

LIA RAQUEL PEREIRA DE SOUZA DE CARVALHO

**ESCOLARIZAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS: um estudo de caso de um município paulista**

**MARÍLIA
2008**

LIA RAQUEL PEREIRA DE SOUZA DE CARVALHO

**ESCOLARIZAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS: um estudo de caso de um município paulista**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para obtenção do título de Doutora.

Orientador: Prof^o. Dr. Sadao Omote

**MARÍLIA
2008**

CARVALHO, Lia Raquel Pereira de S.

**Escolarização inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais:
um estudo de caso de um município paulista / Lia Raquel Pereira de Souza de
Carvalho. -- Marília, 2008.**

141 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências –
Universidade Estadual Paulista, 2008.

Bibliografia: f. 122-129.

1. Educação especial. 2. Desempenho acadêmico. 3. Inclusão escolar. 4.
Necessidades educacionais especiais. I. Autor. II. Título.

CDU 376

LIA RAQUEL PEREIRA DE SOUZA DE CARVALHO

**ESCOLARIZAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS: um estudo de caso de um município paulista**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para obtenção do título de Doutora.

Data de Aprovação: 04/07/2008

Prof. Dr. Sadao Omote

Orientador

Dr. Dagoberto Buim Arena

Unesp de Marília

Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela

Unesp Marília

Prof^a Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

UFSCar

Dra. Olga Maria Piazzantin Rolin Rodrigues

Unesp de Bauru

Suplentes:

Dra. Ana Augusta Sampaio de Oliveira – UNESP – Marília

Dra. Ana Cláudia Bortoluzzi Maia – UNESP – Bauru

Dra. Fátima Elisabeth Denari – UFSCAR – São Carlos

Dra. Regina Keiko Kato Miúra – UNESP - Marília

Ao Danilo, filho querido e grande parceiro desta vida.

Aos meus pais in memoriam por acreditarem em meu potencial – eternamente grata.

Aos meus irmãos (as), cunhados (as), sobrinhos (as): Esmeralda e Carvalho – Estefania, Evelin e Marcelino; José e Vera – Gabriela e Letícia; Isabel – Lílian, Diogo, Aparecido e Maria Laura; Clara e Álvaro – Vanessa e Neto; Rosa e Yoichi; Paulo e Maria – Felipe e Paula. Amo vocês.

Ao Marcelo, companheiro sempre presente em minha vida.

A Miriam Xavier de Barros, irmã espiritual.

Agradecimentos

A Deus, meu amigo e Senhor.

À segura, cordial e experiente orientação: Prof. Dr. Sadao Omote

Aos alunos com necessidades educacionais especiais que instigam minha curiosidade.

À Dr. Rita de Cássia Tibério de Araújo – competente orientadora do mestrado.

Ao Dr. Aparecido Wilson Rodrigues – pela confiança e companheirismo.

A Prof^a Msc. Selênia Silvia Witter de Melo – amiga e Dirigente de Ensino – Diretoria de Ensino - Região de Andradina.

A todos os integrantes da Diretoria de Ensino – Região de Andradina, em especial à equipe da Oficina Pedagógica e Supervisão pelas aprendizagens vivenciadas.

À direção e a todos os professores das Faculdades Integradas Rui Barbosa de Andradina, em especial aos do Curso de Pedagogia, por partilharmos de um mesmo ideal.

À direção, professores e alunos das escolas pesquisadas pela atenção e disponibilidade em nos atender.

Aos membros do Grupo de Pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma* pela consideração e paciência com minhas ausências.

Pelo braço no abraço desta empreitada: à Cinira, à Mara, à Eliana e ao Daniel.

Agradecida.

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

Paulo Freire (1977)

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo geral avaliar como a política de educação inclusiva instituída pelo Governo do Estado, na Res. SE nº 95/00 se manifesta em um sistema educacional, através da comparação de como era antes e como foi o período posterior à implantação desta política. E ainda, descrever o desempenho acadêmico e o espaço social ocupado por alunos que freqüentavam classes do ensino comum concomitante às salas de recurso, a atitude social dos professores em relação à inclusão e a percepção desses profissionais sobre seus alunos nos aspectos acadêmicos e interpessoais. A metodologia utilizada foi o Estudo de Caso sobre um sistema educacional do ensino fundamental ciclo I. Tivemos como objeto de estudo as escolas públicas estaduais do ciclo I do Ensino Fundamental de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, no ano de 2005. Os dados foram coletados, por meio de entrevista, questionários sobre a posição social dos alunos, provas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP-, Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI e ficha avaliativa do professor sobre o desempenho acadêmico e as relações interpessoais de seus alunos. Os dados foram analisados quantitativamente e qualitativamente. Os resultados apontam para o aumento tanto do número de alunos encaminhados para a escola especial quanto para o número de alunos com atendimento concomitante em sala de ensino comum e sala de recurso que dobram nos cinco anos posteriores à Res. SE/SP nº 95/00. Quanto ao desempenho dos alunos no SARESP encontramos diferença significativa no desempenho em Leitura e Escrita entre alunos com e sem NEE, em todas as séries de todas as escolas pesquisadas, exceto nos resultados da Redação, quando analisadas as 3^{as} e 4^{as} séries juntas. Um terço dos alunos pesquisados (27%) apresentaram baixa aceitação de seus pares. Comparando o início e o final do ano letivo de 2005, constatou-se que o total dos professores das três escolas estavam menos favoráveis à inclusão ao final do ano letivo. Os professores têm melhor percepção sobre seus alunos no aspecto acadêmico do que nas relações interpessoais. As análises realizadas permitem concluir que esse sistema educacional ainda utiliza o desempenho do aluno em Leitura e Escrita e Matemática para considerá-lo aluno com necessidade educacional especial. Conclui-se ainda, que os princípios de inclusão estão assegurados legalmente, mas não sua operacionalização. É preciso, portanto, investir em pesquisa-ação sobre as aplicações dos princípios inclusivos nas escolas regulares, por meio de ensino e consultoria colaborativa.

Palavras-chaves: Educação especial, Desempenho acadêmico, Inclusão escolar, Necessidades educacionais especiais.

ABSTRACT

The general goal of this study is aimed at evaluating how the policy of inclusive education established by the State Government through resolution SE No 95/00 manifests itself in an educational system, by comparison, as it was before and how it was during the period after the implementation of this policy. And also, describe the academic performance and social space occupied by students who attended common classrooms and special educational needs classrooms, the teacher's social attitudes regarding the inclusion and the perception of these professionals on their students in academic and interpersonal aspects. The methodology used was the case study. WE had as object of study the 1st cycle of the elementary public schools in the countryside of São Paulo state, in 2005. The data was gathered through interviews, questionnaires on the social position of pupils, tests of "SARESP" an evaluation system that evaluates the students academic performance of São Paulo state, Lickert scale of Social Attitudes regarding the inclusion –ELASI and the reports of the teachers about the academic performance of their students and interpersonal relationship of the students. The data was analyzed quantitatively and qualitatively. The results show an increase both in the number of students sent to special schools as to the number of students with concomitant care in the common classrooms and special needs classrooms that double in the 5 years subsequent to Resolution. SE / SP No 95/00 .The results from SARESP's students point to significant difference in the performance of Reading and Writing skills among students with and without SEN, in all grades of all schools surveyed, except in the results of Writing, when analyzed the 3rd and 4th grade together. One third of students surveyed (27%) presented low acceptance of their peers. Comparing the beginning and the end of the academic year of 2005, the total number of teachers of the tree schools was less favorable to inclusion in the end of the academic year. The teachers have a better understanding about their students in the academic aspect than in interpersonal relationships. The analysis show that this system still uses the educational performance of students in Reading , Writing and Mathematics to consider if they have special educational needs or not. It has also been concluded that the principles of inclusion are legally guaranteed, but not its operation. Therefore we must invest in research-action about the applications of the inclusive principles in regular schools, through collaborative and consulting teaching.

Keyword: Special Education, Academic Performance, Inclusion, Special Educational needs.

RIASSUNTO

Questa ricerca ha avuto come obiettivo generale a) verificare come la politica dell'educazione inclusiva, instaurata dal governo dello Stato di San Paolo (BR) con la "Res. SE n. 95/00", sia realizzata all'interno di un concreto sistema educativo, del quale si compara la situazione precedente e quella successiva l'avvio di detta politica; e, altresì, descrivere b) il rendimento scolastico e lo spazio sociale occupato dagli alunni che frequentano classi di insegnamento comune insieme a lezioni di recupero, c) l'attitudine sociale dei professori relativamente all'inclusione e la percezione che hanno dei propri alunni, nell'aspetto scolastico e in quello interpersonale. Si è utilizzata la metodologia dello Studio del Caso del sistema educativo dell'insegnamento primario, ciclo I. Si è preso come oggetto di studio il ciclo I dell'insegnamento primario nelle Scuole pubbliche statali di una città dell'interno dello Stato di San Paolo, nell'anno 2005. I dati sono stati raccolti mediante intervista, questionari sulla posizione sociale degli alunni, Test del sistema di verifica del rendimento scolastico dello Stato di San Paolo (SARESP), Scala Lickert delle attitudini sociali in relazione all'inclusione, ELASI e Scheda valutativa del professore sul profitto scolastico e le relazioni interpersonali dei propri alunni. I dati sono stati analizzati quantitativamente e qualitativamente. I risultati segnalano l'aumento sia del numero degli alunni incamminati verso la scuola speciale sia del numero degli alunni che usufruiscono simultaneamente della lezione comune e dell'aula di recupero: raddoppiano nei cinque anni posteriori alla Res. SE n. 95/00. Quanto al rendimento degli alunni nel SARESP, abbiamo trovato differenze significative nel profitto di Lettura e Scrittura tra gli alunni con e senza NEE (necessità educative speciali), in tutte le classi di tutte le scuole studiate, eccetto nei risultati di Componimento, qualora siano state analizzate la classe terza e quarta insieme. Un terzo degli alunni studiati (27 %), presentano scarsa accettazione dei propri pari. Comparando l'inizio e la fine dell'anno scolastico 2005, si è constatato che il totale dei professori delle tre scuole erano meno favorevoli all'inclusione al termine dell'anno scolastico. I professori hanno una migliore percezione dei propri alunni per quanto l'aspetto accademico che per le relazioni interpersonali. Le analisi realizzate permettono di concludere che questo sistema educativo utilizza ancora il rendimento degli alunni in Lettura, Scrittura e Matematica al fine di considerare l'alunno come soggetto portatore di necessità educative speciali. Si conclude, perciò, che i principi dell'inclusione sono garantiti legalmente ma non lo sono altrettanto nella loro operatività. È necessario, pertanto, investire nello studio dell'applicazione dei principi inclusivi nelle scuole regolari, mediante la collaborazione tra docenza e consulenza.

Parole chiave: Educazione speciale; Profitto scolastico; Inclusione scolastica; Necessità educative speciali.

