natureza psicopedagógica e médica, de identificar com a maior precisão possível os alunos cujas dificuldades de aprendizagem requerem o uso de recursos de Educação Especial. As ocorrências sociais e institucionais associadas ao encaminhamento de alunos a classes especiais devem ser analisadas com muito cuidado.

Os conhecidos estudos dos motivos de encaminhamento de alunos a classes especiais para deficientes mentais (Almeida, 1984; Denari, 1984; Paschoalick, 1981; Rodrigues, 1982; Schneider, 1974) fornecem evidências que sugerem mesmo a existência de “leis” que clara e consistentemente governam os encaminhamentos a classes especiais, considerados equivocados por muitos estudiosos.

A escola pública não segrega nem exclui qualquer aluno. Uma condição em geral presente nos alunos encaminhados a classes especiais para deficientes mentais é o seu baixo rendimento escolar. Entretanto, essa condição não é suficiente para que ocorra o encaminhamento do aluno. Basta verificar que há um enorme contingente de alunos com baixo rendimento escolar que permanecem em classes comuns. Associadas ao baixo rendimento escolar do aluno, algumas outras condições parecem tornar um determinado aluno propenso ao encaminhamento a classe especial. Podem ser condições do próprio aluno ou do contexto.

Num dos primeiros estudos sobre a questão do encaminhamento de alunos a classes especiais, no Brasil, Schneider (1974) apontou que, além da dificuldade de aprendizagem, dois tipos de comportamentos serviam de base para a caracterização de alunos como excepcionais pelos respectivos professores. Tais comportamentos eram aqueles considerados socialmente inaceitáveis na sala de aula e aqueles considerados anormais. Além disso, fica evidente, em alguns dos depoimentos de professores, que as condições sociais precárias do aluno, somadas a dificuldades escolares, pareciam levá-los a suspeitarem mais facilmente da limitação intelectual desse aluno. Nos depoimentos de alguns professores, é visível a influência de estereótipos e preconceitos sobre o julgamento da competência escolar de alguns alunos.

Outros estudos brasileiros realizados em várias partes do país, na década de 80, apontam diversas outras condições que parecem governar o processo de encaminhamento de alunos com dificuldades escolares a classes especiais para deficientes mentais. Algumas dessas condições, que seguramente não mantêm nenhuma relação com o rendimento escolar, podem ser algum comportamento considerado inadequado na sala de aula, o tamanho excessivo do aluno para permanecer em classe de ensino comum, problemas de saúde e a pobreza e miséria do aluno, ou até mesmo fatores circunstanciais da escola, como a inexistência de vaga no ensino comum ou a necessidade de alunos deficientes para a abertura de novas classes especiais (Almeida, 1984; Denari, 1984; Paschoalick, 1981; Rodrigues, 1982).

As investigações realizadas por estudiosos norte-americanos já haviam demonstrado sobejamente que o encaminhamento a classes especiais para deficientes mentais podia ser influenciado pelas características sócio-econômicas (Neer *et al*, 1973; Rubin *et al*, 1973) e etno-culturais do aluno (Mercer, 1973). Essas condições dos alunos influenciavam de modo tão regular o encaminhamento a classes especiais que Hobbs (1974) anotou que elas introduziam um viés sistemático e Mercer (1973) referiu-se à existência de um “racismo institucional”, no processo de encaminhamento de alunos a classes especiais para deficientes mentais. Até mesmo a atratividade física (Elovitz & Salvia, 1982; Ross & Salvia, 1975) ou o nome próprio do aluno (Hararil & McDavid, 1973) podem exercer influências decisivas sobre o julgamento da competência escolar do aluno.

Esses estudos revelam que o processo de encaminhamento de alunos a classes de Educação Especial envolve questões relacionadas a julgamentos de competência de crianças, desacreditadas socialmente por possuírem determinadas condições, incluindo desde a sua baixa atratividade física até as condições familiares e socioeconômicas precárias, sob a forte influência de estereótipos associados a grupos minoritários.

Sob tais circunstâncias, pode ser completamente inócuo estabelecer regras e critérios para o encaminhamento presumidamente correto de alunos a classes especiais. Esse encaminhamento está, na realidade, rigorosamente disciplinado por dispositivos legais no Estado de São Paulo.

A Deliberação CEE nº 13/73 estabelece, no Artigo 1º, § 2º, que “O aluno somente será considerado como excepcional quando essa condição for caracterizada por profissionais credenciados que recomendem a conveniência de encaminhá-lo à educação especial”. Essa exigência é também expressa na Resolução SE nº 73/78, que, além disso, estabelece parâmetros para a caracterização de deficientes mentais,

auditivos, visuais e físicos, elegíveis para os recursos de Educação Especial. A Resolução SE nº 247/86, que revogou a Resolução SE nº 73/78, altera a caracterização da clientela elegível para a Educação Especial, porém reitera a necessidade de avaliação por profissionais credenciados. Já a Portaria Conjunta CENP/CEI/COGSP/DAE, de 24-12-86, exige que essa avaliação seja feita por equipe interdisciplinar e, somente na impossibilidade de contar com essa equipe, pode ser realizada por profissionais credenciados de cada área específica.

No caso de deficiência mental, a avaliação específica deve ser feita por equipe interdisciplinar ou, na sua impossibilidade, por psicólogo. Apesar de ser exigida já na Resolução SE nº 73/78, e mantida a exigência nos documentos posteriores, vigentes até hoje, a avaliação psicológica nem sempre foi feita ou serviu de base para o encaminhamento de alunos a classes especiais para deficientes mentais.

Paschoalick (1981) verificou que 61% dos alunos encaminhados a classes especiais para deficientes mentais nas escolas da Delegacia de Ensino de Marília, em 1981, não haviam sido avaliados antes do encaminhamento. Nas classes especiais cuja formação foi acompanhada por Rodrigues (1982), em Bauru, não eram realizadas avaliações psicológicas dos alunos. Até a avaliação pedagógica que era inicialmente realizada, antes do encaminhamento, acabou sendo, com o passar do tempo, abandonada. Entretanto, a possibilidade de algum aluno retornar da classes especial para a classe regular estava condicionada à elaboração de um laudo psicológico que atestasse estar o aluno apto a freqüentar a classe de ensino comum! Na prática, tal possibilidade não chegou a realizar-se, como, aliás, era esperado.

