

A PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS INSERIDOS NO ENSINO REGULAR

Enicéia Gonçalves Mendes, Ana Carolina Gravena,
Giovana Corsi, Marina Neuville Serra

Introdução

Durante séculos, os deficientes, foram considerados seres distintos e à margem dos grupos sociais, mas à medida que o direito do homem à igualdade e à cidadania tornaram-se motivo de preocupação dos pensadores, algumas mudanças na história começaram a ocorrer.

No Brasil, foi a partir da década de 70 que iniciou-se um processo de centralização administrativa e de coordenação de políticas por parte do governo federal visando garantir os direitos dos portadores de deficiências. Enquanto isso, no mundo iniciavam-se movimentos calcados nos princípios da filosofia da normalização, surgindo a idéia de que crianças e jovens com dificuldades especiais deveriam ser integrados em todos os setores da atividade humana.

No âmbito da educação, a necessidade de serviços de Educação Especial já constara da LDB de 1961 que afirmava que a educação dos *excepcionais* deveria, “*no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, afim de integrá-los na comunidade*”. Na LDB de 1971, é previsto o tratamento especial para alunos que apresentavam deficiências físicas ou mentais e os superdotados, que deveriam ser definidos pelos Conselhos de Educação. A LDB de 1996, instituiu **a obrigatoriedade do educando portador de necessidades educativas especiais freqüentar preferencialmente a rede regular de ensino**, estabelecendo a criação de serviços de apoio especializado nas escolas regulares para o atendimento das peculiaridades de cada criança.

Entretanto, a concretização da garanti do direito à educação para educandos e jovens com necessidades especiais ainda parece uma meta distante em nosso país.

Da Integração à Inclusão

As diretrizes da filosofia de normalização e seu corolário, a integração, surgidas na década de 70, preconizavam que o aluno deficiente deveria ser colocado o mais próximo possível das crianças consideradas “normais”, com elas convivendo e trocando experiências. O atendimento diferente, separado ou segregado, deveria ocorrer somente quando exclusivamente necessário. No que tange à integração na escola regular, existiriam dois extremos possíveis nas estratégias para a implantação deste processo que seria a inserção total na classe comum ou a inserção em classe especial auto-contida. No meio termo haveriam propostas de modalidades alternativas combinando a inserção na classe regular e classes ou aulas com ensino especial. A proposta admitia ainda a possibilidade de inserir em escolas especiais.

Se integrar representava o que havia de “vanguarda” até pouco tempo atrás em termos de atendimento educacional ao aluno com deficiência, cresceu o coro de vozes a favor da proposta de inclusão, preconizando que a nossa tarefa é a de modificar a sociedade (escolas, empresas, programas, serviços, ambientes físicos, etc) para torná-la capaz de acolher todas as pessoas que, uma vez incluídas nessa sociedade em modificação, poderão ter atendidas todas as suas necessidades, sejam elas comuns e especiais (Sasaki, 1998). No que diz respeito à inclusão escolar, as ações deverão estar voltadas para um remanejamento e reestruturação da dinâmica da escola para receber esses alunos especiais.

Os objetivos da educação inclusiva seriam fazer com que a escola atue possibilitando a integração de crianças que dela fazem parte, atingindo seus potenciais máximo, propiciando a ampliação do acesso dos alunos portadores de necessidades especiais às classes comuns, propiciando aos professores dessas classes um suporte técnico, levando-os a estabelecer formas criativas de atuação junto a essas crianças, estabelecendo novas formas de avaliação que atendam as necessidades destas e, sobretudo, dando continuidade ao desenvolvimento profissional da equipe que atua na escola inclusiva.

Enfim, muito se tem falado sobre "integração" e "inclusão". Alguns usam os termos indistintamente. Outros os distinguem radicalmente dizendo tratar-se de experiências completamente distintas. Enquanto a "integração", no Brasil, vem sendo discutida e

interpretada a pelo menos duas décadas, a "inclusão" é assunto de debate principalmente nesta última década.