Lista de Tabelas

Tabela 1 Síntese dos procedimentos gerais e instrumentos de coleta de dados	47
Tabela 2 Participantes da pesquisa	54
Tabela 3 Síntese dos dados do contexto escolar do sistema educacional pesquisado	61
Tabela 4 Síntese dos resultados obtidos na prova de Leitura e Escrita nas 33 classes de ensino comum (Mann-Whitney)	76
Tabela 5 Síntese dos resultados obtidos na prova de Matemática nas 33 classes de ensino comum (Mann-Whitney)	79
Tabela 6 Síntese do desempenho dos alunos obtidos no SARESP de Leitura e Escrita (Kruskal-Wallis)	82
Tabela 7 Síntese do desempenho dos alunos obtidos no SARESP de Matemática (Kruskal-Wallis)	83
Tabela 8 Síntese da comparação do desempenho em Leitura e Escrita de alunos com e sem NEE das classes da E3 (Mann-Whitney)	87
Tabela 9 Síntese da comparação do desempenho de alunos com e sem NEE da E3 em Matemática (Mann-Whitney)	87
Tabela 10 Síntese da comparação do desempenho de alunos com e sem NEE da E2 em Leitura e Escrita e Matemática (Mann-Whitney)	88
Tabela 11 Comparação do desempenho dos alunos sem NEE das 1ª séries das E2 e E3 (kruskal-Wallis)	90
Tabela 12 Comparação do desempenho dos alunos sem NEE das 4ª séries das E2 e E3 (kruskal-Wallis)	91
Tabela 13 Síntese dos resultados do desempenho no SARESP de Leitura e Escrita (Mann-Whitney)	93
Tabela 14 Síntese dos resultados do desempenho no SARESP em Matemática (Mann-Whitney)	94
Tabela 15 Síntese dos resultados de todos os alunos de 3ª e 4ª séries das classes de ensino comum com alunos com NEE (Mann-Whitney)	97
Tabela 16 Síntese dos resultados da redação de todos os alunos com e sem NEE de 3ª e 4ª séries de todas as classes (Mann-Whitney)	98
Tabela 17 Síntese dos resultados do desempenho em redação dos alunos de 3ª e 4ª séries das classes de ensino comum por série sem a presença de alunos com NEE (Mann-Whitney)	98
Tabela 18 Síntese da posição social ocupada pelos alunos nas 11 classes de ensino comum com alunos com NEE inseridos na E1 (Mann-Whitney)	101
Tabela 19 Síntese da posição social ocupada pelos alunos das 15 classes de ensino comum na E2 (Mann-Whitney)	103
Tabela 20 Síntese dos resultados do questionário sobre a posição social dos alunos em sala de aula, na E3 (Mann-Whitney)	104
Tabela 21 Síntese dos resultados obtidos na ELASI –Pré e Pós (Forma A e B) todos os professores das três escolas (Wilcoxon)	106
Tabela 22 Síntese dos resultados da Elasi inicial e final em cada uma das escolas com todos os professores (Kruskal-Wallis)	107
Tabela 23 Síntese dos resultados da ELASI inicial e final em cada uma das escolas com os professores divididos em grupos com e sem alunos com NEE (Mann-Whitney)	107
Tabela 24 Síntese das classes com alunos com NEE com desempenho ou aceitação inferior aos seus pares e a atitude de seus respectivos professores em relação à inclusão	109
Tabela 25 Síntese da comparação entre a avaliação do professor e a avaliação dos alunos em relação interpessoal e posição social	112
Tabela 26 Síntese da comparação entre a avaliação do professor e a avaliação dos alunos em relação ao desempenho acadêmico	113

SUMÁRIO

Apresentação	13
1 INTRODUÇÃO	18
2 DESENVOLVIMENTO	27
2.1 Inserção de alunos com deficiência mental – na rede regular de ensino.....	28
2.2 Pesquisas referentes propostas práticas de ação na educação dos alunos com necessidades educacionais especiais – deficientes mentais.....	35
3 MÉTODO	44
3.1 Procedimentos de coleta de dados e instrumentos utilizados.....	45
3.1.1 Contexto do sistema educacional.....	48
3.1.2 Rendimento escolar dos alunos no Saresp.....	48
3.1.3 Posição social ocupada pelos alunos frente aos seus pares.....	50
3.1.4 Atitudes sociais dos professores em relação à inclusão.....	51
3.1.5 Avaliação do professor sobre o relacionamento interpessoal e o desempenho acadêmico de seus alunos.....	52
3.2 Participantes da pesquisa em cada etapa realizada.....	52
3.3 Procedimentos de análise dos dados.....	55
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
4.1 Contexto do sistema educacional do ensino fundamental ciclo I, em escolas estaduais da rede regular de ensino comum, em uma cidade do interior de São Paulo, no período de 1995 a 2005.....	61
4.1.1 Desativação de classes especiais e criação de salas de recurso para deficientes mentais.....	62
4.1.2 Encaminhamento de alunos da rede regular de ensino comum para a instituição especializada.....	64
4.1.3 Quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentavam classes do ensino comum concomitante a salas de recurso.....	66
4.1.4 Ações da escola na distribuição e remanejamentos dos alunos.....	67
4.1.5 Alternativas de ações propostas pela comunidade escolar no ano letivo de 2005 para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentam classes de ensino comum concomitante a salas de recurso.....	72
4.1.6 Conclusões referentes ao contexto do sistema educacional do ensino fundamental ciclo I, em escolas estaduais da rede regular de ensino comum, na cidade do interior de São Paulo, no período de 1995 a 2005.....	73
4.2 Verificação do rendimento escolar dos alunos por meio desempenho no SARESP...	76
4.2.1. Análise dos resultados do desempenho dos alunos em Leitura e Escrita no SARESP 2005.....	76

4.2.2 Análise dos resultados do desempenho dos alunos em Matemática no SARESP 2005.....	79
4.2.3 Análises dos resultados por escola, por série e área avaliada (Leitura e Escrita e Matemática).....	81
4.2.4 Análises dos resultados por escola, por série e área avaliada (Leitura e Escrita e Matemática) em que relação ao desempenho dos alunos das classes de alunos com e sem NEE.....	86
4.2.5 Análise dos resultados do Saresp por classe em Leitura e Escrita e Matemática	92
4.2.6 Análises dos resultados da Redação das 3ª e 4ª séries.....	96
4.3 Posição social ocupada pelos alunos e seus pares nas 33 classes de ensino comum com alunos com NEE inseridos.....	99
4.3.1 Posição social dos alunos com NEE em suas classes de ensino comum na E1.....	101
4.3.2 Posição social dos alunos com NEE em suas classes de ensino comum na E2.....	103
4.3.3 Posição social dos alunos com NEE em suas classes de ensino comum na E3.....	104
4.4 Atitude social dos professores em relação à inclusão.....	105
4.5 Avaliação do professor em relação à interação interpessoal e ao desempenho acadêmico dos alunos.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	122
ANEXOS.....	130

Apresentação

[...] o homem, como um ser de relações, desafiado pela natureza, a transforma com seu trabalho; e que o resultado desta transformação, que se separa do homem, constitui seu mundo. O mundo da cultura que se prolonga no mundo da história. (Paulo Freire, 1977)

Este estudo pretende se debruçar sobre a realidade do sistema educacional do ensino fundamental ciclo I, com enfoque na escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais em classes do ensino comum, nas escolas regulares, de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, no ano de 2005.

A escolha pelo ano de 2005 para coleta dos dados aconteceu por três motivos. Primeiramente: havia rumores na cidade de que poderia ocorrer, nos anos seguintes, a municipalização das escolas estaduais daquela região e caso isso se confirmasse, o fato dificultaria o acesso à coleta de dados. Além disso, em 2005, haveria a aplicação da prova do SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo, e dados importantes poderiam ser coletados a partir dele. Finalmente, neste período haveria a possibilidade de estudar o contexto do ambiente pesquisado em uma série histórica de cinco anos anteriores e posteriores à Resolução 95/00 que visava instituir a Educação Inclusiva na rede regular de ensino do estado de São Paulo.

Quanto ao local pesquisado, trata-se de nossa cidade de origem, de formação e de início da profissão de professora, e por isso mesmo motivo de grandes inquietações, em específico ao tratamento dado pelas escolas aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Antes de qualquer formação acadêmica na área da Pedagogia, comecei a ter contato com alunos deficientes na escola especial da APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - da referida cidade. Ali, pude vivenciar muitas experiências educacionais positivas, mas também negativas, até mesmo discriminatórias e excludentes. Vi alunos com todos os tipos de deficiências (auditiva, física ou visual) sendo tratados como alunos com deficiência mental. Pior que isso, constatei que todos eram tratados como se fossem incapazes de aprender fora do “mundinho” infantilizado e assistencialista da escola especial.

Tudo isso ocorria em um contexto, cuja comunidade, alheia a toda discriminação, olhava para o fato como algo positivo, como uma atitude altruísta da instituição filantrópica. Toda ação era legitimada e inquestionável. A comunidade não percebia que somos elos marcados e marcantes na vida de todas as pessoas com quem convivemos. Assim, ali, diante de acontecimentos que não entendíamos direito, mas intuíamos alguma distorção, surgiu a necessidade de continuar meus estudos pedagógicos para entender, por exemplo, por que uma criança com paralisia cerebral, capaz de se comunicar, embora não verbalmente, não podia ser alfabetizada.

Comecei, dessa maneira, minha formação na Educação. Cursei, inicialmente, o Magistério, depois Pedagogia, Habilitação em Deficiência Mental, depois Mestrado e agora Doutorado. Toda essa formação associada ao meu trabalho na Educação não diminuíram, contudo, minhas inquietações. Ao contrário, elas aumentaram. A dúvida quanto àquela questão inicial foi sanada: pessoas com deficiência física podem ser alfabetizadas. Mas, na posição de professora, outros questionamentos foram se apresentando durante o percurso. Ao trabalhar em classes especiais para alunos com deficiência mental na rede estadual de ensino, descobríamos a discriminação que eles sofriam, sendo impedidos de aprender devido ao próprio sistema educacional. O que fazer? Como nos posicionar diante da necessidade de fazer o aluno que é estigmatizado pela comunidade escolar, ser aceito por professores em classes do ensino comum?¹

No ano de 1996, na função de Assistente Técnico Pedagógico do ciclo I, na Delegacia de Ensino de Pereira Barreto², outros aspectos negativos pudemos observar. Professores de três escolas encaminharam 246 alunos para avaliação psicológica³. Tais alunos, contudo, apresentavam o mesmo perfil daqueles citados por Marcondes (1997, p.77) em seu estudo sobre fracasso escolar em uma Delegacia de Ensino do interior de São Paulo: “[...] estamos falando de crianças que nos são encaminhadas por fracassarem na tarefa de serem alfabetizadas, de aprenderem a ler e a escrever segundo as exigências do ciclo básico”. Como transformar esse sistema educacional? Esta era outra inquietação que se juntavam às anteriores. Como se vê, vários desafios se apresentavam.

¹ Marcondes (1997) relata em um trabalho que realizou em 1994 em uma Delegacia de Ensino de São Paulo, a mesma dificuldade de professoras de classe especial em fazer o aluno que não é deficiente ser aceito por professores em classes do ensino comum.

² Em 1999 houve a reorganização das Delegacias de Ensino (DE), sendo a DE de Pereira Barreto agrupada à DE de Andradina, tornando-se Diretoria de Ensino da Região de Andradina.

³ Trabalho realizado na Delegacia de Ensino de Pereira Barreto no ano de 1996 (não publicado).