Mesmo nos anos recentes, essa desobediência aos dispositivos legais continua a ocorrer. Machado (1994) verificou que as avaliações das crianças encaminhadas a classes para deficientes mentais eram feitas com diferentes critérios e instrumentos, conforme a pessoa que as avaliava, e a autora encontrou no seu estudo até “crianças que nem sequer passaram por uma avaliação específica” (p. 14). Segundo o Coordenador do 1º grau na CENP, cerca de 10% dos alunos matriculados em classes especiais para deficientes mentais na rede estadual de ensino, em 1995, estavam sem a avaliação exigida nos dispositivos legais (CRP-6, 1996). Pirovano (1996) estudou a trajetória escolar de 92 alunos matriculados em classes especiais para deficientes mentais e verificou que 14 deles, correspondendo a 15%, não foram submetidos a avaliação psicológica, e 33 alunos (36%) não tiveram oportunidade de freqüentar classes de ensino comum antes de serem encaminhados a classes especiais.

Nessas condições, alunos que não podem ser caracterizados como deficientes mentais, segundo os critérios legais, podem ser encaminhados para classes especiais e nelas mantidos. De fato, quando Rodrigues (1982) avaliou os alunos

matriculados em classes de Educação Especial para deficientes mentais, cujo encaminhamento fora realizado sem a competente avaliação psicológica, verificou que 23% deles apresentaram escores acima do critério legalmente estabelecido. Segundo Almeida (1984), cinco dos 201 alunos avaliados pelo Serviço de Orientação Educacional, na Secretaria da Educação do Estado do Piauí, em 1980, foram classificados como sendo normais, porém, ainda assim, foram encaminhados a classes especiais para deficientes mentais. Ainda segundo o Coordenador do 1º Grau na CENP, dos alunos matriculados em classes para deficientes mentais, nas escolas da rede estadual de ensino, em 1995, e que haviam passado pela avaliação psicológica, 20% não tinham nos seus laudos nenhuma informação que confirmasse a deficiência mental deles (CRP-6, 1996).

Evidentemente, não estamos aqui fazendo apologia do uso de testes de inteligência para verificar se um escolar necessita ou não de recursos de Educação Especial para deficientes mentais. Estamos, sim, procurando evidenciar o desencontro entre o que a legislação estabelece e exige, de um lado, e o que as escolas vêm praticando, de outro lado. Aliás, já apontamos anteriormente a incômoda disparidade existente entre os conceitos de deficiência habitualmente adotados nos discursos da Educação Especial e as características efetivamente apresentadas por alunos tratados como deficientes (Omote, 1980a e 1994).

Tudo isso parece deixar claro que, no processo de encaminhamento de alunos a classes especiais e na utilização que a escola faz delas, há algo muito mais complexo do que um simples erro de diagnóstico ou dificuldades para a sua realização. Se fosse isso, no decorrer das duas últimas décadas em que o problema vem sendo apontado, teria sido procurada alguma solução; aliás, mais do que isso, não estaria hoje sendo suspensa a abertura de novas classes especiais para deficientes mentais no Estado de São Paulo.

As ocorrências associadas a esses encaminhamentos considerados equivocados têm sido referidas como vieses, sugerindo a idéia de que há um erro no diagnóstico e na conseqüente prescrição de serviços especiais. A deficiência está se referindo, nessa perspectiva, a um fenômeno pré-existente à percepção e julgamento das pessoas acerca dele. Nessa medida, a solução necessária diante dos encaminhamentos considerados equivocados seria a de criar procedimentos de avaliação mais confiáveis, mediante o desenvolvimento de instrumentos mais apropriados e treinamento de profissionais que realizam a avaliação.

Nessa linha de raciocínio, não é levada em conta uma importante ocorrência social presente no processo de encaminhamento de alunos a classes especiais. Esse fenômeno social não pode ser tratado simplesmente como uma falha

no manejo correto de um fenômeno natural. Talvez fosse produtivo procurar entender esses supostos vieses como sendo parte das regras que governam o encaminhamento de alunos a classes especiais, e buscar compreender por que a escola precisa segregar e excluir determinados alunos dessa maneira. Que função estariam desempenhando essa segregação e exclusão?

Colocando de modo extremamente simplificado, o problema em discussão surge do desencontro entre as expectativas normativas em relação a crianças que freqüentam a escola e o desempenho por elas demonstrado, no cenário onde existe uma distância muito grande entre a demanda das atividades exigidas pela escola e as respostas dos alunos. Esse assunto requer uma extensa discussão e está fora dos propósitos deste texto, porém algumas idéias básicas precisam ser compreendidas.

Como parte dos resultados da nova política educacional,² acentuou-se no interior das escolas públicas, a partir do final da década de 60, a dificuldade crônica do sistema público de ensino em lidar com a aprendizagem escolar de crianças provenientes de populações desprivilegiadas. As contradições entre o discurso da democratização da educação e as profundas dificuldades crônicas da escola pública para promover a educação escolar de camadas populares se acentuaram. O problema que é essencialmente político é tratado como se fosse de natureza apenas psicopedagógica. Sem o equacionamento correto dos problemas estruturais e institucionais da escola pública, foi construída uma nova mentalidade acerca das obrigações por parte dos alunos, no sentido de tirarem bom proveito da oportunidade oferecida. As reprovações, evasões e mau aproveitamento escolar tornaram-se um grande incômodo por comprometer a credibilidade dessa política educacional.

Em decorrência disso, como ocorre em todas as situações onde há ameaça aos padrões e critérios de normalidade, criou-se um terreno fértil para a identificação dos culpados e perseguição a eles. Criaram-se desvios e serviços distintivos destinados aos desviantes. Nesse cenário, os recursos de Educação Especial passaram a ser utilizados como instrumentos de identificação e tratamento distintivo de desviantes, servindo o conceito vago de deficiência mental como um excelente veículo para isso.