Na literatura específica da área encontram-se dados referentes apenas às estimativas de alunos com deficiência que usufruem de algum tipo de atendimento oferecido pela Educação Especial e que resume-se basicamente nas escolas e classes especiais. De acordo com o Ministério de Educação e Desporto (1994), estima-se que no Brasil apenas 3% dessa população recebe algum tipo de atendimento e somente 1% recebem atendimento educacional. Assim a maioria dos educandos com necessidades educacionais especiais se encontram provavelmente a margem do sistema educacional.

Portanto, apesar da retórica da integração escolar e mais recentemente da educação inclusiva no país ser recorrente, tal debate se situa demasiadamente no âmbito da retórica e da ideologia, com poucas proposições embasadas em evidências empíricas (Nunes, Ferreira, Glat e Mendes, 1998).

As bases legais e o movimento de inclusão

Com relação ao aparato legal, a Educação Especial está amparada pela Constituição Federal de 1988 que prevê como dever do Estado *“o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”*.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8069/1990) a Educação Especial é reassegurado o dever do Estado de garantir o direito à educação à criança e ao adolescente, e que o atendimento educacional, preferencialmente na rede regular de ensino.

Na LDB 9394/96, a Educação Especial foi contemplada com um capítulo, *educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino*. O Artigo 58º dessa lei estabelece que entende-se por Educação Especial, a modalidade de educação escolar, *oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais*, e que haverá quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial, e que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino.

Portanto, há mais de 10 anos a legislação brasileira vem assegurando cada vez mais a matrícula compulsória de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. A política de inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais também vem sendo defendida em praticamente todas as arenas da comunidade educacional. Entretanto, em que medida tais garantias legais, ou tais diretrizes das públicas políticas têm de fato garantido o crescente acesso aos educandos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares?

Essa é uma questão empírica, mas ainda sem respostas dada a escassez de procedimentos de avaliação que permitam quantificar e caracterizar a população que ingressa na rede de escolas regulares, e para se avaliar qual tem sido a tendência desses indicadores ao longo do tempo. Nesse sentido, a falta de diagnóstico e de dados de acompanhamento dificulta a avaliação da eficácia tanto da legislação quanto das diretrizes políticas que tem visado a inclusão.

Inserção, integração ou inclusão?

Considerando a falta de universalização do acesso a educação para crianças e jovens com necessidades especiais no país tanto a proposta de "integração" quanto de "inclusão" poderiam em tese potencializar a democratização da educação especial no país.

Entretanto, tanto a integração quanto a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares implica muito mais do que inserir simplesmente o aluno numa classe regular. Na escola, a integração ou inclusão do educando com necessidades educacionais especiais é um processo, que envolve acesso, permanência e sucesso, sendo esse último função de ganhos no rendimento acadêmico, na qualidade das interações sociais proporcionadas e na aceitação social pelo grupo. A longo prazo tais dimensões se configuram para potencializar o desenvolvimento pleno e a inserção social do indivíduo na sociedade.

Considerando as sucessivas mudanças na história do equacionamento da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais ao longo do tempo seria interessante questionar qual é afinal o melhor forma de educar essa população? Seria de fato a inserção nas escolas regulares a alternativa mais recomendada para atender as necessidades

educacionais especiais dessa clientela que vem sendo historicamente referida para uma Educação Especial oferecida em ambientes diferenciados das classes ou escolas regulares?

Novamente podemos constatar que as respostas para tais questões são empíricas e requerem uma investigação mais cuidadosa para que de fato se possa avaliar melhor qual seria o impacto da inserção de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais sobre o sistema escolar, ou mesmo sobre a educação dessas crianças. Em relação às pesquisas dessa natureza MacMillan e Gresham (1996) apontam que mesmo nos E.U.A. onde tais práticas inclusivas já duram várias décadas e acompanhado de uma intensa quantidade de pesquisas avaliativas, ainda faltam muitos estudos que avaliem de fato o impacto da inclusão entre outras coisas para que se possa analisar: a variabilidade entre as diferentes condições de incapacidades, a variabilidade intra-categorias, os resultados nas crianças com necessidades educativas especiais (com medidas multi-dimensionais), a perspectiva dos envolvidos da comunidade escolar (especialmente professores regulares e demais alunos), na acessibilidade de recursos e serviços, nas atitudes e preferências das famílias, etc.