Olhar para essas questões como professora de Educação Especial incomoda menos do que pela perspectiva de formadora de professores de classes de ensino comum. Nesta posição, encontramos o reverso da moeda e a crueldade do sistema educacional. Percebemos o quanto os professores também são vítimas. Para Aquino (2000, p.136-137), eles apontam seus alunos como deficientes por não conseguirem ensiná-los:

Nossa professora carrega consigo a sensação de um dever (ser) cumprido, pois lhe escapa o manejo estritamente pedagógico da situação. É hora de recorrer a outros discursos para poder recuperar o sentido de seu trabalho, que paradoxalmente findam por lhe expropriar o domínio de suas ações colocando-a à mercê de algo, para ela, desconhecido.

Collares e Moysés (1996, p.19), em seus estudos sobre o cotidiano escolar a partir de um referencial teórico dialético – portanto, coletivo e social -, apresenta o aluno e o professor como atores de uma mesma trama de discriminação, sem consciência de seus papéis nesse *script*. Segundo elas, “[...] não encontrávamos o espaço para o Pedro (aluno), nem para a dona Rita (professora)”. (grifo nosso)

Em minha pesquisa no mestrado⁴, buscamos entender o porquê do grande número de classes especiais para deficientes mentais, fazendo um estudo sobre a utilização de recursos institucionais nos 22 anos de existência desse atendimento na cidade. Concluído o estudo, reunimos todos os professores das escolas estaduais, da Educação Infantil e da escola especial, e apresentamos os resultados, na tentativa de oferecer-lhes uma visão mais global da rede, que os permitisse perceber o quanto somos, muitas vezes, reprodutores da discriminação.

Apesar de todos os esforços em transmitir os resultados para os professores, percebemos, ainda, uma lacuna na realidade do sistema educacional dessa cidade, apontada já nos estudos de (MARCONDES, 1997, p.75):

A concepção de desenvolvimento e inteligência considerada por vários autores (Emília Ferreiro, Lev Semionovitch Vygostky, Jean Piaget e outros) como um processo construído nas relações sociais mostra-nos que

⁴ CARVALHO, L. R. P. de S. **Atendimento Educacional à pessoa com deficiências no Município de Pereira Barreto-SP**: um estudo sobre a utilização de recursos institucionais. 2002. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2002.

compreender o desenvolvimento da leitura e da escrita seria compreender os processos de apropriação de um objeto socialmente constituído.

Em outras palavras, isto significa que muitos alunos, considerados pela escola como alunos com necessidades educacionais especiais, são assim julgados por não terem se apropriado da leitura e da escrita, as quais, sendo um objeto socialmente constituído, assim devem ser investigadas: nas relações sociais estabelecidas entre desempenho acadêmico, na posição ocupada socialmente e na avaliação do professor.

Qualquer aluno que apresente uma dificuldade de acompanhar o currículo proposto para a sua idade/série, independente de possuir deficiência mental, necessita de atendimentos diferenciados oferecidos pela escola. O que não pode ocorrer é uma dificuldade ou deficiência ser justificativa para a discriminação e abandono do aluno.

Assim, era preciso investigar por que os alunos sem deficiências são considerados como tal. Ou seja, ainda estamos às voltas com as vítimas do fracasso escolar e esta é apenas uma parte da questão central. A outra é: Como incluir alunos deficientes em um sistema educacional que ainda não conseguiu oferecer uma convivência e aprendizagem de qualidade, ao longo do ensino fundamental, sequer a alunos sem deficiências que não se alfabetizam nos primeiros anos escolares?

A presença de alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, está garantida em vários documentos legais. Ressaltamos aqui a Lei máxima do País: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96. Essa presença tem proporcionado discussões nos últimos anos, com o movimento inclusivo sendo pauta obrigatória de discussões em eventos educacionais. Aranha (2004), discorrendo sobre os esforços do Governo Federal para sensibilizar e capacitar educadores para a atenção a alunos com necessidades educacionais especiais (que, embora seja inédito, é insipiente para as necessidades educacionais do país), cita:

[...] segundo o Ministério da Educação e Cultura entre os anos de 1995 a 2001, 165.275 educadores freqüentaram programas de sensibilização e de capacitação, na modalidade presencial, e 5.384 educadores, através da Educação à distância. (ARANHA, 2004, p.37)

No Estado de São Paulo, a Resolução SE 95/00⁵ propõe que os alunos com necessidades educacionais especiais não apenas freqüentem a rede regular de ensino, mas as classes de ensino comum, extinguindo gradativamente as classes especiais. No entanto, após várias medidas legais, esse atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, que propiciaria a convivência e aprendizagem na diversidade, parece ainda não ter se efetivado (MACEDO, 2005). As estatísticas do Censo Escolar da Educação Especial no Brasil, apontados por Aranha (2004), revelam que 240.549 alunos com deficiência estão matriculados no sistema educacional, assim distribuídos: 138.149 em escolas ou classes especiais; 46.831 em classes comuns com suporte em Salas de Recursos e apenas 55.569 encontram-se em classes comuns sem o suporte de salas de recursos.

A aprendizagem e convivência na diversidade, independe das deficiências, pois é inerente à espécie humana. Conviver e aprender na diversidade requer um exercício a que todos somos chamados a fazer. Contudo, apenas a utilização de argumento legal é insuficiente para sua efetivação.

Em se tratando de Educação, há que se mobilizar as pessoas da comunidade escolar para que a convivência e aprendizagem na diversidade ocorram, e que a escola possa garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os seus alunos.

Nesse sentido, nosso objetivo geral foi avaliar como a política de educação inclusiva instituída pelo Governo do Estado se manifesta no contexto local do município, através da comparação de como era antes e como foi o período posterior à implantação desta política. Nossos objetivos específicos foram analisar e comparar o desempenho acadêmico e a posição social dos alunos com NEE em relação aos seus pares e a avaliação de seus professores.

⁵ A Resolução SE/SP nº 95/00 Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas, foi alterado pela Resolução SE 11, de 31 de janeiro de 2008 e alterada pela Resolução SE 31, de 24 de março de 2008.

1 INTRODUÇÃO

Não há, realmente, pensamento isolado na medida em que não há homem isolado.

Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos lingüísticos. (Paulo Freire, 1977)

A prática de inclusão escolar de alunos com NEE tornou-se um imperativo nas escolas da rede regular de ensino no Brasil, mais especificamente no Estado de São Paulo, após a Resolução SE nº 95/00. O movimento de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares iniciou-se timidamente, e o que antes parecia apenas uma possibilidade, hoje se faz presente com o fechamento de classes especiais e o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes de ensino comum. Assim, resta à escola a busca urgente de alternativas para atender com competência a essa demanda.

Dizer que o movimento de inclusão escolar de alunos com deficiência na rede regular de ensino começou timidamente é considerar as ambigüidades legais que regulamentam as políticas educacionais de atendimento a estes alunos na rede regular de ensino. Sobre a ambigüidade legal a respeito da inclusão escolar, Carvalho, Naujorks e Markezan (2003) apontam, quanto à legislação específica da Educação Especial, visões contraditórias na atual política educacional, coexistindo representações extremas de deficiência mental, que vão desde o modelo médico ao social de deficiência. Acrescentam, ainda, que conceitos de integração e inclusão coexistem tanto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) quanto no Plano Nacional de Educação (PNE), e que, na prática, a ambigüidade desses conceitos se faz presente, como reflexo de como são concebidos na sociedade.

Legalmente, a educação dos alunos com deficiências na rede regular de ensino no Brasil materializou-se em 1933, a partir do “Código de Educação”, instituído pelo Decreto nº. 5881 de 21 de abril de 1933. “Esse código dimensionou os aspectos filosóficos, sociais e técnicos estabelecendo que a educação especializada se daria no contexto da escola pública”, conforme consta das Diretrizes da Educação Especial (2001). Mais recentemente, a educação dos alunos com deficiências na rede regular de ensino se insinua na Lei 4024/61, Título X - Artigo 88, que garante o direito dos excepcionais à educação no sistema geral de Educação.

Entretanto, a Lei 5692/71 retrocede e diz que os alunos com deficiências deverão receber tratamento especial, em sistema paralelo de ensino.

O Estado de São Paulo diferenciou-se dos demais Estados brasileiros por ser o pioneiro na implantação de serviços educacionais para alunos com deficiências na rede pública de ensino (DIRETRIZES ESTADUAIS, 2001). Nesse Estado, a Resolução SE nº. 247 de 86, fundamentada no Artigo 9º. da Lei nº 5692/71, à vista da Deliberação CEE nº. 13/73 estabeleceu a caracterização dos excepcionais por profissionais, conforme a especialidade médica exigida pelas respectivas deficiências, atendimento educacional especializado em classes especiais, salas de recursos, ensino itinerante e classe comum ou formas combinadas. Segue a essas legislações, a Portaria conjunta CENP/CEI/COGESTP/DAE de 24 de dezembro de 1986, que estipulou orientações para o atendimento em Educação Especial, reafirmando um sistema paralelo ao ensino comum.

Apesar de a Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 208, inciso II, a Constituição do Estado de São Paulo de 1989, Artigo 239º, Parágrafo 2º e a Lei nº 9394/96, Artigo 58º preverem o atendimento especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino, no Estado de São Paulo vigorou, até o ano de 2000 a Resolução SE nº 247/86, que dispõe sobre a educação especial nas escolas estaduais de 1º e 2º graus. Somente a partir da data da promulgação da Deliberação do CEE 05/00 e Resolução SE/SP nº 95/00, fixou-se normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na Educação Básica do sistema estadual de ensino, preferencialmente em classes do ensino comum. Percebemos assim que por meio dessas legislações, os serviços especializados oferecidos nas escolas passam a atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, que engloba uma categoria muito mais abrangente do que os alunos com deficiências. Os alunos com deficiências perdem espaço na escolarização ou a escola regulamenta um serviço especializado para os “fracassos escolares”?

A retrospectiva da trajetória das medidas legais da educação da pessoa com necessidade educacional especial na rede regular de ensino se apresentou tímida, confusa e indecisa quanto aos rumos das políticas públicas educacionais, (ARANHA, 2004). A política da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, em classes de ensino comum, aparentou apenas uma ameaça às modalidades de atendimento já existentes. A realidade da rede regular de ensino hoje parece ser o ingresso de crianças com necessidades educacionais especiais nas classes de ensino comuns com o fechamento das classes especiais.

Se considerarmos as denúncias da migração de alunos considerados deficientes, das classes comuns para as classes especiais, a permanência prolongada destes no atendimento especializado e quase nenhum retorno dos alunos das classes especiais às classes de ensino comum (SCHNEIDER, 1974; PASCHOALICK, 1981; RODRIGUES, 1982; ALMEIDA, 1984; DENARI, 1984 e PIROVANO, 1996), podemos considerar que a rede regular de ensino não está preparada para acolher essa demanda, pois não se modificou para isso.

Mantoan (2003, p.47), também entende que a inclusão pegou as escolas despreparadas, concluindo que “o nível de escolaridade que parece ter sido mais atingido por essa inovação é o Ensino Fundamental”.

Enfatizando o despreparo das escolas para receberem, socializarem e partilharem conhecimentos historicamente em construção, pesquisas antigas e atuais apontam para o fato de que alunos com necessidades educacionais especiais estão apenas fisicamente na classe de ensino comum, mas não pertencem a ela social e emocionalmente (BATISTA e ENUMO, 2004).