A abertura de classes especiais para deficientes mentais, a sua manutenção, o encaminhamento de alunos a essas classes, o tratamento distintivo representado por esses recursos de Educação Especial e o difícil retorno desses alunos para as classes de ensino comum representam, no seu conjunto, a utilização desse recurso de Educação Especial para procurar restaurar e fortalecer as fronteiras da normalidade

² Estamos nos referindo à expansão do sistema escolar público de 1º grau que, mediante oferta de maior número de vagas, procurou tornar a escola acessível a todas as crianças em idade escolar.

e dos deveres, ameaçadas pelo problema de alunos que não são promovidos, que se evadem ou apresentam baixo rendimento escolar. É nesse quadro que se deve identificar a regularidade do encaminhamento que, segundo critérios estritamente pedagógicos, pode ser considerado arbitrário.

Há, no meio escolar, uma forte tendência a atribuir a causa do fracasso escolar ao próprio aluno, apontando sua imaturidade, preguiça ou até deficiência mental, ou ao ambiente social e familiar dele. Evidentemente, há condições cuja presença dificulta ou até impede que o aluno realize a sua aprendizagem escolar através de recursos comuns. Esses casos, entretanto, são relativamente raros, até porque uma criança que seja portadora de alguma dessas condições possivelmente não está na escola. A maioria dos casos de fracasso escolar é resultado da inabilidade da escola em ensinar as crianças cujas histórias de vida lhes proporcionaram a aquisição de competências e valores não considerados importantes pela escola. De um lado, a escola mantém distância em relação a esses alunos e, de outro lado, essas crianças acabam por afastar-se dessa escola que lhes é tão estranha.

As pesquisas realizadas no país fornecem evidências claras de que o fracasso escolar de numerosos alunos de escolas públicas não pode simplesmente ser atribuído a alguma dificuldade dos próprios alunos ou à inadequação do ambiente de onde provêm. A própria quantidade enorme de alunos que apresentam dificuldades escolares deixa evidente que não podem ser atribuídas à deficiência mental, pois não haveria como explicar a presença tão freqüente de deficientes mentais na escola. Além disso, se a deficiência mental fosse a causa de tudo isso e a classe especial fosse solução para tal problema, não estaria ocorrendo encaminhamentos sem a avaliação psicológica e muito menos estariam sendo encaminhados alunos cuja suspeita de deficiência mental não fosse confirmada nessa avaliação. Se a questão fosse essa, com certeza, os órgãos públicos responsáveis pela Educação Especial estariam pesquisando uma forma de se promover uma sistemática de avaliação confiável em vez de suspender a abertura de novas classes especiais.

Esse é um problema político do sistema escolar que precisa ser resolvido sem recorrer aos recursos de Educação Especial. Estes precisam ser utilizados para a escolarização de crianças que, em função da presença de alguma condição a elas inerente que as torna suficientemente limitadas, não podem aprender através de recursos comuns utilizados por alunos comuns. Aliás, boa parte de crianças nessas condições permanece do lado de fora das escolas públicas. Portanto, considerar aqueles encaminhamentos como sendo enviados e buscar eventualmente um procedimento mais confiável de diagnóstico e encaminhamento a classes especiais é um equacionamento inadequado do problema.

Cabe à Educação Especial cumprir a sua função de educar os deficientes. No caso específico de classe especial, cabe a ela a função de escolarizar na rede de ensino regular os deficientes em idade escolar que apresentam condições para isso, buscando promovê-los aos recursos do ensino comum, sempre que for possível. Portanto, a abertura de classes especiais para deficientes mentais precisa resultar na vinda à rede regular de ensino de deficientes em condições de serem escolarizados e que se encontram em instituições especializadas ou em casa. A Educação Especial não pode permitir que seus recursos sejam utilizados para interpretar o grave problema político de fracasso escolar na educação de crianças de camadas populares como se fosse devido a alguma patologia dessas crianças ou do seu meio.

São dois problemas distintos que se confundem no uso dos recursos de Educação Especial nas escolas públicas: (1) o ensino deficiente de crianças de camadas populares e (2) a educação escolar de crianças deficientes que, em função da sua condição, não podem ser escolarizadas através de recursos comuns. São dois problemas distintos para os quais é necessário buscar soluções distintas seguindo caminhos próprios para isso. É inaceitável a idéia de que um recurso de Educação Especial seja extinto devido ao seu mau uso que resulta na segregação de seus usuários. É inaceitável permitir que o discurso da Educação Especial seja usado para dissimular problemas tão graves como o do fracasso escolar na educação de crianças de classes populares.

A utilização de recursos de Educação Especial

A manutenção e mesmo a ampliação de classes especiais é uma necessidade. Não há razão para o seu fechamento por estarem sendo mal utilizadas. As classes especiais são importantes recursos de escolarização de deficientes e a escola não pode abrir mão delas porque estão sendo mal utilizadas. É uma importante conquista que precisa ser preservada, conforme já anotamos em outras oportunidades (Omote, 1995a e 1996).

As classes especiais precisam cumprir a sua função de escolarizar crianças deficientes que, como consequência das suas condições, não podem ser ensinadas através dos recursos do ensino comum. Isto significa que a primeira função das classes especiais é a de trazer para a escola aquelas crianças que estão do lado de fora da escola justamente por serem deficientes. Os recursos de Educação Especial precisam ser utilizados como mais um instrumento para tornar a Educação acessível a uma parcela maior da população.

Na prática, a abertura de classe especial numa escola não tem melhorado a oportunidade de as crianças deficientes terem acesso à escola, porque os alunos para aquela classe especial são comumente recrutados entre os que já freqüentam a escola. As escolas comumente iniciam o processo de abertura de classes especiais em função da existência no seu interior de alunos com graves dificuldades de aprendizagem. Poucas vezes a abertura de classe especial foi motivada porque alguém se sensibilizou com crianças deficientes que não puderam ser matriculadas por causa da deficiência.

No Estado de Santa Catarina, foi necessário instituir matrícula compulsória de todas as crianças em idade escolar, a partir de 1988, independentemente da eventual deficiência de que algumas eram portadoras e da existência ou não de recursos de Educação Especial na escola. Criou-se uma grande polêmica entre os educadores, sendo mal recebida a medida por muitos deles. Como uma medida para trazer as crianças deficientes até a escola foi um grande acerto. Já no primeiro ano, houve aumento de 64% no número de alunos deficientes matriculados na rede de ensino regular, ao mesmo tempo em que houve um decréscimo de 10% no número de deficientes matriculados em instituições especializadas (FCEE, 1996).