No Brasil muito se tem discutido sobre a necessidade de inserir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular, antes na perspectiva da integração e agora da inclusão. Todavia, além da mudança na retórica a realidade de exclusão generalizada pouco evoluiu. Até o presente pouco ou nada se sabe sobre o número de alunos que freqüentam as classes regulares de escolas da rede regular de ensino.

Assim, investigar quantos e quais alunos com necessidades educacionais especiais estariam inseridos na rede regular de ensino seria um passo inicial para o conhecimento dessa realidade e seria uma medida fundamental para que, em momentos futuros, possamos avaliar o impacto da legislação e das diretrizes política que vêm sendo adotadas na atualidade a favor da educação inclusiva. A partir desses levantamentos periódicos pode-se obter indicadores que permitem avaliar se de fato ocorre evolução em direção às diretrizes políticas preconizadas.

O objetivo desse estudo consistiu em realizar um estudo de caso em uma escola pública estadual de ensino fundamental, visando caracterizar a população referida para a educação especial na ótica da escola e descrever o processo de escolarização das crianças

identificadas a partir de suas próprias percepções. A partir dessa caracterização espera-se gerar dados que permitam acompanhar a evolução da política da educação inclusiva no âmbito do município e de aprofundar os estudos sobre a inserção de educandos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas regulares.

O cenário e os participantes do estudo

O estudo foi realizado numa escola, localizada em uma cidade de médio porte do interior de São Paulo, que tinha alunos com necessidades educacionais especiais entre seus cerca de 1000 alunos

Participaram do estudo 20 alunos identificados e encaminhados como portadores de necessidades educacionais especiais pela escola. Do total de alunos, 14 eram meninos (70%) e 6 eram meninas (30%). Os pais que autorizaram a participação assinaram o termo de consentimento

As idades dos alunos variou de 8 a 13 anos, com uma média em torno de 10 anos. Em relação à série em que se encontram, todos os alunos freqüentam uma das quatro séries do ensino fundamental, sendo que a maior incidência é de alunos inseridos na segunda série, embora existam alunos também na primeira e terceiras séries. Todos os alunos freqüentam classes regulares e no período complementar freqüentam ou classe de recurso ou aulas de apoio.

Coleta de dados

Foram entrevistadas 20 crianças por 12 alunos do curso de graduação em psicologia, utilizando-se um roteiro de entrevista semi-estruturado. As entrevistas foram realizadas na escola. Em função de problemas técnicos com a gravação quatro entrevistas não puderam ser analisadas. Foram transcritas e analisadas as entrevistas de onze garotos (69%) e de cinco garotas (31%) que foi uma proporção representativa da distribuição entre os sexos encontrada no universo total dos 20 alunos.

Concluída a coleta de dados, o procedimento de análise envolveu a transcrição das entrevistas na íntegra, registrando-se, separadamente, os turnos com as questões do entrevistador e as falas dos alunos; mantendo fidelidade no registro escrito das pausas,

ausências de respostas e entonações com marcadores convencionais de pontuação da língua portuguesa. A partir do roteiro de entrevista foram derivadas categorias amplas para classificar o tema das respostas dos alunos. Foram identificadas seis categorias mais genéricas de análise dos dados segundo o tema das falas, que foram descritas como: 1) Dados pessoais; 2) Família; 3) Lazer; 4) Amizades; 5) Escola; e 6) Perspectiva de Futuro.