Disso resultam três possibilidades de ação da comunidade escolar: 1) Buscar urgentemente alternativas para atender dignamente a essa demanda que já se encontra na rede regular de ensino em classe de ensino comum; 2) Apenas "permitir" a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes de ensino comum, e com amparo na terminalidade⁶ específica, passá-los adiante ao final do ciclo; 3) Excluí-los legalmente da escola por meio de transferência e encaminhamentos às instituições especializadas. Legalmente, porque todas as legislações que tratam da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais prevêm atendimento especializado em instituições em casos comprovados dessa necessidade. Quem comprova a NEE de um aluno na escola? A própria comunidade escolar.

Segundo Omote (1996, p. 130), a interpretação da audiência é determinante na identificação e no tratamento do deficiente, pois:

A definição de deficiência perde o caráter oficial e universal. Passa a ser contingencial. As pessoas começam a compreender que alguém é deficiente

⁶ A Resolução SE 31, de 24 de março de 2008 que “Altera dispositivo da Resolução SE nº 11, de 31 de janeiro de 2008”, impõe mais rigor na certificação de terminalidade específica dos alunos com necessidades educacionais especiais “Parágrafo primeiro – A terminalidade específica prevista no caput deste artigo somente poderá ocorrer em casos plenamente justificados mediante relatórios de avaliação pedagógica, com a participação e a anuência da família, com parecer do Conselho de Classe e Série aprovado pelo Conselho de Escola e visado pelo Supervisor de Ensino, responsável pela Unidade Escolar e pela Educação Especial, na Diretoria de Ensino”.

somente em um contexto temporal, espacial e socialmente determinado. Começam a compreender que é necessário especificar os critério segundo os quais ele é deficiente.

Tal comprovação envolve relações de poder, sendo difícil para a família e para a pessoa envolvida enfrentar os conflitos e conseqüências que podem ser gerados, pois muitas vezes estão privados de construir suas próprias oportunidades. Também para a escola uma dificuldade se apresenta: possibilitar condições adequadas para o atendimento das necessidades específicas dos alunos com deficiência ou mesmo para os alunos com fracasso escolar, garantindo a real escolarização dos mesmos.

Não podemos esquecer que a comunidade escolar não é uma entidade abstrata e a sua organização não ocorre apenas burocraticamente. Portanto, ao tratar da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, em classes de ensino comum, além de considerar o mérito da questão do ponto de vista da legislação, dos alunos e do atual apelo ao convívio e aprendizagem na diversidade, devemos considerar as relações entre todas as pessoas envolvidas neste processo - dentre elas, professores, diretores, funcionários, alunos, pais, coordenadores -, pois nestas relações ocorrem conflitos que requerem soluções. A ação para responder a estes conflitos pode ou não efetivar a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes do ensino comum.

Acreditamos que a forma de organização da comunidade escolar para atender seus alunos é ação primordial, que poderá determinar a escolarização de todos os seus alunos.

Legalmente, no Estado de São Paulo, os alunos com necessidades educacionais especiais já têm garantido o direito ao acesso e permanência na rede regular de ensino em classes do ensino comum. Entretanto, como aponta Macedo (2002), nem acesso, nem permanência, muito menos o aprendizado dessa clientela está garantido. Segundo as Novas Diretrizes de Educação Especial do Estado de São Paulo (2001), no quesito acessibilidade, é “direito do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais ingressar no sistema de ensino e dele beneficiar-se”. Esse documento prevê um prazo de cinco anos a partir de 2001 para que as reformas/adaptações sejam efetivadas. Salienta, ainda, a necessidade de tempo e critérios para que mudanças de concepções e de ações possibilitem a escolarização de todas as crianças. Ressaltamos que os dados desta pesquisa foram coletados no segundo semestre de 2005, ou seja, dentro do prazo previsto para as reformas e adaptações a serem efetivadas.

Estudos realizados por Nunes, Ferreira e Mendes (2003) apontam para o fato de existirem muitas pesquisas e ações legais sobre o deficiente e sua inclusão; contudo são necessárias mais pesquisas sobre as crenças e ações dos agentes que a promovem, evidenciando a necessidade de se discutir a inclusão escolar não apenas do ponto de vista legal, mas como concepção de vida coletiva, na busca de entendimento dos mecanismos que efetivem ou neguem essa inclusão.

Reafirmando essa necessidade, Omote, em análise a estudos na área de Educação Especial, presentes nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, referindo ao foco da atenção estar centrada no indivíduo com deficiência ou no meio, aponta para uma tendência a “[...] um ligeiro aumento no número de estudos com o foco de atenção no meio social.” (OMOTE, 2003, p. 29)

Esse será o foco de nosso estudo sobre necessidade educacional especial: a atenção ao meio social, o ambiente escolar. Para tanto, precisamos deixar claro o que entendemos por alunos com necessidades educacionais especiais, inclusão escolar, e, como estes conceitos são construídos para regular as relações sociais dos envolvidos.

É importante frisarmos que, neste estudo, por alunos com necessidades educacionais especiais entendemos aqueles que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens correspondentes a sua idade, requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas (ADAPTAÇÕES CURRICULARES, 1999). Justificamos essa opção pelo fato de o histórico das classes especiais, ora em processo de fechamento, indicar que a maioria da demanda constitui-se de alunos com dificuldades de aprendizagem e não, necessariamente, de alunos com deficiência (CARVALHO, 2002), e, ainda, estamos em conformidade com Omote (1999), que, ao falar sobre o conceito de deficiência, diz que a necessidade do contexto faz com que os significados que se atribui à deficiência prevaleçam sobre os fatos. Isto deixa claro que a classificação do aluno como alguém com necessidade educacional especial é realizada pela interpretação dos envolvidos (consenso da comunidade escolar) e não apenas pelos atributos orgânicos ou comportamentais dele. Além disso, como dissemos anteriormente a Res. SE/SP nº95/00 trouxe uma abrangência maior para a categorização dos alunos que frequentarão os serviços de apoio pedagógico especializado – SAPE - oferecidos nas escolas.

Concordamos ainda com Macedo (2002, p.18) que nos apresenta o aluno como:

[...] uma categoria sociológica ou pedagógica. Supõe dominar um “ofício”, tornar-se parte de uma comunidade, qualificar-se para a realização de certas tarefas, dominar ou aceitar regras (muitas delas implícitas) que possibilitam esse pensamento. Supõe sofrer as conseqüências de uma certa compreensão de sociedade, dos valores que a escola cultiva, dos recursos que dispõe e dos limites políticos de seus agentes para bancar seu projeto pedagógico. No entanto, ser aluno é uma coisa enquanto tornar-se alfabetizado, por exemplo, é outra.

A exigência da escola é que o aluno se alfabetize nos primeiros anos do ciclo I, caso isso não ocorra, poderá ser atribuído a ele a categorização de aluno com necessidade educacional especial, com deficiência e/ou com dificuldade de aprendizagem, incluído em uma classe de ensino comum.

Entendida a nossa posição, para este estudo, quanto ao conceito de alunos com necessidades educacionais especiais, é importante deixarmos claro qual concepção de inclusão escolar será adotada neste trabalho.

A escola e a sociedade mantêm uma relação de influência mútua na concepção e no tratamento das pessoas, motivo pelo qual este trabalho enfocou a inclusão na escola como processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais em classes de ensino comum. Assim, ser um aluno incluído em uma classe do ensino comum, está aqui entendida como concepção de vida coletiva que reflete o momento histórico em que vivemos, em relação ao convívio e a aprendizagem com o diferente. Convívio este, que vem exigindo da sociedade e, portanto, também da escola, mudanças de posturas em relação ao diferente - da discriminação ao direito de acesso igualitário - para que se desfrute, em toda sua potencialidade, a melhoria da qualidade de vida. Esse direito não pode ficar restrito à garantia legal, mas efetivar-se em ação.

É bom lembrar que o julgamento da comunidade escolar é o que determinará quem serão os alunos com necessidades educacionais especiais. Portanto, fica claro que optamos por tratar a deficiência como uma construção social.

Para falar da construção social da deficiência, reportamo-nos a Omote (1999), que trata do tema, abordando a deficiência como um constructo social originado da existência de diferenças individuais que se destacam por comparações de atributos entre pessoas ou comparações entre padrões de comportamentos esperados, normas, ou critérios exigidos dos indivíduos na sociedade. Em se tratando de deficiência, essas diferenças podem ser alterações orgânicas ou comportamentais que geram uma incapacidade e podem ou não levar ao

descrédito social. Quando as alterações orgânicas ou comportamentais de um indivíduo têm como consequência uma incapacidade que desacredita seu portador, pois de algum modo põe em risco aspectos da vida coletiva, a deficiência passa a ser vista como se fosse uma ameaça à coletividade e que merece tratamento diferenciado. Um indivíduo que é desacreditado socialmente é um estigmatizado, isto é, marcado socialmente como alguém que deve ser evitado nas relações sociais. Portanto, uma deficiência pode advir de uma incapacidade resultante de um fenômeno de natureza anátoma-fisiológica, orgânico e/ou um desvio acompanhado de estigma, que são fenômenos de natureza sócio-cultural. Assim, podemos encontrar, nas relações sociais, incluindo as escolares, pessoas com incapacidades orgânicas e/ou sociais e sem estigma; pessoas com incapacidades orgânicas e/ou sociais com estigma ou, ainda, pessoas sem incapacidades orgânicas e/ou sociais, mas com estigma⁷.

A retrospectiva do atendimento educacional especializado realizado por Carvalho (2002) no município, ora em estudo, apontou que a elegibilidade da maioria dos alunos que freqüentavam classes especiais ou sala de recursos para deficientes mentais, nos anos de 1979 a 2000, não dependeu de deficiências orgânicas, mas de formas de organização da escola para atender a demanda de alunos que nela ingressavam e fracassavam.

Situações semelhantes são reveladas em estudos sobre o fracasso escolar. Patto (1987), Carraher (1993), Aquino (1997 e 2000) e Bossa (2002) apontam que as crianças começam suas carreiras de fracasso escolar ao ingressarem na escola. Muitas vezes, o fracasso escolar é o início de uma diferença que caminha para o desvio e a criação de recursos de atendimento diferenciado para atender aos desviantes.

Podemos, assim, dizer que, se por um lado o ensino comum não está preparado para receber sequer o aluno sem deficiência e com problemas de ensino e aprendizagem, por outro, há um avanço no tratamento desses alunos aqui tratados como com necessidades educacionais especiais, especialmente se pensarmos que as ações escolares, mesmo as negativas, têm trazido à tona essa demanda oculta nos atendimentos das classes especiais e fracassos escolares, denunciada em estudos acima citados. Essa evidência reforça a necessidade de nos debruçarmos sobre as relações estabelecidas na comunidade escolar, que considera alunos com necessidades educacionais especiais os alunos que ela mesma não conseguiu ensinar. Conforme Collares e Moysés (1996, p.24) nos alerta:

⁷ Exemplo de pessoas sem incapacidade orgânicas e/ou sociais, mas com estigma são os alunos apontados pelos professores nos primeiros dias de aula como aqueles que não vão aprender. A expectativa do professor pode ser uma profecia auto-realizadora.

O que não consegue modificar, transformar, se infiltrar no cotidiano, vive apenas no campo das idéias de alguns indivíduos, sem repercussão, sem nem mesmo existir para a imensa maioria dos homens.

[...] É a partir dessas concepções de vida cotidiana, de seu automatismo e pragmatismo e, principalmente, das noções de preconceito e fé que consideramos que se pode avançar na compreensão de alguns obstáculos que se antepõem à transformação do sistema escolar.