Certamente, há um contingente enorme de crianças e jovens que não são atendidos em nenhum recurso de Educação Especial. A sociedade brasileira precisa encontrar uma resposta urgente para a necessidade de trazer essas crianças e jovens deficientes para a escola. Evidentemente, o grau de comprometimento desses deficientes é amplamente variável, havendo desde aqueles que não podem tirar proveito de programas educacionais até aqueles que podem ser escolarizados em classes de ensino comum.

Esse quadro de necessidades mostra claramente a importância da existência de diferentes recursos de Educação Especial. No conjunto, esses recursos oferecem uma enorme possibilidade de atendimento adequado às necessidades dos deficientes. Entretanto, esses recursos têm sido amplamente criticados por serem segregativos.

A classe especial para deficientes mentais tem sido especialmente criticada por muitos educadores, como sendo um recurso segregativo. As críticas, na realidade, são direcionadas a um alvo equivocado. Não é a classe especial que segrega o aluno. O fechamento de classes especiais não irá resolver nenhum problema de segregação! Não é o recurso que precisa ser combatido, mas o seu mau uso é que precisa ser reconhecido e urgentemente corrigido.

As evidências claras de mau uso desse recurso são abundantes. Há encaminhamentos que, do ponto de vista estritamente técnico, seriam considerados enviesados, motivados por comportamentos ou algum atributo não necessariamente associados à deficiência mental nem à dificuldade de aprendizagem escolar (Almeida, 1984; Denari, 1984; Paschoalick, 1981; Rodrigues, 1982; Schneider, 1974). Há encaminhamentos sem avaliação psicológica ou sem comprovação de deficiência mental na avaliação realizada (CRP-6, 1996; Machado, 1994; Paschoalick, 1981; Rodrigues, 1982). Num desses estudos, realizado há mais de 10 anos, havia, numa escola pública, exigência de laudo psicológico para o aluno retornar da classe especial para a classe comum, mas essa avaliação não era realizada nem exigida quando do encaminhamento da classe comum para a classe especial (Rodrigues, 1982).

O mau uso não se restringe apenas a encaminhamentos inadequados que são feitos. Num interessante estudo, Cunha (1989) comparou a *intenção oficial* da Educação Especial, expressa nos documentos da CENP, e a *realidade* da Educação Especial, descrita nos depoimentos das professoras especializadas no ensino de deficientes. Esse estudo demonstrou amplamente que a realidade das classes especiais para deficientes mentais não correspondia à intenção oficial acerca delas.

É fato sobejamente conhecido de todos os educadores especializados a grande dificuldade de integrar o aluno deficiente, que freqüenta a classe especial, ao ensino comum. Num recente estudo, Pirovano (1996) verificou que, durante o período de 2 anos em que acompanhou a trajetória escolar de 92 alunos que freqüentavam classes especiais para deficientes mentais, ocorreram 22 casos de alunos que foram integrados à classe de ensino comum, sendo 14 em 1992 e 8 em 1993. Durante os anos anteriores, havia ocorrido, nessas escolas estudadas, apenas um único caso de integração ao ensino comum, no ano de 1990. Esses casos de encaminhamento a classes de ensino regular possivelmente ocorreram pelo simples fato de as escolas estarem sob observação nesse período. Tudo indica que tais encaminhamentos não foram equivocados, pois, no final 1992, oito dos 14 alunos foram promovidos para a série seguinte, sendo apenas dois retidos e nenhum reencaminhado a classe especial; houve quatro evasões.³

A manutenção prolongada de alunos deficientes em classes especiais pode ser uma outra evidência do mau uso desse recurso de Educação Especial. No estudo de Pirovano (1996), 22 alunos (24%) estavam freqüentando a classe especial há seis anos ou mais. Foram encontrados alunos mantidos em classes especiais há 10, 11 e

³ A autora não pode dispor de dados relativos à promoção ou retenção dos 8 alunos encaminhados às classes de ensino comum, em 1993, pois o estudo foi encerrado antes de terminar o ano letivo.

13 anos! Aparentemente, os alunos eram mantidos em classes especiais até que, por algum motivo, acabassem evadindo-se da escola. No período de dois anos em que o estudo foi realizado, Pirovano identificou 21 casos (23%) de evasões, sendo que 8 alunos saíram da escola, porque começaram a trabalhar. Evidentemente, não seria honesto creditar à escola o mérito pela inserção deles no mercado de trabalho. É surpreendente também o fato de um desses alunos, depois de arrumar emprego, ter retomado (ou iniciado?) seus estudos, agora no Supletivo noturno.

A classe especial da rede regular de ensino é uma importante conquista, cuja função integradora não está sendo devidamente compreendida e praticada. É através dela que há possibilidade de trazer para a rede regular de ensino os deficientes que estão ou em casa ou em instituições especializadas. Pode funcionar tanto como uma etapa intermediária para o ingresso posterior na classe de ensino comum quanto como um espaço cuja freqüência pode assegurar ao aluno deficiente a oportunidade de receber educação escolar, ainda que nele precise permanecer durante todo o tempo que estiver sendo escolarizado.

As próprias instituições especializadas têm sido bastante criticadas como sendo recursos altamente segregativos. Como apontaram Torezan & Caiado (1995), "as escolas especiais são instituições fechadas; espaços historicamente constituídos para segregação" (p. 34). Trata-se de um outro recurso, cujo caráter segregativo, na realidade, depende, em grande extensão, do uso que se faz do recurso. Obviamente, o compromisso das instituições especializadas, sobretudo aquelas de caráter filantrópico, com a sociedade que, de alguma maneira, mantém a sua sobrevivência condiciona fortemente a natureza do uso que se faz delas. De qualquer modo, deve ficar claro que o caráter segregativo ou integrador depende fundamentalmente do modo como o recurso é utilizado.