Todas as falas dos alunos de cada uma das 16 entrevistas foram então analisadas e classificadas, sendo delimitados os episódios nas entrevistas de acordo com as seis categorias de temas. Após a classificação dos episódios, segundo as categorias, para a entrevista de cada participante, foram agrupados todos os episódios de todos os sujeitos sobre uma mesma categoria, mantendo-se a identificação do aluno que participou daquele episódio. Em posse do conjunto de falas de todos os alunos sobre os mesmos temas, procedeu-se a leituras sucessivas das falas dos alunos em cada tema para identificar a emergência de sub-temas ou sub-categorias que correspondessem ao conteúdo das falas dos alunos. O último passo da análise foi ler o conjunto das falas de todos os participantes de cada sub-categoria e extrair conclusões sobre tudo o que os alunos falaram e sobre quais eram as expressões da maioria dos alunos.

Resultados

Observou-se que em geral todos os alunos responderam as questões de forma bastante objetiva, com afirmativas, negativas ou com informações precisas, utilizando-se de frases simples em suas falas. A análise dos dados foi efetuada de forma quantitativa, envolvendo o número de crianças e qualitativa com a ilustração das falas. A seguir, serão relatadas as conclusões extraídas dos depoimentos de dezesseis crianças em cada categoria.

Dados pessoais

Pôde ser verificado que todas as crianças, sem exceção, foram capazes de dizer o próprio nome e a idade. A maioria delas disseram o nome por completo. Poucas falaram apenas o primeiro nome e assim mesmo é provável que seja devido ao entrevistador não ter sido claro na solicitação. Nenhuma das crianças soube informar a data de nascimento por

completo. A maioria relatou não saber e algumas falaram o dia e o mês, mas a maioria demonstrou não ter certeza.

Família

No que se refere ao requisito de quantas e quais pessoas fazem parte da sua família, das dezesseis crianças entrevistadas, chamou a atenção o número elevado de nove crianças que moram longe do pai biológico, por motivo de separação ou morte.

Quanto ao número de irmãos, dez disseram ter três ou mais irmãos, sendo que esse número variou de três a seis irmãos. Quando questionadas sobre quantos irmãos tinham muitas crianças computaram o número de filhos, se incluindo também como "irmão". As vezes quanto questionada corrigiam, mas de qualquer forma essa não parece ser uma informação fidedigna a partir do relato dos alunos.

Em geral percebe-se que a grande maioria dos alunos moram com famílias de mais de quatro membros. Quanto a profissão da mãe, seis disseram que suas mães trabalhavam fora de casa, duas disseram que suas mães fazem artesanato (crochê) para venda, seis relataram que a mãe trabalhava em casa cuidando da família. No que se refere a profissão do pai, padrasto ou tio com os quais as crianças moram, nove disseram quais seriam essas profissões e um disse que o pai se encontra desempregado. Os alunos em geral, não sabem nomear as profissões dos pais mas se referem ao local ou à função da firma. Portanto, a maioria das profissões foram deduzidas desses relatos, e percebe-se que a grande maioria dos pais exercem funções não especializadas ou semi-especializadas. Foram relatadas as seguintes profissões: pedreiro, operário, faxineiro, servente e frentista.

Lazer

Quando questionados sobre o que preferem fazer nas horas de lazer pode-se observar que as preferências das crianças entrevistadas são bem variadas. Os meninos relataram preferência por jogar bola, cuidar de cavalos. Assistir televisão e ouvir música aparece tanto na preferência de meninos e meninas. Dos programas da televisão os preferidos parecem ser as novelas, desenhos e outros programas infantis. Algumas meninas referiram ainda preferir ajudar a mãe e a professora nos afazeres e ir à escola.

Em relação a prática de esportes observa-se que das dezesseis crianças entrevistadas apenas sete relataram algo sobre esporte quando lhes foi perguntado. Os esportes preferidos foram vôlei, basquete e futebol, ou seja, esportes populares do país, que incluem o uso de bola e que são praticados em grupos. Uma criança disse gostar de andar a cavalo; uma outra criança de escalar e uma delas relatou ainda gostar de jogar betes.

Amizade

Quando questionados sobre os amigos quinze dos dezesseis alunos relataram ter amigos. A maioria das crianças disse ter amigos tanto na escola quanto na vizinhança de suas moradias. Quatro crianças relataram ter mais amigos na escola e cinco disseram ter mais amigos na rua onde moram. Nove crianças relataram as brincadeiras mais freqüentes com os amigos, dentre elas brincar de bola, esconde-esconde ou pega-pega.