A análise das relações que a comunidade escolar está sendo obrigada a estabelecer, por força de inúmeras pesquisas que denunciaram o fracasso escolar, a elegibilidade de alunos que freqüentavam classes especiais, sua permanência e o não retorno às classes de ensino comum, tudo isso resultou em dispositivos legais de escolarização de alunos com deficiência na rede regular de ensino, o que poderá nos oferecer subsídios para compreendermos a construção social da necessidade educacional especial no interior da escola.

Devido a todas as observações mencionadas, o objetivo geral desta pesquisa é avaliar as políticas de educação inclusiva instituídas na rede estadual paulista a partir da Res. SE/SP nº 95/00 com base no estudo de caso de um município.

Os objetivos específicos pretendem, neste estudo de caso, comparar alguns indicadores coletados ao longo do período dos cinco anos anteriores e posteriores a 2000, ano que foi aprovada a referida resolução. Além disso, considerando a necessidade de uma avaliação multidimensional pretende-se analisar os resultados desta política: na identificação dos critérios utilizados nas escolas para distribuir e remanejar alunos com NEE; nas propostas de ação para estes alunos; na análise e comparação do desempenho acadêmico e posição social dos alunos com NEE em relação aos seus pares; na análise do impacto da presença de alunos com NEE sobre o desempenho acadêmico dos demais alunos da sala; na identificação da atitude social do professor em relação à inclusão; na descrição da percepção do professor sobre o desempenho escolar e interpessoal dos seus alunos correlacionando-o com o desempenho acadêmico no SARESP e a posição social dos alunos com NEE.

O problema a ser investigado consistiu em conhecer como a comunidade escolar vem se mobilizando para atender a uma legislação que visa a orientação para um sistema educacional inclusivo. Para tanto, procuramos responder:

- Os alunos apontados pela escola como alunos com necessidades educacionais especiais, que freqüentam classes de ensino comum, concomitante a salas de

recurso, têm convivência e aprendizagem significativa ou têm apenas o acesso garantido na classe de ensino comum na rede regular?

- A presença de aluno com necessidade educacional especial em classes de ensino comum tem relação com o desempenho dos demais alunos?
- Qual é a atitude social dos professores em relação à inclusão?
- A avaliação que o professor faz do desempenho de seus alunos e de suas relações interpessoais coincidem com o desempenho destes alunos no SARESP e com a posição social ocupada por eles, em suas classes, segundo seus pares?

Pretendemos estabelecer um diálogo entre a Educação e a Educação Especial, buscando caminhos para uma atuação única com a proposta de impedir a exclusão dos alunos.

2 DESENVOLVIMENTO

Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiar-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. Paulo Freire (1996)

Estudos com base em pesquisas sobre a aceitação dos princípios da inclusão em segmentos da comunidade escolar apontaram resultados favoráveis quanto à presença de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. Em suma, há uma boa aceitação dos alunos com NEE: por alunos (MARTINS, 1999); por parte dos professores de classe de ensino comum e de Educação Especial (ARTIOLI, 1999) e por pais de alunos deficientes e de alunos não deficientes (BOSELLI, 2001).

Apesar disso, propusemos fazer um estudo de caso sobre o sistema educacional do ensino fundamental ciclo I com enfoque na escolarização de alunos com NEE nas classes de ensino comum das escolas regulares. Mesmo porque, operacionalizar a escolarização de alunos com NEE é diferente que aceitar os princípios da inclusão.

Karagiannis; Stainback; Stainback (1999) nos indicam como componentes práticos interdependentes no ensino inclusivo: a rede de apoio, o trabalho em equipe, a consulta e aprendizagem cooperativa. Ainda segundos esses autores, os laços de amizade, que são construídos no convívio escolar dão à criança uma maior segurança afetivo-emocional - base da sua auto-estima-, e representam uma mediação incitativa ao acesso do conhecimento. Laços de amizade na escola só emergem em ambientes de consciência e responsabilidade pela aprendizagem de todos.

Isso significa dizer que para implementar práticas escolares inclusivas, precisamos pensar na formação inicial e continuada dos professores e de toda comunidade escolar, no sentido de constituírem-se como equipe, e de refletirem sobre sua prática, de buscar

alternativas para seus próprios desafios. Além disso, é preciso garantir que esses profissionais recebam acessoria em rede de apoio e consultoria cooperativa.

Talvez, primeiramente tenhamos de ter claro que toda proposta de ação deverá beneficiar os alunos que já estão nas escolas, além de ser capaz de acolher aqueles que nelas ingressarem, prevenindo uma discriminação posterior e oferecendo uma convivência e aprendizagem significativa a todos.

Para a reflexão sobre essa possível proposta de ação, buscamos analisar pesquisas realizadas acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (deficientes mentais) na rede regular de ensino.

2.1 Inserção de alunos com deficiência mental na rede regular de ensino

Encontramos vários estudos sobre a presença dos alunos com deficiência mental na rede regular de ensino, algumas vezes com resultados promissores e outras vezes nem tanto. Independente desses resultados, a quantidade de estudos evidencia o interesse presente na ampla discussão que se tem realizado em torno do tema. Esperamos que esse interesse simbolize o comprometimento de todos, que ele extrapole os limites da pesquisa e que possa se concretizar em possíveis transformações.

As políticas em educação especial nos apontam, como possibilidade de referência no estudo sobre alunos com deficiência, o meio ou o indivíduo, embora a ênfase hoje - com o entendimento da inclusão como responsabilidade de todos e não apenas do indivíduo deficiente - esteja voltada mais especificadamente para o estudo do meio. No caso da educação aos alunos com necessidades educacionais especiais, o meio é a escola. Carvalho (2006), ao estudar as Políticas e Educação Especial, diz:

[...] Quando a referência é a cultura, convém examinar a cultura *da* e *na* escola. Sob o primeiro eixo, a cultura *da* escola traduz a sua história, suas crenças e os valores que elegeu e assumiu.[...] sob eixo da cultura *na* escola devemos considerar todas as novas idéias, sentimentos e formas de agir que a ela chegam. [...] Assim, uma política de educação inclusiva deve

reconhecer a importância da cultura *da* e *na* escola, conferindo a essa dimensão um tempo e um espaço para que se crie o consentimento de toda a comunidade de aprendizagem que a escola é, a partir da vontade livre de cada um de seus integrantes. (CARVALHO, 2006, p.95)

Por compartilharmos desse pensamento, nosso trabalho terá como referência a cultura *da* e *na* escola. Nesse sentido, merecem destaque, em nossos estudos, 16 pesquisas realizadas sobre a educação inclusiva.

Iniciamos pelo trabalho realizado por Ferreira (2003), que pesquisou a respeito dos desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental no âmbito do ensino regular. A autora alega que, embora as leis não sejam o argumento capaz de incluir esse aluno, elas geram pressão advinda da busca, pelos pais, de uma matrícula em uma escola regular para o filho com deficiência, obrigando a mobilização da unidade escolar. Esta tem se mobilizado no sentido de garantir acesso. Todos sabemos que isso é insuficiente, porém pode representar um começo. Para Ferreira (2003, p.133),

a escolarização constrói um espaço privilegiado de desenvolvimento das crianças e jovens, inclusive para aquele que apresentam deficiência mental, uma vez que possibilita experiências de relações interpessoais, nas quais as funções psicológicas superiores podem ser vivenciadas de forma sistemática, ao lado da ampliação do mundo de significados para eles.

Capellini e Mendes (2003) pesquisaram 42 alunos deficientes mentais egressos de classes e ou escolas especiais, que freqüentavam classes do ensino comum, a fim de avaliar como estava o rendimento escolar destes alunos. Enfocando, portanto, a avaliação e o desempenho escolar destes alunos. O estudo foi desenvolvido em 13 escolas públicas, jurisdicionadas a uma Diretoria de Ensino do Interior do Estado de São Paulo. Os instrumentos de avaliação utilizados foram quatro: 1) Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização – IAR; 2) Teste de Desempenho escolar – TDE; 3) Roteiro de Observação do aluno - ROA e 4) Boletim Acadêmico – BA. A Avaliação do rendimento acadêmico de alunos com deficiência mental inseridos em classes comuns indicou que comparados com os colegas, “os participantes tiveram baixo rendimento acadêmico, em

praticamente todas as medidas” (CAPELLINI; MENDES, 2003, p.150). As autoras concluem que, este fato não significa que eles devam sair das classes comuns porque

Se por um lado a escolarização na classe comum não parece beneficiar satisfatoriamente o rendimento dos alunos com deficiência mental, que são provavelmente de níveis leves de comprometimento, [...] por outro lado, o histórico de escolarização em classes especiais também parece não ter produzido diferenças tão significativas a ponto de minimizar a defasagem série/idade. (CAPELLINI; MENDES, 2003, p.152).

Miranda (2004) analisou a prática pedagógica de uma professora de alunos com deficiência mental na sala do ensino regular municipal. O ambiente pesquisado foi uma 1ª série, que tinha dois alunos considerados deficientes mentais. Os instrumentos utilizados foram: observação, entrevista, os cadernos dos alunos, e os materiais pedagógicos utilizados pela professora. A investigação ocorreu no período de quatro meses. A autora apontou cinco fatores que interferiam na prática pedagógica: 1) formação inicial precária; 2) falta de habilitação na área de educação especial; 3) dicotomia entre a teoria e a prática; 4) concepção inatista-organicista da deficiência mental e 5) formação continuada que não contribuiu para transformação do saber/fazer pedagógico dos professores. A autora conclui que “a prática educativa em sala de aula se caracterizava, assim, pela construção de conhecimentos pouco significativos em relação aos interesses e demandas de cada aluno” (MIRANDA, 2004, p.174).

Em estudos a respeito de sala de recursos e educação inclusiva, caracterizando a natureza da relação entre a escola e a família de crianças com necessidades educacionais especiais, Oliveira e Sigolo (2004, p.185) apontaram que as “crianças são apenas colocadas nas salas regulares para socialização.”

Duarte e Mansoli (2004) encontraram, dentre 24 escolas do ciclo I por elas pesquisadas, apenas uma aluna com Síndrome de Down, que tinha 17 anos e estava inserida numa 1ª série da rede pública de ensino fundamental de Araraquara/SP. As autoras concluíram: “não há promoção de adaptação curricular, e a aluna se responsabiliza pelo seu aprendizado” (DUARTE; MASOLI, 2004, p.210).

Discutindo a inclusão sob a ótica do aluno comum do ensino fundamental, Tinos e Denari (2003) pesquisaram como os alunos percebiam seus colegas com necessidades educacionais especiais em sala de aula, e como se relacionavam com eles no âmbito da aula e

das tarefas cotidianas, bem como nos demais espaços da escola. Fizeram parte desse estudo 24 alunos de uma 4ª série. As autoras concluíram que:

Os dados analisados por unidades de significado desvelaram entendimentos e atitudes nem sempre favoráveis à inclusão e permanência de alunos com necessidades especiais na sala por julgarem que estes necessitam de um trabalho mais individualizado, que estes emperram o desenvolvimento das atividades, que estes continuam excluídos de muitas atividades. (TINOS; DENARI, 2003, p.147)

Oliveira (2004) investigou sobre as representações sociais dos professores especializados a respeito do conceito de deficiência. Foram entrevistados 23 professores de Educação Especial. Três professores (13%) apresentaram uma concepção interacionista de deficiência - admitindo o papel da audiência e das interações sociais na interpretação da deficiência. Treze (56,6%) manifestaram uma concepção individual da deficiência, como atributo inerente ao indivíduo. Sete professores (30,4%) revelaram uma concepção psicossocial, decorrente de fatores sociais, emocionais ou educacionais. Em outras palavras, podemos dizer que 87,5% dos professores atribuíram a causa da deficiência ao próprio indivíduo.