A permanência excessivamente prolongada de deficientes em uma instituição especializada e a manutenção no seu interior daqueles que poderiam estar freqüentando classes especiais da rede regular de ensino ou eventualmente até estar integrados nas classes de ensino comum não são determinadas intrinsecamente pela instituição enquanto um recurso de atendimento a deficientes. A instituição especializada pode funcionar como um espaço de convívio e socialização para os deficientes que, em função do grave comprometimento, não têm possibilidade de freqüentar recursos de Educação Especial da rede regular de ensino. Nesse sentido, pode ser um importante recurso para ampliar o espaço social e as oportunidades para esses deficientes que, sem isso, podem permanecer confinados em suas casas. Para alguns deficientes, pode também funcionar como uma etapa de transição em direção aos recursos de Educação Especial da rede regular de ensino.

Na realidade, os recursos de Educação Especial têm sido criticados como segregativos porque têm sido utilizados como um freio para o percurso do deficiente em direção à integração.⁴ Se alunos que poderiam estar em classe de ensino regular são mantidos em classes especiais e se crianças deficientes que poderiam receber educação escolar em classes especiais da rede regular de ensino são mantidas em Escolas Especiais, então, de fato, esses recursos de Educação Especial cumprem a função segregativa. Entretanto, pode-se conferir-lhes função integradora. Isso pode ocorrer, se crianças deficientes confinadas em casa forem atendidas em escolas especiais, se crianças mantidas em escolas especiais e que apresentam condições de alfabetização forem encaminhadas a classes especiais da rede e se alunos mantidos em classes especiais forem encaminhados a classes comuns, na medida em que apresentem condições para isso.

Evidentemente, não se pode utilizar nenhum desses recursos como único e definitivo para aluno específico. A permanência num recurso pode ser transitória, como também o aluno pode freqüentar, num determinado momento de transição, dois recursos ao mesmo tempo. Na realidade, tudo isso está previsto na legislação que trata da educação escolar de alunos deficientes, como se verá adiante.

A trajetória escolar de crianças deficientes com diferentes graus de comprometimento e de alunos com dificuldades especiais de aprendizagem precisa ser vista como um percurso em direção à participação cada vez mais integral junto com alunos comuns; não pode ser estabilizada num determinado ponto desse percurso. Para cada aluno de ensino especial, o recurso que ele freqüenta precisa adquirir a função de *empuxo* e não a de *freio*, para favorecer o encaminhamento à modalidade mais integrada, e esta, ao mesmo tempo, precisa exercer a função de *tração*. Evidentemente, essas funções não são inerentes aos recursos; são conferidas pelo modo como são usados. É aí que reside o caráter segregativo ou integrador da Educação Especial.

No modo como os recursos de Educação Especial são utilizados, também se pode verificar o descumprimento das normas legais. A Resolução SE nº 73/78, revogada pela Resolução nº 247/86, já determinava, no Artigo 8º, parágrafo único, que as reavaliações periódicas de alunos atendidos em classes especiais poderiam “indicar nova orientação para cada caso, inclusive retorno ao ensino comum” (grifos nossos). Essa determinação foi mantida na Resolução SE nº 247/86. A possibilidade

⁴ Neste texto, estamos empregando o termo “integração” sem considerar a polêmica que o assunto comporta. Já assinalamos alhures a nossa posição (OMOTE, 1995b), a qual não está sendo retomada aqui por estar além do escopo deste texto. O leitor interessado poderá encontrar uma análise detalhada e interessante da questão da integração do deficiente no texto de Glat (1995).

de alunos de classes especiais serem reavaliados e eventualmente reintegrados a classes de ensino comum é, na prática, muito remota. Assim, esses alunos acabam por permanecer longo período de tempo em classes especiais, "até o dia em que consigam aprender alguma coisa que a escola reconhece como aprendizagem ou até que cresçam tanto e não caibam mais nestas carteiras e assim possam sair dali", nas palavras de Abramowicz (1995, p. 104).

A segregação e a exclusão de alunos caracterizados como deficientes podem ocorrer com tamanha facilidade que, mesmo havendo a reavaliação, pode não ocorrer a reintegração deles nas classes de ensino comum. Almeida (1984) apresentou dados extremamente interessantes a esse respeito, no Estado do Piauí. Do total de 173 alunos de classes especiais, que foram reavaliados, em 1980, somente um foi transferido para classe de ensino comum. Em contrapartida, 29 alunos foram transferidos para escolas especiais e os demais mantidos em classes especiais. Tratava-se de alunos que estavam sendo atendidos em classes especiais, em função da avaliação inicial que havia recomendado ensino especial. Portanto, nessas escolas, muitos alunos acabaram fazendo o percurso inverso do que deveriam fazer: estavam matriculados em classes de ensino comum, passaram para classes especiais mediante avaliação e, por fim, foram para escolas especiais mediante reavaliação. Fica claro, nesse caso, que as classes especiais e escolas especiais funcionaram como recursos segregativos, com a inversão do sentido do *empuxo* e da *tração*.

É necessário compreender que o conjunto de diferentes modalidades de atendimento a deficientes constitui, na realidade, alternativas suficientemente abrangentes para poder atender os deficientes com diferentes graus de comprometimento. Várias possibilidades de uso desses recursos precisam ser rigorosamente analisadas. Os deficientes que inicialmente precisam freqüentar alguma instituição especializada não podem ser vistos como clientes vitalícios dessa modalidade de atendimento. Todas as pessoas direta ou indiretamente envolvidas aí precisam compreender a possibilidade tanto de algum deficiente poder ser preparado para freqüentar alguma outra modalidade mais integrada quanto de eventualmente permanecer naquela modalidade de serviço por longo período de tempo.

É importante compreender também que não é todo e qualquer deficiente que pode beneficiar-se de algum recurso de Educação Especial. Conforme a gravidade e a natureza do comprometimento, eventualmente devem ser oferecidos serviços voltados para a área de saúde, que lhe possam assegurar o bem estar físico, psicológico e social, garantindo-lhe uma boa qualidade de vida.