Escola

De quinze crianças dez afirmaram ter estudado em outra escola anteriormente. Destas apenas uma afirmou ter estudado em duas escolas antes da atual. No entanto apenas duas crianças souberam dizer o nome da escola anterior. Algumas crianças dizem ter estudado no "parquinho"¹ mas não parecem reconhecê-lo como escolas.

De quatorze crianças apenas uma relatou não saber dizer em que série estava. Essa questão não foi formulada para dois dos alunos.

De dezesseis crianças doze afirmaram conhecer a diretora da escola enquanto quatro afirmaram não conhecê-la. Apenas um dos alunos soube nomear a diretora e dois nomearam a pessoas errada. Quatro alunos disseram não gostar da diretora e onze afirmaram que ela seria "boa" ou "legal" (sic). Em relação às outras pessoas que trabalham na escola a maioria das crianças afirmou conhecer e gostar delas.

Questionadas sobre quem ou quantas eram suas professoras as primeiras referências dos alunos sempre foram de identificar a professora da classe regular. Ao serem

¹ Nome popular dado no município às escolas municipais de educação infantil.

questionados se não teriam outra professora quatro dos alunos disseram que tinham apenas uma que era a da classe regular.

Após serem questionados sobre a outra professora (de recurso ou reforço) sete confirmaram ter outra professora. Um dos entrevistados soube nomear sua professora da classe de reforço, um referiu não saber o nome dessa segunda professora, também da classe de reforço e três nomearam a professora da classe de recurso..

Quando questionadas sobre as matérias que cursam a maioria dos alunos fazem referências apenas ao português e a matemática. Apenas três alunos relataram ter outras matérias além destas, tais como ciências, estudos sociais e história. Quando solicitados a relatarem o que mais fazem na sala de aula, os alunos relataram que fazem "historinha", "lição na folhinha", "lição da lousa", "lição de casa", "desenho", "leitura", "joguinho", "pintura", "desenho", "escreve depois monta palavras", "cópia" e "prova".

De onze alunos que expressaram preferência pelas disciplinas, seis deles disseram gostar mais de matemática, dois de matemática e português, dois só de português e um de história. Apenas dois alunos expressaram que não gostavam de determinadas disciplinas. Um não gostava de estudos sociais e o outro de português.

Quanto a lição de casa apareceram dois relatos espontâneos durante os diálogos criticando a dificuldades em realizar essa atividade.

Quando lhes foi perguntado por que estudavam em duas classes diferentes os alunos em geral referem que é para fazer "reforço". Apenas três alunos descreveram que estavam nessas classes adicionais para aprender mais, e três alunos relataram não saber porque freqüentam as duas salas. A maioria das crianças respondeu quando perguntadas que estudavam de manhã na classe regular e que faziam reforço a tarde. Segundo o relato dos alunos não há distinção entre a "classe de recurso" e a "classe de reforço". Ambas as classes são nomeadas pelos alunos como "reforço". Segundo relato de alguns dos alunos percebe-se que há alunos que freqüentam tanto a classe de recurso quanto a de reforço.

Ao descreverem as atividades que fazem nas classes de recurso ou reforço percebe-se que elas parecem variar dependendo do aluno, do professor do reforço e da classe de recurso. Segundo os relatos, na classe de recurso as atividades são semelhantes para todos

enquanto que na classe de reforço elas são diversificadas para cada aluno. Um outro aluno relatou que na classe de reforço a atividade parece ser mais semelhante à da classe regular.

Percebe-se ainda que a permanência dos alunos nas classes de reforço e recursos é menor do que na classe regular, e que o horário da aula não é agendado para todos os dias da semana. Segundo o relato das crianças, as aulas de reforço ocorre em seguida ao período da classe regular e a criança permanece na escola até o início da tarde. A classe de recurso parece funcionar no horário contrário ao da classe regular, para turmas com atendimento em dois ou três dias por semana.