Marques (2001), em pesquisa referente ao professor de alunos com deficiência mental, estudou as concepções e prática pedagógica de 12 professoras da rede municipal de Juiz de Fora, que tinham alunos com deficiência mental inseridos em suas turmas no ano de 1997. Esse estudo revelou que nesse município eram adicionados 20% ao salário de cada um dos professores da rede municipal regular de ensino que tivesse alunos com deficiência em suas turmas. Assim, muitas das professoras de alunos com deficiência mental escolhiam as salas com deficientes para terem seus rendimentos aumentados. Entretanto, seus discursos apresentavam uma “formação ideológica da exclusão do aluno com deficiência mental, exatamente na direção contrária ao que se pretende, ao inserir o aluno com deficiência mental na sala de aula regular.” (MARQUES, 2001, p.166)

Silva e Aranha (2004), em estudo acerca da interação entre professora e alunos em sala inclusiva, observaram duas professoras em duas classes da rede estadual de ensino da cidade de Bauru. Numa sala de aula, freqüentavam 21 alunos, sendo 10% considerados deficientes. Em outra, 26 alunos em que a porcentagem somava 11%. Para as autoras, embora sejam observados avanços nessa interação, “não se pode dizer que sejam salas inclusivas, apesar do

avanço atitudinal e metodológico, [pois] ainda não se pôde detectar a prática do ensino individualizado.” (SILVA; ARANHA, 2004, p.233).

Mantoan (2004, p.135), considera que “não é possível individualizar o ensino para quem quer que seja, na medida em que não conseguimos controlar, de fora, o processo de compreensão de outra pessoa”. Nesse aspecto concordamos com a autora ao relatar que a maioria dos professores ainda esperam encontrar ou transformar suas classes em classes homogêneas, apesar de saberem das diferenças de seus alunos e que:

[...] esse esforço compensatório, essa ânsia de nivelar o alunado segundo um modelo, uma norma pré-definida levam, invariavelmente à exclusão escolar, não apenas dos alunos com deficiência intelectual acentuada, mas também dos que eventualmente possam apresentar dificuldades/deficiências na compreensão de um dado conhecimento. (MANTOAN, 2004, p.138)

Outro aspecto que a autora apresenta diz respeito à convivência de alunos de escola comum com pessoas com deficiências severas, afirmando que esta convivência beneficiaria a todos, “tanto no aspecto humano como pedagógico, por conviverem com esses novos colegas em suas turmas.” (MANTOAN , 2004, p. 133).

Em relação aos benefícios da convivência de alunos de escola comum com pessoas com deficiências, encontramos outros autores que compartilham do mesmo pensamento de Mantoan; Stainback e Stainback (1992); Strully e Strully (1996) e Martins (2003).

Contudo, em pesquisas realizadas nas escolas comuns de ensino regular pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp, Mantoan diz:

O que existe são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial e que continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, turmas de aceleração, escolas especiais, professores itinerantes etc).” (MANTOAN , 2004, p.133)

Com referência à continuação da discriminação nas escolas que se dizem inclusivas, além de Mantoan (2004), apresentam essa visão Martins (2003), Vitaliano (2003, apud PICCHI 1999); Oliveto e Manzini (1999) e Janial e Manzini (1999).

Zanata (2003), em estudo da avaliação do primeiro ano de implantação de um projeto de inclusão escolar em uma escola de ensino fundamental da rede pública no Estado de São Paulo, apresentou um exemplo de êxito referindo-se ao projeto Classes de Aceleração, que atendeu 46 alunos portadores de necessidade educacionais especiais na rede regular de ensino em classes comuns.

Em pesquisa realizada por Mori (2003), 15 alunos inseridos em classes regulares, oriundos de classes especiais, revelaram suas representações do contexto anterior e do atual.

[...] a importância do acesso ao ensino regular, mas evidencia, também, o quanto a estrutura organizativa escolar atual desfavorece a diversidade. As representações dos alunos investigados indicam que nenhum dos inseridos gostaria de voltar para a classe especial, mas as dificuldades para aprender os conteúdos e diferença de idade em relação aos colegas, às vezes, é tão grande a ponto de levar a desejar um atendimento diferenciado. (MORI, 2003, p.174)

Para Mori (2003) a solução para se evitar a indiferença diante da diferença é a criação de alternativas escolares para os alunos que têm necessidades educacionais especiais. De outro modo, a inclusão escolar não passará de um ideal, um discurso politicamente correto, mas não vivenciado.

Os estudos de Oliveira, Rocha e Figueiro (2003) ratificam a necessidade de apresentação de alternativas para o atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Para eles a identificação da maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais é obtida pelo baixo desempenho. Em alguns casos são as questões comportamentais e/ou dificuldade em responder e seguir instruções que definem a identificação desses alunos. No período de 1999 a 2001, esses estudiosos trabalharam com 271 alunos com solicitações de observação no contexto escolar – avaliação no contexto escolar. Desse total, 53 alunos precisaram de avaliação. Para 24 alunos, foram propostas intervenções na própria sala de aula, ao passo que 16 foram encaminhados para sala de recursos, 11 para classes especiais e 2 para escolas especiais. Diante da grande quantidade de solicitações e do baixo número de alunos encaminhados, esses pesquisadores apontaram para uma necessidade de criação e implementação de estratégias de intervenção e apoio aos professores na própria escola.

Para Oliveira (2003), os princípios da inclusão são indiscutíveis, sendo indispensável a busca de alternativas para sua operacionalização em uma concepção de escola e aprendizagem pautada na prática pedagógica mediada. Segundo ela

[...] haveremos sim de discutir, exaustivamente, as condições institucionais, administrativas pedagógicas que poderão ou não concretizar o princípio de inclusão no cotidiano das escolas. (OLIVEIRA, 2003, p.33)

E finalmente para Marques (1997), o grande problema da integração/inclusão encontra-se

[...] no fato de os portadores de deficiência não serem entendidos e assumidos como sujeitos históricos e culturalmente contextualizados. [...] O caminho para a superação desta questão está na busca e no encontro de um sentido para a existência humana, cujo objeto, o homem, não está determinado pela sua condição física, mental ou sensorial, mas principalmente por seu modo de ser, autêntico e único. (MARQUES, 1997, p.22)

Se por um lado, legalmente, o princípio da educação inclusiva não é novidade, por outro, pode-se dizer que a sua concretização não está consolidada. As breves 16 pesquisas apresentadas indicam dados diversos: 1) 4 delas (25%), apesar de encontrarem aspectos negativos no atendimento aos alunos com deficiência, concluem que esses alunos devem permanecer nas classes de ensino comum; 2) outras 4 (25%) apontam para os benefícios da presença dos alunos com deficiência mental nas classes de ensino comum e propõem busca de ações alternativas; 3) 8 pesquisas (50%) apontam que os alunos com deficiência continuam sendo excluídos nas classes de ensino comuns. Ao mesmo tempo essas pesquisas têm em comum a busca de propostas de ações concretas para efetivar uma educação para todos, dentre eles, os deficientes.

Discutidas as pesquisas acima, daremos continuidade à apresentação de estudos sobre a presença de alunos com necessidades educacionais (deficiente mentais) na rede regular de ensino, tendo-os como sujeitos históricos que necessitam serem culturalmente contextualizados para que encontrem sentido em suas existências.

2.2 Pesquisas referentes a propostas práticas de ação na educação dos alunos com necessidades educacionais especiais – deficientes mentais.

Iniciamos esta parte de nosso trabalho ressaltando como teórico da práxis Paulo Freire (1989, 1996, 1977 e 2005), e como referência de prática da teoria a pesquisadora Padilha (1997, 2001 e 2006).

O anúncio de Freire já havia ecoado mundo afora quando nos chega, na clandestinidade de sua resistência, sua práxis por uma educação libertadora dos oprimidos:

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. [...] Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 1989, p.61)

Paulo Freire substantivava suas aulas em círculos de cultura, pois sua proposta de ação no mundo e com o mundo arrancava seus alunos de dentro de si e então viviam “seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto” (FREIRE, 1989, p.70).

Iniciava o diálogo com seus alunos a partir da

[...] necessidade da distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura; [...] Sendo a cultura como acréscimo que o homem faz ao mundo, que não criou; a cultura como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador; a dimensão humanista da cultura; a cultura como aquisição sistemática da experiência humana, como uma incorporação, por isso crítica e criadora [...] (FREIRE, 1989, p.70).

Na prática de Padilha (1997) fica subentendida as proposições teóricas de Paulo Freire. Em sua dissertação de mestrado, cita José, aluno com deficiência mental, sendo desencaminhado da classe especial para classe de ensino comum, desvelando o entorno que o prendia ao fracasso escolar em cinco anos no ciclo básico. Segunda ela, a concepção

escolhida para esse desencaminhamento é “a histórico-cultural, com ênfase nas contribuições de L. S. Vygotsky” (PADILHA, 1997, p.14), autor que, na mesma linha de Paulo Freire, teoriza que as relações sociais das quais o indivíduo participa dão origem às funções psicológicas superiores, contanto que esse indivíduo participe do processo de relações, mediado pela linguagem.

Em 2001, Padilha apresenta um outro trabalho com aluno deficiente mental. Desta vez, com Bianca.

Meu problema, a minha questão, a minha intenção de estudo é pôr na cultura, na capacidade de simbolizar e na história de vida social, a vida do sujeito deficiente mental. É vislumbrar a possibilidade de diminuir a deficiência, é empurrar a barra que separa o normal do patológico. (PADILHA, 2001, p. 2)

Conseguimos encontrar muitas semelhanças entre a teoria de Paulo Freire e Vygotsky com a prática de Padilha.

Assim, tendo já iniciado a apresentação das pesquisas sobre propostas práticas de ação na educação dos alunos com necessidades educacionais especiais (deficientes mentais), anunciamos “[...] o desejo [de] abordar as práticas pedagógicas como mediadoras da inserção sócio-cultural⁸” (PADILHA, 2006, p.43).

Inserção cultural, segundo Padilha (2006), refere-se ao pertencimento social e cultural das pessoas. O acesso do indivíduo, criança ou adulto, com ou sem deficiência, à escola e ao trabalho é condição necessária, mas não suficiente para pertencer à sociedade letrada.

O que seria o pertencimento? O pertencimento é a possibilidade de cada pessoa beneficiar-se da experiência cultural da espécie humana, nas relações pessoais e interpessoais que estabelecem. Passar do estado de natureza para o estado de cultura, pela atividade simbólica, exige o pertencimento nas relações pessoais e interpessoais.