A possibilidade de o aluno deficiente poder freqüentar recursos da rede regular de ensino, seja na classe especial seja na classe comum, representa

evidentemente uma grande conquista para ele, que passa a ter a oportunidade de conviver mais constantemente com seus pares não deficientes. Pode representar também uma grande conquista para toda a comunidade escolar, que passa a contar com a situação privilegiada de poder conviver com pessoas que apresentam expressivas diferenças e que precisam utilizar-se de recursos especiais. Aprender a lidar com diferenças, mobilizando recursos no sentido de diminuir as possíveis limitações das pessoas com essas diferenças, é certamente uma lição extremamente importante para todos os membros de qualquer coletividade, onde a presença de tais diferenças é inevitável. A compreensão correta dessas diferenças e as respostas adequadas face a elas podem enriquecer sobremaneira a vida coletiva.

Acima de tudo, nesse convívio capaz de derrubar as fronteiras categoriais entre alunos deficientes e alunos comuns e entre recursos especiais e recursos comuns, pode ocorrer um grande aprendizado de toda a comunidade escolar acerca da busca de respostas adequadas às dificuldades para lograr êxito em atividades presumidamente inacessíveis a qualquer pessoa que não possua as mesmas características e capacidades de pessoas comuns, ou em atividades que sejam de difícil execução para qualquer pessoa através das alternativas comuns e conhecidas. Pode representar um grande aprendizado de solução de problemas.

A experiência de *mainstreaming*,⁵ nos EUA, permitiu conhecer melhor as possibilidades educacionais de crianças com diferentes deficiências, através da combinação de recursos comuns e especiais de ensino. Em recente investigação, Afzali-Nomani (1995) constatou que, na avaliação tanto de professores de Educação Especial quanto de professores de ensino comum, a experiência de inclusão de alunos com deficiência auditiva em classes regulares foi positiva para estes, no desempenho acadêmico, no ajustamento social e na autoconfiança/auto-estima. Ainda segundo esses professores, o reflexo positivo foi verificado também nos alunos normais, nas três áreas referidas.

Evidentemente, a possibilidade de inclusão de alunos deficientes em classes de ensino comum precisa ser estudada com muito critério. Não é qualquer aluno deficiente que pode deixar a classe especial e freqüentar a classe de ensino comum.

⁵ Refere-se à política integracionista que se tornou palavra de ordem nas décadas de 60 e 70, recomendando que os alunos deficientes fossem escolarizados no ambiente o mais normalizador possível, evitando a sua colocação em ambientes estigmatizantes e segregativos. Assim, a manutenção de alunos deficientes em classes de ensino comum era encorajada por constituírem estas o ambiente normal de escolarização. O encaminhamento a alternativas mais restritivas como classes especiais só poderia ocorrer quando estritamente necessário, e mediante consentimento dos pais do aluno. No final da década de 70 e início da de 80, começou a surgir a constatação de que a manutenção de alunos deficientes em classes comuns não garantia a integração deles com alunos não deficientes (GOTTLIEB, 1981).

O encaminhamento precipitado de alunos deficientes para classes de ensino comum pode ser desastroso: pode resultar em uma maior segregação para os alunos deficientes, que precisam competir com seus pares não deficientes em condições de extrema desigualdade e podem desenvolver baixa auto-estima e tornarem-se desajustados socialmente; pode prejudicar o rendimento da classe toda, acabando por nivelar por baixo o desempenho dos alunos deficientes e não deficientes.

A classe especial é, em princípio, sempre que possível, um estágio intermediário para se chegar à classe regular. Assim, é necessário que os professores de ensino comum estejam preparados para receberem alunos deficientes. O mau uso dos recursos de Educação Especial fica aqui também evidente. Os professores de classes comuns não são preparados para receber alunos deficientes. O trabalho de Dal Pogetto (1988) mostrou como os professores especializados e os de ensino comum desenvolviam trabalhos completamente desvinculados uns dos outros.

Os recursos de Educação Especial, somados aos do ensino comum, precisam ser vistos e utilizados como conjunto de recursos com que os professores podem contar para a escolarização de seus alunos. Assim, está previsto na legislação que “Ao aluno excepcional serão proporcionadas as seguintes modalidades de atendimento: classe especial, sala de recursos, unidade de ensino itinerante e classe comum, ou formas combinadas dessas modalidades” (Resolução SE nº 247/86, Artigo 4º, grifos nossos).

A combinação de diferentes modalidades pode ser uma grande solução para alunos deficientes que não podem realizar todas as atividades escolares dentro de uma única modalidade. É uma solução que potencializa a caminhada em direção à integração. Entretanto, essa alternativa é relativamente pouco usada. Presume-se que, nessas circunstâncias, a modalidade na qual um determinado aluno é atendido esteja exercendo a função de *freio* e não a de *empuxo* no seu percurso. A outra modalidade mais integrada na qual o aluno poderia estar sendo atendido em algumas atividades deveria exercer a função de *tração*.

Além da tendência à estabilização numa modalidade segregativa, ocorre habitualmente uma separação radical entre o ensino especial e o ensino comum. A Educação Especial é vista e praticada como se possuísse a sua própria clientela, professores e recursos próprios, eventualmente até de uso exclusivo. Essa segregação torna evidentemente bastante difícil o retorno de alunos do ensino especial para o ensino comum.

O sistema dual que acabou sendo criado na rede estadual de ensino precisa ser desmontado, o que evidentemente não significa extinção de classes especiais ou

outras modalidades de Educação Especial. É necessário construir um sistema integrado capaz de incluir todas as crianças escolarizáveis, contando, para isso, com o conjunto de recursos educacionais, tanto de ensino especial quanto de ensino comum. A manutenção de recursos de Educação Especial é condição necessária para a construção desse sistema integrado. Sem tais recursos, esse sistema escolar estará excluindo uma parcela da população escolar. Trata-se, portanto, de recursos adicionais com que a escola pode contar para estender o direito à Educação àquela parcela habitualmente excluída da escola e permitir que qualquer aluno que apresenta alguma necessidade ou dificuldade especial possa encontrar recursos auxiliares e alternativos para a sua escolarização.

A presença de recursos de Educação Especial, num sistema escolar integrado, é a garantia para acomodar na escola uma ampla gama de variação de diferenças individuais apresentadas por todas as crianças escolarizáveis.