Quando solicitadas para comparar e indicar a preferência pelas classes regulares e de apoio ou recurso, de nove crianças, três afirmaram gostar mais da classe regular, duas disseram gostar igualmente das duas salas, enquanto que uma disse gostar mais da sala de recursos. Alguns dos alunos emitiram críticas à classe de reforço quanto às faltas de professores, dificuldade de ter quem o leve para casa em função do horário e quanto ao tempo prolongado de permanência nessa classe.

No decorrer das entrevistas percebe-se que apenas quatro das crianças fizeram referências explícitas sobre as dificuldades escolares que apresentam, sendo que a principal dificuldade relatada foi a habilidade de ler.

Perspectivas de futuro

Quando questionados sobre a profissão que gostariam de exercer no futuro, doze citaram as profissões favoritas. As profissões citadas como desejadas foram as de secretária, professor(a), músico (guitarrista), médico, dentista, policial, bombeiro e caminhoneiro. A maioria das profissões desejadas envolvem especialização.

Quatro das cinco crianças entrevistadas pensam em profissões que gostariam de exercer no futuro. Dentre essas, apenas uma acredita não poder atuar na atividade pretendida destacando, como motivo para tal, sua falta de capacidade para aprender a ler.

Conclusão

Ainda que a escassez dos participantes não permita uma generalização dos resultados, podemos mesmo assim extrairmos algumas conclusões interessantes acerca do objetivo geral do estudo de investigar a inserção de alunos com necessidades educacionais regulares nas escolas públicas estaduais.

O estudo de caso dessa escola indicou que o número de alunos identificados pela escola como educandos com necessidades educacionais especiais é pequeno, com cerca de duas dezenas. Entretanto, constatou-se em relatos informais dos profissionais que trabalham na escola que existem na mesma 20 classes de reforço, com 16 alunos em cada uma dessas salas, que estão apresentando dificuldades no processo de escolarização, embora os alunos que freqüentem exclusivamente a classe de reforço não tenham sido apontados como alunos especiais. Portanto, estão apresentando dificuldades escolares cerca de 30% de toda a população da escola, e para esses alunos a escola proporcionando oportunidades de reforço escolar, na forma de aulas extras, semelhantes ao conteúdo acadêmico oferecido na classe regular, com outro professor, em outra classe, e em outro horário. Em geral as crianças estão prolongando sua estadia na escola, ou entrando mais cedo ou saindo mais tarde afim de acompanhar as aulas de reforço.

Encontramos uma dificuldade em diferenciar quais seriam de fato as necessidades educativas (se especiais ou não) dos considerados portadores de deficiência mental leve e do enorme contingente de 30% dos alunos de toda a escola que experienciam dificuldades no processo de escolarização. Em, que medida a provisão de uma boa escola inclusiva juntamente com a oferta de serviços de apoio na classe regular (Wang, Reynolds, Walberg,1995) necessária para essa população está sendo atendida?.

Caso a criança seja considerada oficialmente portadora de deficiência a inserção nessa escola se dá via classe regular associada a classe de recurso, sendo que as atividades na classe de recurso parecem diferenciadas da classe regular, mas ainda assim com ênfase no conteúdo acadêmico do ensino fundamental, e os alunos que a freqüentam praticamente dobram a jornada escolar em dois ou três dias da semana.

No Estado de São Paulo, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação 13/73, estabelece que a educação especial deve desenvolver-se no regime comum de ensino. São considerados elegíveis para fins de atendimento educacional especializado os portadores de

deficiência auditiva, os portadores de deficiência física, os portadores de deficiência mental (**grau leve**)², os portadores de deficiência visual e os superdotados e talentosos. Portanto considerando essa deliberação e a realidade encontrada nessa escola pública estadual estudada percebe-se que apenas os considerados portadores de deficiência mental leve tem de fato tido oportunidade de inserção no ensino regular garantida, com o apoio nas classes de recurso.