Inserido no meio humano, adquire-se a condição humana, portanto cultural. O processo não é de humanização apenas, mas de hominização – transformação do biológico do homem em cultural, de acordo com a

⁸ Padilha utiliza o conceito de “inserção sócio-cultural” ao de “inclusão”.

perspectiva histórico-cultural [...] O mundo tem sentido e o sentido do mundo vai se constituindo no tempo e no espaço – na história cultural do homem. A dimensão biológica adquire dimensão simbólica ou cultural. (PADILHA, 2006, p.44)

A escola existe para, por meio do processo educacional em suas variadas formas, mediar o processo individual de apropriação do que é cultural. Entretanto, a expansão da lógica do capital legitima os valores e interesses dos que dominam, o que se constitui em barreira para a inserção sócio-cultural dos deficientes e também dos que não se beneficiam dos bens materiais e culturais da sociedade onde vivem. (PADILHA, 2001)

Para reverter esse quadro, é necessário ter intencionalidade e projeto de ações concretas, além de trabalho coletivo e colaborativo

[...] organizado para modificar, a internalização da opressão [...] por isso mesmo não se trata apenas de adaptações ou mecanismos de inclusão; nem de desenvolver habilidades e competências como rezam os textos oficiais – mas de educação e práticas que insiram as pessoas como conhecedoras da própria história, da história de seu grupo social e da história da humanidade. Em outras palavras, trata-se de inserção sócio-cultural – reprodução e produção de signos. Interessa-nos que as próprias ações façam sentido a si e aos outros e que as ações dos outros façam sentido a cada um de nós. (PADILHA, 2001, p.48)

Assim, após indicar os pressupostos teóricos e práticos, capazes de contribuir para a melhora das condições de inserção de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes de ensino comum, continuamos a apresentação das pesquisas sobre propostas de ações práticas na educação desses alunos.

No Brasil, nos deparamos com o advento da filosofia de inclusão escolar, em que todos os estudantes devem ser escolarizados numa mesma sala de aula. Isso implica em grandes desafios para os professores das classes de ensino comum. A partir dessa idéia, Mendes (2006) pesquisou alternativas para a formação desses professores. Considerou que a mudança mais desafiadora seria

[...] deixar de exercer um papel que foi tradicionalmente individual, e passar para uma atuação que exige compartilhar metas, decisões, instruções, responsabilidades, avaliação de aprendizagem, resoluções dos problemas, e a administração da sala de aula. (MENDES, 2006, p. 29)

Mendes (2006) encontrou, na literatura, vários estudos sobre o modelo de trabalho colaborativo ou ensino colaborativo. Nesse modelo, a estratégia é o trabalho em colaboração entre professores, pais e outros profissionais da escola. Esse trabalho é reconhecido como uma estratégia poderosa e bem sucedida.

Em síntese, o ensino colaborativo ou co-ensino, é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. (MENDES, 2006, p.32)

Além do ensino colaborativo, Mendes (2006) também pesquisou sobre a consultoria colaborativa, que envolve “[...] compromisso dos professores, administradores da escola, do sistema escolar, e da comunidade [cujo] componente principal é o tempo – tempo para planejar, tempo para desenvolvimento e tempo para avaliação.” (MENDES, 2006, p.32).

Ressalta que no Brasil a maioria dos estudos

[...] aborda a importância do trabalho colaborativo como estratégia de formação continuada ou permanente, e praticamente não foram encontrados estudos sobre a possibilidade deste modelo favorecer a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006, p.33)

A autora relata três estudos realizados com “[...] o objetivo de explorar em contextos inclusivos as possibilidades do ensino colaborativo [...]” (MENDES, 2006, p.34). Dois destes estudos trataram do ensino colaborativo e um da consultoria colaborativa.

Abordaremos somente o estudo de Capellini (2004), que trabalhou com o modelo de ensino colaborativo, em classes com alunos deficientes mentais. A pesquisa aconteceu

[...] em duas escolas comuns de ensino fundamental, com quatro turmas de 1ª à 4ª série, onde estavam inseridos seis alunos com deficiência mental. Antes e depois da intervenção foram coletadas medidas de desempenho acadêmico e social de todos os alunos das quatro turmas. [...] o estudo compreendeu também apoios sistemáticos do professor do ensino Especial dentro da classe comum, juntamente com o professor de planejamento, reflexão sobre a prática, reuniões com familiares, reuniões com o coletivo da escola e estudos dirigidos. A intervenção em cada turma durou de um semestre a um ano, e o estudo colaborativo teve duração total de dois anos, compreendendo o acompanhamento nas quatro turmas. (MENDES, 2006, p.35)

Neste estudo, observou-se que “[...] todos os seis alunos tiveram evolução no desempenho tanto acadêmico como de socialização, ainda que se observe discrepância considerável em comparação com o rendimento médio da turma [...]” (MENDES, 2006, p.36).

O co-ensino foi avaliado como efetivo enquanto estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores envolvidos em práticas que visavam à inclusão escolar. Mendes (2006, p.37) revela que “[...] o ensino colaborativo não é tão simples, e nem sempre é uma experiência positiva para os educadores envolvidos”, pois envolve o partilhar de decisões e reflexão de práticas que antes eram tomadas e exercidas individualmente.

Já Oliveira (2004) debruça sobre algumas práticas pedagógicas alternativas que atendem com qualidade as diferenças de seus alunos. Apesar de não compartilhar dos mesmos pressupostos, “[...] tratam as diferenças com respeito e dignidade, apreendendo a totalidade humana e exercitando uma pedagogia inclusiva e processos democráticos da convivência comunitária [...]” (OLIVEIRA, 2004, p.109).

Para tanto, a autora busca, em algumas experiências de sucesso, “[...] a superação de uma educação reprodutora para uma educação emancipadora, capaz de viver em toda sua intensidade o respeito à participação e à autonomia humana”. (OLIVEIRA, 2004, p.80).

Traz quatro experiências de educação emancipadora, que apresentaremos brevemente.

A primeira é a da Escola da Ponte que possui oito tópicos para uma reflexão, dentre eles, a educação das crianças ditas com necessidades educacionais especiais.

Freqüentemente sob o rótulo e o estigma da diferença, priva-se a “*criança diferente*” (ainda que inconscientemente) de experiências que lhe permitiriam ganhar consciência de si como ser *social-com-os-outros*. (OLIVEIRA, 2004, p.83)

Em seguida, apresenta-nos Maria Montessori, estudiosa italiana, que iniciou seu trabalho com os menores deficientes mentais: “Montessori declara que o homem precisa

tomar consciência de sua própria história, perceber as inter-relações entre os seres, tomar posse do passado para poder construir o futuro”. (OLIVEIRA, 2004, p.89)

Na seqüência de seus estudos, Oliveira (2004) mostra-nos a Pedagogia Waldorf, que interessa-nos por apontar as possibilidades pedagógicas apresentadas

[...] como forma de trabalhar o conhecimento de maneira experiencial, concreta e em toda sua plenitude, oferecendo oportunidade para que cada um através de seu potencial desenvolva-se em sua integridade e possa vivenciar a autonomia e a liberdade nas relações humanas.(OLIVEIRA, 2004, p.100)

Oliveira (2004) finaliza apresentando a Pedagogia de Freinet que “[...] está alicerçada no respeito à criança, mais do que isso: no respeito ao ser humano.” (OLIVEIRA, 2004, p.104).

Além de Padilha, Mendes e Oliveira, outra estudiosa que merece destaque em nosso trabalho é Santos (2003), que realizou pesquisa sobre a proposta de trabalho cooperativo nas escolas e comparativo entre os países. Trataremos aqui apenas da pesquisa-ação realizada no Brasil – Rio de Janeiro – em três escolas, nos anos de 1998 a 2001. Um dos objetivos desse trabalho foi

[...] reduzir a exclusão acadêmica e social do processo educacional através do desenvolvimento e da mobilização de recursos locais e da disseminação de prática em que se verifique um engajamento afetivo das unidades escolares e respectivos profissionais, docentes e técnicos, bem como da comunidade local, na remoção de barreiras à aprendizagem [...]” (SANTOS, 2003, p.15)

Segundo Santos (2003, p. 15), os pesquisadores envolvidos no projeto definiram “[...] inclusão como processos permanentes e dependentes de contínuo desenvolvimento pedagógico e organizacional dentro das escolas regulares, ao invés de vê-la como uma simples mudança sistêmica nas redes de ensino.”

Esses pesquisadores enfatizam a necessidade da revisão das próprias práticas, através do enfoque sistêmico.

[...] Uma orientação inclusiva significa a adoção de um olhar sistêmico sobre a questão das crianças que estão em risco de serem excluídas do processo educacional e, através deste, auxiliar a escola na busca de melhores condições de seu contexto em sua continuidade, incentivando-a a repensar seus métodos pedagógicos e sua organização interna para atender à diversidade em sala de aula. [...] A escola deve transformar-se em espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam [...]. Como auxiliar a instituição e corpo docente a [...] transformar o seu olhar sobre a diversidade e deixar de vê-la como um problema para considerá-la como um recurso em potencial [...] Identificou um discurso a favor da inclusão, mas diferenças na prática em muitos aspectos. (SANTOS, 2003, p.16 - 18)

Santos (2003) destaca, como entraves para uma educação de qualidade para todos, o relacionamento, a compreensão geral do aluno, as áreas específicas e a observação de caráter pessoal-profissional. Para ela, relacionamento envolve: agressividade entre aluno e com o professor; falta de envolvimento da família e pouco material e não conservação do existente. Compreensão geral do aluno diz respeito a: capacidade limitada de raciocínio lógico e dificuldade de aprendizagem em diversas áreas. Áreas específicas englobam: problemas com alfabetização e dificuldades sócio econômicas dificultando a aprendizagem. Já a observação de caráter pessoal-profissional refere-se a: falta de condições de trabalho, baixa remuneração, falta de tempo para planejar e falta de políticas públicas voltadas para a solução dos entraves na Educação Especial.

Ainda segundo Santos, esses entraves envolvem professores bastante desestimulados. O desestímulo é provocado por problemas de aprendizagem no âmbito da alfabetização que demoram a ser sanados, perpetuando a evasão e o fracasso escolar; reclamações sobre a agressividade entre alunos e a falta de compromisso tanto deles quanto de seus pais (SANTOS et al, 1999).

Segundo a avaliação dos professores das escolas cariocas pesquisadas por Santos (1999) trabalhar na perspectiva da inclusão requer: 1) Maturidade do profissional em busca de um trabalho efetivo, de uma vivência para a construção do conhecimento; 2) Capacidade de desenvolver recursos próprios para lidar com a frustração de estar limitado quanto às possibilidades; 3) Conhecimento sobre o aluno para educá-lo; 4) Conhecimento sobre como

aprender para ensiná-lo; 5) Diagnóstico das aprendizagens construídas neste sujeito; 6) Identificação das quais marcas que definem suas escolhas; 7) Disposição para vincular-se ao sujeito; 8) Possibilidade para o vínculo afetivo; disponibilidade para a aceitação do outro em sua maneira de ser; 9) Flexibilidade para avaliar sua própria trajetória como educador e mudá-la, se necessário for.

Para Santos (2003) a convivência em ambientes comuns e as interações sociais que se estabelecem servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar às crianças proteção, apoio e bem-estar no grupo. O professor é, nesse processo, o facilitador da interação entre alunos.

É importante, ainda, destacar os pontos em comum entre os trabalhos de Padilha, Mendes, Oliveira e Santos: o deficiente como sujeito da ação; as reflexões sobre o homem e suas condições culturais; a interação; a cultura humana como consciência de si, do outro e do mundo; as práticas pedagógicas mediadas pela cultura; o pertencimento nas relações pessoais e interpessoais; a aquisição da condição humana por meio da inserção no meio humano; a intencionalidade de ações; o trabalho colaborativo e em equipe; a educação emancipadora; o respeito ao ser humano; o olhar preventivo para as crianças que estão em risco de serem excluídas; o professor como mediador entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento (cultura humana).