Antes de encerrar esta seção, é necessário considerar um outro grave problema enfrentado pelas classes especiais, particularmente as de deficientes mentais, constituindo uma outra evidência do mau uso desse recurso. Trata-se da sua eficácia para ensinar os alunos aí atendidos. Há, hoje, numerosas exceções, porém ainda procede a crítica comum de que na classe especial para deficientes mentais, o aluno pode aprender menos que em classe de ensino comum. Isso ocorre, em parte, devido à transferência para a Educação Especial do problema de fracasso escolar que o ensino comum é incapaz de resolver.

Nessas condições, a tendência é a de também nos recursos de Educação Especial manter as mesmas condições adversas de aprendizagem desses alunos. Pode reinar aí todo um clima de descrédito e desânimo do aluno, com pouca ou nenhuma expectativa de sucesso, até porque muitas vezes vem acumulando na sua trajetória escolar experiências de fracassos e frustração. Por fim, a condição de aluno de classe especial para deficiente mental parece autorizar as pessoas a verem-no através de estereótipos, negando-lhe a singularidade devida à sua história e projeto particulares de vida.

Considerações finais

À guisa de conclusão, gostaria de retomar e enfatizar duas questões tangencialmente referidas por Torezan & Caiado: as concepções e atitudes dos professores e a necessidade de pesquisas para orientar as decisões sobre a utilização de recursos de Educação Especial.

Os educadores de um modo geral sustentam o ponto de vista de que o fracasso escolar do aluno é devido a algo que não vai bem com ele ou algum problema do seu ambiente familiar e social. Raras vezes, o desempenho escolar do aluno é visto como resultado da interação de múltiplos fatores, incluindo os do contexto escolar (desde a qualidade das relações interpessoais que o professor mantém com cada aluno até as condições estruturais e institucionais do cotidiano escolar, passando por conteúdos curriculares), especialmente quando esse desempenho está aquém do esperado.

Se os professores acreditam que a causa do baixo rendimento escolar está no próprio aluno, o melhor que pode fazer é procurar procedimentos e condutas capazes de fazer esse aluno interessar-se pelo assunto e de levá-lo à aprendizagem. Se acreditam que a causa está no ambiente familiar ou social do aluno, podem visualizar menos possibilidade de alguma intervenção eficaz.

O professor é uma peça extremamente importante no conjunto de engrenagens que movimenta todo o sistema escolar. Ainda que um número imenso de condições adversas possa ser arrolado, é necessário considerar que depende do professor o clima que pode ser criado no interior da sala de aula. A qualidade da relação ensino-aprendizagem depende muito dele. Essa relação é também interpessoal e não apenas didático-pedagógica.

Portanto, investir na formação do professor é importante. Nessa formação, precisam ser incluídas questões que auxiliem o professor a modificar as suas concepções acerca do desenvolvimento e aprendizagem de alunos. Além do conhecimento e treino no uso de técnicas e recursos, é necessário o professor conhecer todo o mecanismo de relações interpessoais e sociais presentes em situação de ensino-aprendizagem e as influências que estas podem sofrer. É necessário que o professor conheça as suas próprias concepções e tenha consciência do que isso pode representar para a sua ação educativa.

Toda essa discussão com os professores só tem possibilidade de prosseguir e ter sentido se for acompanhada de pesquisas cuidadosamente realizadas para abandonar os argumentos meramente opinativos e de impressões ou convicções pessoais.

A pesquisa precisa ser direcionada a novas questões e não apenas àquelas que estão já comprometidas com uma visão patologizante da deficiência ou do baixo rendimento escolar. Nesse sentido, conforme temos reiteradamente apontado, direcionar o foco de atenção para a audiência que interpreta determinadas manifestações como sendo deficiências e as circunstâncias em que alguém é visto e

tratado como deficiente pode ajudar a esclarecer questões que sequer fazem sentido dentro de uma concepção centrada no deficiente (Omote, 1979, 1980a, 1980b, 1993, 1994 e 1995b).

Na realidade, as próprias pesquisas nas áreas de Psicologia e de Educação Especial têm contribuído para o fortalecimento de concepções centradas na pessoa. Portanto, não basta reflexão crítica sobre a prática da Educação Especial. Precisa refletir criticamente inclusive sobre a nossa conduta na pesquisa.

A situação psicossocial de deficientes precisa ser estudada à luz de questões relacionadas aos processos de julgamentos sociais, relações interpessoais, relações sociais envolvendo grupos minoritários, mecanismos de controle social exercido em situações de tensão intergrupal e intragrupal, e outros assuntos relacionados a vida coletiva em geral. Um problema que requer uma solução competente é o das dificuldades escolares apresentadas por um número enorme de crianças e jovens que freqüentam as escolas de 1º grau. Enquanto esse problema não for suficientemente bem compreendido e não for encontrada alguma solução pedagógica competente, as classes especiais para deficientes mentais continuarão a receber alunos que apresentam dificuldades escolares por mais variados motivos.

A área da Educação Especial conseguiu, no decorrer das últimas duas décadas, avanços muito animadores. Hoje é marcante a presença de professores de Educação Especial na rede pública de ensino de 1º grau, sendo ouvidos por seus Diretores e colegas de ensino comum. Já é possível discutir problemas escolares de alunos deficientes sem causar desconforto entre os educadores.

As Universidades contam hoje com uma nova geração de docentes e pesquisadores, formados em Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, em cujos programas as questões relacionadas à Educação Especial não constituem mais um corpo estranho. Essa nova geração de docentes e pesquisadores contribuiu para construir paulatinamente uma nova mentalidade nos cursos de formação de professores de Educação Especial.

As discussões acadêmicas sobre as mais variadas questões relacionadas a pessoas deficientes tornaram-se bastante públicas, ultrapassando as fronteiras de pequenos grupos isolados que se dedicavam a tal assunto. São realizados vários eventos anuais sobre Educação Especial. Nos últimos anos, as discussões sobre questões relacionadas à Educação Especial vêm ocorrendo no interior de eventos das áreas próximas como a Educação e Psicologia, revelando tendência à integração entre essas áreas.

Uma das grandes dificuldades na área da Educação Especial, no Brasil, sempre foi a escassez de material bibliográfico. As poucas obras clássicas disponíveis eram traduções de livros estrangeiros. Entretanto, nos últimos anos vêm avolumando-se as publicações de trabalhos realizados por estudiosos brasileiros. As Dissertações e Teses, que constituem uma fonte importante de novos conhecimentos, sempre foram de acesso extremamente difícil, porém, nos últimos anos, várias Dissertações e Teses de boa qualidade foram publicadas como livros, tornando-se disponíveis para qualquer profissional ou estudioso da área.