Percebe-se ainda que pelo menos formalmente a escola estudada atende os requisitos da regulamentação oficial para o funcionamento de sua classe de recurso: são 15 alunos considerados portadores de deficiência mental leve; embora não tenham sido constatadas as outras modalidades de atendimento. O uso exclusivo de classe de recurso complementar a frequência do aluno em classe regular não preserva nem o modelo de cascata previsto na filosofia de integração e nem está de acordo com uma proposta de inclusão integral. Nesse sentido, percebe-se que pelo menos nessa escola ainda parece longe do paradigma da inclusão filosoficamente tão alardeado como uma atual diretriz política da secretaria estadual de educação.

Avançando na discussão para além dos argumentos ideológicos da proposta de integração x inclusão, nos parece que os argumentos dos consumidores parece um importante ponto a ser levado em consideração sobre as definições das diretrizes nas políticas educacionais. Tentamos nesse estudo descrever as percepções que alunos considerados com necessidades educacionais especiais inseridos na escola regular, possuem a respeito de seu próprio processo de escolarização.

A caracterização dos alunos permite confirmar o velho estereótipo das crianças encaminhadas para os serviços especiais como portadores de deficiência mental leve: crianças pobres, do sexo masculino, da faixa de escolaridade (7 a 14 anos), que somente passam a ser consideradas deficientes quando ingressam na escola.

A importância de se investigar o lazer e as amizades dessas crianças reside no fato de que para elas a frequência à escola em horários estendidos e/ou complementares à classe regular pode implicar na perda de um tempo precioso para tais atividades importantes

² Grifo meu.

para a integração ou inclusão social e o desenvolvimento dessas crianças e jovens. Nesse sentido caberia ressaltar que a ampliação da jornada escolar concorre com atividades de lazer e introduz a essas crianças um ônus que deve ser compensado com benefício comprovado para esses alunos que freqüentam classes de reforço e de recursos.

Alguns dados interessantes permitem concluir que as principais referências dos alunos sempre foi para a classe regular (professora, amigos) e as matérias de português e a matemática. Talvez esses sejam os conteúdos priorizados pela escola e também nas quais as dificuldades se centralizam. Esse pode ser um indicador da necessidade de flexibilizar mais o currículo afim de que as potencialidades das crianças fossem mais aproveitadas e para que as dificuldades escolares nesse conteúdo específico sejam menos evidenciadas pela escola.

Quando lhes foi perguntado por que estudavam em duas classes diferentes os alunos em geral referem que é para fazer reforço. Segundo o relato dos alunos não há distinção entre a "classe de recurso" e a "classe de reforço". Ambas as classes são nomeadas pelos alunos como "reforço".

Concluindo pode-se observar que tanto a classe de recurso como de reforço envolve um considerável investimento. O aluno tem que ter seu período de estudo prolongado e isso concorre com as oportunidades de lazer. Sua família também tem que se haver com arranjos diferenciados para transporte e material escolar adicional. Caso os benefícios desse atendimento diferenciado não produza resultados conclusivos, que beneficiem de fato o atendimento às necessidades dessas crianças, tais classes mais do que auxílio podem significar um sacrifício inútil a despeito de todo esse investimento pessoal e da família. As crianças podem permanecer vivenciando dificuldades e sentimento de fracasso.

Para a escola, a oferta de classes de reforço ou de recursos envolve a alocação de um número maior de professores, além dos regulares, e um número maior de salas de aula. Tal investimento implica em gasto financeiro cujo custo-benefício deve ser constantemente avaliado. Alguns autores tem alertado para o fato de que serviços especiais possam estar sendo criados mais para beneficiar os prestadores de serviços do que aos usuários (Rodrigues, 1987; Melchioiri, 1987).

Há um pressuposto inicial de que tanto a proposta de "integração" quanto de "inclusão" podem potencializar a democratização da educação especial no país. Entretanto,

caso o recrutamento para o ingresso em serviços de ensino especial esteja sendo feito com base nos alunos das próprias classes regulares que apresentam dificuldades escolares leves circunscritas às habilidades acadêmicas do conteúdo predominante então é possível que além de não haver ampliação, pode-se estar proporcionando a exclusão sob o pretexto da inclusão.