O que se verifica na Educação Especial brasileira hoje é um quadro de confusões em torno de algumas questões fundamentais, mas, ao mesmo tempo, podem-se encontrar algumas áreas bastante avançadas. É necessário direcionar pesquisas às questões que têm gerado confusões, no sentido de poder incluir nessas discussões argumentos cientificamente sustentáveis e não meramente opinativos.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOWICZ, A. *A menina repetente*. Campinas: Papirus, 1995.
- AFZALI-NOMANI, E. Educational conditions related to successful full inclusion programs involving deaf/hard of hearing children. *American Annals of the Deaf*, v. 140, p. 396-401, 1995.
- ALMEIDA, C. S. Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau. São Carlos, 1984. Dissertação [Mestrado] - Universidade Federal de São Carlos - São Carlos.
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA-6ª REGIÃO, *Jornal do CRP*, v. 16, n. 99, p. 6-7, maio/junho 1996.
- COSTA, D. A. F. *Fracasso escolar: Diferença ou Deficiência?* Porto Alegre: Kuarup, 1993.
- CUNHA, B. B. B. Classes de educação especial: para deficientes mentais? São Paulo, 1989. Dissertação [Mestrado] - Instituto de Psicologia da USP - São Paulo.
- DAL POGETTO, M. T. D. P. Como professores de classe especial para deficientes mentais da rede estadual de ensino percebem sua atuação profissional. São Carlos, 1987. Dissertação [Mestrado] - Universidade Federal de São Carlos - São Carlos.
- DENARI, F. E. Análise de critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis. São Carlos, 1984. Dissertação [Mestrado] - Universidade Federal de São Carlos - São Carlos.
- ELOVITZ, G. P. & SALVIA, J. Attractiveness as a biasing factor in the judgments of School Psychologists. *Journal of School Psychology*, v. 20, p. 339-345, 1982.
- FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. A integração posta em questão. *Vivência*, n. 17, p. 35-39, 1996.

- GLAT, R. *Integração dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.
- GOTTLIEB, J. Mainstreaming: fulfilling the promise? *American Journal of Mental Deficiency*, v. 86, p. 115-126, 1981.
- HARARI, H., McDAVID, J. W. Name stereotypes and teachers' expectations. *Journal of Educational Psychology*, v. 65, p. 222-225, 1973.
- HOBBS, N. *The futures of children: categorias, labels, and their consequences*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- MACHADO, A. M. *Crianças de classe especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MERCER, J. R. *Labelling the mentally retarded*. Berkeley: University of California Press, 1973.
- NEER, W. L.; FOSTER, D. A.; JONES, J. G. & REYNOLDS, D. A. Socioeconomic bias in the diagnosis of mental retardation. *Exceptional Children*, v.40, p.38-39, 1973.
- OMOTE, S. Aspectos sócio-familiares da deficiência mental. *Revista Marco*, n. 1, p. 99-113, 1979.
- _____. A deficiência como fenômeno socialmente construído. Texto mimeografado, 1980a.
- _____. Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um estudo psicológico. São Paulo, 1980b. Dissertação [mestrado] - Instituto de Psicologia da USP - São Paulo.
- _____. As perspectivas de estudo das deficiências. *Vivência*, n. 13, p. 3-4, 1993. (Ver a correção publicada na *Vivência*, n. 14, p. 2, 1994)
- _____. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido, *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.
- _____. Ensino comum/ensino especial: formação e atuação do professor. *Cadernos da F.F.C.*, v. 4, n. 2, p. 47-52, 1995a.
- _____. A integração do deficiente: um pseudoproblema científico. *Temas em Psicologia*, n. 2, p. 55-62, 1995b.
- _____. A importância da concepção de deficiência na formação do professor de Educação Especial. In M. A. V. Bicudo & C. A. da Silva Júnior. (Org.) *Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade*. v. 3, São Paulo: Editora UNESP, 1996, p. 13-25.
- PASCHOALICK, W. C. Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília. São Paulo, 1981. Dissertação [Mestrado] - Pontífice Universidade Católica - São Paulo.
- PIROVANO, K. R. C. Caminho Suado - a Trajetória Escolar de Alunos Encaminhados para Classes Especiais de Educação Especial para Deficientes Mentais em Escolas Públicas da Rede Estadual de São Paulo. Marília, 1996. Dissertação [Mestrado] - Universidade Estadual Paulista - Marília.
- RODRIGUES, O. M. P. R. Caracterização das condições de implantação e funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de classes regulares de 1ª série de 1º grau, para fundamentar uma proposta de intervenção. São Carlos, 1982. Dissertação [Mestrado] - Universidade Federal São Carlos - São Carlos

ROSS, M. B.; SALVIA, J. Attractiveness as a biasing factor in teacher judgment. *American Journal of Mental Deficiency*, v. 80, p. 96-98, 1975.

RUBIN, R. A.; KRUS, P.; BALOW, B. Factors in special class placement. *Exceptional Children*, v. 39, p. 525-532, 1973.

SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (Org.) *Desvio e Divergência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, p. 52-81.

TOREZAN, A. M.; CAIADO, K. R. M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Idéias para debate. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n. 3, p. 31-37, 1995.

* Julgamos necessário informar que devido à tramitação da Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, órgão responsável pela editoração e publicação da RBEE, o artigo "Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan e Caiado", de autoria do Prof. Dr. Sadao Omote, da Unesp/Marília, somente pode ser publicado neste volume, embora os originais tivessem sido submetidos para publicação do número imediatamente subsequente (RBEE, n. 4, v. 2, 1996). Informamos, ainda que o artigo em pauta reflete uma análise crítica ao artigo: Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir, das Profas. Dra. Ana Maria Torezan e Dra. Kátia R. Caiado, publicado na RBEE n. 3, v.2, 1995. Não obstante a defasagem temporal, o artigo contém informações preciosas. Desta forma, entendemos ser necessária a sua publicação.