Nesse estudo buscou-se descrever e analisar a inserção dessa população via ingresso na classe regular e na classe de recurso ou reforço, segundo a ótica dos alunos. De modo geral pode-se dizer que os resultados, baseado no relato dos alunos não são conclusivos, nem para defender esse tipo de inserção, nem para invalidá-la e defender uma proposta de inclusão total. Estudos avaliativos comparando a inserção em diferentes modalidades, com medidas multidimensionais seriam necessários para se tomar decisões educacionais sobre as colocações que seriam mais adequadas.

Novamente pode-se referendar a conclusão de que no Brasil muito se tem discutido sobre a inclusão mas até o presente pouco ou nada se sabe sobre quem são os alunos considerados deficientes que freqüentam as classes regulares de escolas da rede regular de ensino. Esse estudo indica que a população integrada ou inserida parece ainda predominantemente a mesma população antes encaminhada para a classe especial, e que a partir das críticas, podem estar sendo substituídas por formas mais sutis de discriminação e exclusão escolar e social (Cunha, 1988).

Ainda que freqüentem uma escola e que recebam atendimento diferenciado em classe de recurso ou reforço percebe-se no relato de algumas crianças que as dificuldades permanecem presentes. Em seus sonhos de futuro percebe-se a expectativa de ascensão social através da educação e muito pouca conscientização de como essas esperanças possam estar sendo inviabilizadas no presente.

A partir dessa caracterização da percepção dos alunos pretende-se prosseguir o estudo propondo novas diretrizes, mas a continuidade será baseada nas opções da escola.

Em resumo, pode-se perceber que nem o discurso da integração nem da inclusão parecem de fato ter atingido essa escola, que é no município em questão uma das únicas escolas estadual que oferece serviço de ensino especial. A proposta de inserir alunos com

necessidades educativas especiais na escola regular ainda parece servir aos mecanismos de exclusão, com a agravante dessa exclusão ser cada vez mais sutil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL (1961) "Lei 4.024/61". Diário Oficial, 21 de dezembro de 1961. DF: Brasília.
- BRASIL (1971) "Lei 5.692/71". Diário Oficial, 12 de agosto de 1971. DF: Brasília.
- BRASIL (1990) *Lei Federal Nº 8.069/90*. Estatuto da Criança e do Adolescente. DF: Brasília.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1993) "Plano Decenal de Educação para Todos". DF: Brasília.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. (1994) *Política Nacional de Educação Especial*: livro I. DF: Brasília. Secretaria de Educação Especial.
- BRASIL (1994) MEC/Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. DF: Brasília
- BRASIL, (1996) "Lei n. 9.394". Diário Oficial, 23 de dezembro de 1996. DF: Brasília.
- CUNHA, B.B.B. (1988) *Classes de Educação Especial para Deficientes Mentais: Intenção e Realidade*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- MACMILLAN, D.L.; GRESHAM, F.M. (1996). Full Inclusion: a Empirical Perspective. *Behavioral Disorders*, 21(2), 145 - 159.
- MELCHIORI, L.E. (1987) *Derivação de Comportamentos Institucionais em Relação à Pessoas com "Deficiência Mental" a Partir da Caracterização da Incidência desse Problema na População de um Município*". Dissertação de Mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- NUNES, L.R.P.O ; GLAT, R.; FERREIRA, J.R.; MENDES, E.G. (1998) *A pesquisa na Pós-graduação em Educação Especial*. Rio de Janeiro: Sette Letras,
- RODRIGUES, O.P. (1984) *Caracterização das Condições de Implantação e Funcionamento de Classes Especiais e Caracterização das Condições de Avaliação de Classes Regulares de Primeira Série de Primeiro Grau*, Para

Fundamentar uma Proposta de Intervenção. Dissertação de Mestrado. São Carlos:
Universidade Federal de São Carlos.

SÃO PAULO/ CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (1973) *Deliberação 13/73* São
Paulo: SP.

WANG, M.C., REYNOLDS, M.C., WALBERG, H.J. (1995). *Handbook of Special and
Remedial Education: Research and Practice*. (2a. edição).Oxford: Pergamon.