Tudo isto representa um grande desafio: tornarmos mais conscientes de nossa humanidade. Indica a cultura humana, a interação entre os homens, a utilização de nossas potencialidades para transformar o que está posto, o que é visto e vivido como natural. Ser humano, fazer cultura é contribuir para transformar essa realidade excludente.

Encerramos esta parte do trabalho, retornando à construção social da deficiência, tendo como referência os estudos de Omote (2004, p.301) que enfatiza “Deixar de praticar a exclusão escolar indevida, como tanto se viu no passado, não se identifica plenamente com a educação inclusiva”.

Os mesmos comportamentos ou atributos podem receber interpretações diferentes, dependendo do ator, da audiência e das circunstâncias. É indispensável para a compreensão de atributos e comportamentos que podem levar ao descrédito social, examinar o contexto em que ocorre o julgamento. “As ocorrências dessa natureza precisam ser tratadas [...] como fenômenos que fazem parte integrante dos processos de percepção e relações interpessoais [...]” (OMOTE, 2003, p. 290).

Sendo assim,

Nenhuma qualidade (atributo, comportamento ou afiliação grupal) tem inerentemente o sentido de desvio, ainda que se distancie do valor considerado normal, padrão ou médio. Uma qualidade qualquer pode ser interpretada e tratada como um desvio, dependendo de quem é o portador ou ator, de quem constitui a audiência e do contexto em que ocorre o julgamento.

[...] Nessa extensão, uma qualidade pode: 1) caracterizar determinadas pessoas como desviantes, mas não outras; 2) levar seus portadores a serem caracterizados como desviantes por determinadas audiências, mas não por outras e 3) levar seus portadores a serem caracterizados como desviantes pelos mesmos juízes numa determinada situação, mas não em outras. (OMOTE, 2003, p. 292)

E o que temos presenciado é o julgamento de alunos que não se ajustam ao currículo escolar no tempo previsto pela escola e/ou têm comportamento fora dos padrões esperados, sendo considerados como alunos com necessidades educacionais especiais (deficientes mentais), mesmo após tantas denúncias. Ser julgado como deficiente, receber uma rede de apoio e retornar ao ciclo normal de escolaridade, sem prejuízo da auto-estima, já seria um dano moral grande. Mas quem consegue sobreviver a esse julgamento? A discriminação e o preconceito em relação ao diferente existiram só na Antiguidade? A violência simbólica está bem presente em nossa sociedade e conseqüentemente na escola. O que vamos fazer com essa cultura? Olhá-la como natural? Buscar transformá-la?

3 MÉTODO

[...] a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. Se não há acordo em torno dos signos, como expressões do objeto significado, não pode haver compreensão entre os sujeitos, o que impossibilita a comunicação. (Paulo Freire, 1977)

Este é um estudo de caso sobre um sistema educacional do ensino fundamental ciclo I, com enfoque na escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais em classes do ensino comum, nas escolas regulares de uma cidade do interior do Estado de São Paulo - no ano de 2005. Pretendemos descrever, no contexto do sistema educacional vivenciado: o desempenho acadêmico e o espaço social ocupado por tais alunos, os quais freqüentavam classes do ensino comum concomitante às salas de recurso; a atitude social dos professores em relação à inclusão e a percepção desses profissionais sobre seus alunos.

Em consulta, anterior ao início desta pesquisa, fomos informados pela direção das escolas⁹, de que, no ano de 2005, esta cidade contava, em seu sistema educacional do ensino fundamental ciclo I, com uma escola da rede privada, três escolas públicas estaduais e uma Escola de Educação Especial - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)¹⁰. Como constatamos que somente nas três escolas estaduais havia a presença de alunos com necessidades educacionais especiais em classes de ensino comum da rede regular de ensino, realizamos esta pesquisa apenas nessas escolas.

A quantidade total de matrículas nas três escolas em julho de 2005 era de 1371¹¹ alunos. Deste total, segundo a direção das referidas unidades escolares, 146 alunos (10,6%) eram considerados deficientes mentais¹². Eles freqüentavam nove salas de recurso para esta categoria de alunos e eram distribuídos em 33 classes do ensino comum. Nas três escolas, havia, ainda, outras 15 classes de ensino comum, com 406 alunos, nenhum considerado com necessidades educacionais especiais.

⁹ Esta informação foi confirmada nos registros da Diretoria de Ensino – Região de Andradina.

¹⁰ A partir de 28/02/2000 denominada Escola de Educação Especial Arco-Íris, seguindo os preceitos da APAE Educadora (2001, p.27) que se insere nos diferentes níveis de formação escolar, incluindo o ensino fundamental.

¹¹ Número inicial de alunos. A coleta de dados foi realizada no período de final de julho a final de dezembro de 2005, o que justifica que em alguns dados o número total de alunos poderá ser alterado devido a matrículas e transferências que ocorreram durante o ano letivo.

¹² Não buscamos verificar a elegibilidade desses alunos, trabalhamos com a organização e o julgamento da escola.

Na pesquisa, foram envolvidos 64 professores. Destes, 48 eram de classes de ensino comum, 9 de sala de recurso, 3 de Educação Física, 3 de Educação Artística e 1 readaptado¹³. Além de alunos e professores, participaram deste estudo 3 diretores e 3 coordenadores. Este foi o universo pesquisado, no período de julho a dezembro de 2005¹⁴.

3.1 Procedimentos de coleta de dados e instrumentos utilizados

Iniciamos nosso trabalho, avaliando a exeqüibilidade do estudo. Para tanto, solicitamos autorização do Dirigente de Ensino para a sua realização, visitamos as três escolas estaduais, e conversamos informalmente com direção e professores para verificar a disponibilidade de cada um em participar da pesquisa. Não havendo oposições, demos início à coleta de dados.

Quanto à coleta dos dados sobre o contexto, buscamos identificar as tendências de ações relacionadas à política de inclusão escolar no sistema educacional do ensino fundamental ciclo I, da rede regular estadual da cidade. Para tanto, utilizamos série histórica anterior e posterior à Resolução SE/SP nº 95/00, ou seja, entre 1995 e 2005. Coletamos os dados quanto ao contexto em registros das unidades escolares e por meio de entrevista aberta com a direção das escolas¹⁵.

Para aferirmos o desempenho escolar dos alunos, utilizamos os resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo – SARESP - de 2005. Esses dados estavam disponíveis no *site*¹⁶ da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo com acesso por meio de *login* e senha da Diretoria de Ensino – Região de Andradina - ou de cada uma das escolas.

¹³ Professores readaptados são comprovadamente por motivos de saúde impossibilitados de ministrar aulas, mas atuam na escola.

¹⁴ Em 2005, em uma das três escolas funcionavam duas classes especiais, com 28 alunos, que não fizeram parte do universo pesquisado por não ser objeto deste estudo.

¹⁵ Entrevista em anexo.

¹⁶ www.educacao.sp.gov.br

Sobre a posição social ocupada pelos alunos, os dados foram coletados por meio de questionário do sociograma elaborado por Baleotti (2006)¹⁷.

Para verificarmos as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão, utilizamos a Escala Lickert de Atitude Social em relação à Inclusão – ELASI – formas equivalentes A e B (OMOTE, 2005)¹⁸.

Já quanto à avaliação dos professores em relação ao desempenho de todos os seus alunos e as relações interpessoais entre os mesmos, os dados foram coletados por meio de uma ficha de avaliação elaborada por Saravali (2005)¹⁹.

Desta forma, para obter os dados referentes aos aspectos acima relacionados, utilizamos seis instrumentos de coletas de dados: 1) Registros escolares; 2) Entrevista com a direção das escolas; 3) Resultados do SARESP 2005; 4) Questionário do sociograma elaborado por Baleotti (2006); 5) Escala de Atitudes Sociais em relação à Inclusão - ELASI, Omote (2005); 6) Ficha avaliativa do desempenho de alunos e relações interpessoais Saravali (2005).

Os instrumentos utilizados na coleta dos dados consideraram cinco aspectos: 1) O cenário em que foi desenvolvido o estudo, aqui denominado de contexto; 2) O desempenho acadêmico dos alunos com necessidades educacionais especiais; 3) A posição social ocupada pelos alunos considerados com necessidades educacionais especiais; 4) As atitudes sociais dos professores em relação à inclusão; 5) A avaliação desses educadores em relação ao desempenho acadêmico e relação interpessoal dos alunos com seus pares.

¹⁷ Publicado em tese defendida em 2006, mas elaborado e acessado anteriormente. Questionário (BALEOTTI, 2006) em anexo.

¹⁸ ELASI formas A e B (OMOTE, 2005) em anexo.

¹⁹ Ficha Avaliativa (SARAVALI, 2005) em anexo

Tabela 1 Síntese dos procedimentos gerais e instrumentos de coleta de dados

Aspecto pesquisado	Instrumentos utilizados	Dados coletados
Contexto	Listas de alunos e de classes do período de 1995 a 2005 e os prontuários de alunos. Entrevista com direção.	a) A desativação de classes especiais e criação de salas de recurso ²⁰ ; b) O encaminhamento de alunos da rede regular de ensino para instituição especializada ²¹ ; c) A quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentavam o sistema regular de ensino em classes comuns concomitante à sala de recurso; d) Ações da escola na distribuição e remanejamento de alunos; e, e) Propostas de ação para o trabalho com os alunos com NEE.
O desempenho acadêmico dos alunos com necessidades educacionais especiais	Avaliação do SARESP	Desempenho acadêmico dos alunos em Leitura e Escrita e Matemática e Redação.
A posição social ocupada pelos alunos considerados com necessidades educacionais especiais	Questionário – sociograma. (BALEOTTI, 2006)	Posição social do aluno: aceito, rejeitado ou ignorado.
As atitudes sociais dos professores em relação à inclusão	ELASI – Escala Lickert de Atitude Social em relação à inclusão (OMOTE, 2005)	Atitudes sociais dos professores em relação à inclusão.
A avaliação dos professores em quanto ao desempenho acadêmico e a relação interpessoal dos alunos com seus pares.	Ficha avaliativa (SARAVELLI, 2005)	Avaliação dos professores sobre seus alunos nos aspectos acadêmicos e de relação interpessoal.

²⁰ As salas de recurso a partir da Res.SE nº95/2000 denomina-se Serviço de Apoio Pedagógico Especializado – SAPE.

²¹ Além dos registros da escola, de posse da lista de alunos transferidos das escolas, verificamos as matrículas realizadas no período equivalente na APAE, pois às vezes na escola regular não consta para onde o aluno foi transferido.

3.1.1 Contexto do sistema educacional

É importante considerar que os registros utilizados para identificar o contexto escolar dos alunos foram: as listas de alunos e de classes do período de 1995 a 2005 e os prontuários. Tivemos acesso a esses dados nas secretarias das escolas.

Analisando esses documentos, encontramos dados sobre: a) A desativação de classes especiais e criação de salas de recurso²²; b) O encaminhamento de alunos da rede regular de ensino para instituição especializada²³; c) A quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentavam o sistema regular de ensino em classes comuns concomitante à sala de recurso.

Em entrevista aberta com a direção da escola, coletamos os dados sobre a distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes de ensino comum e as alternativas de ações propostas pela comunidade escolar no ano letivo de 2005.

3.1.2. Rendimento escolar dos alunos no SARESP

A coleta de dados sobre o desempenho acadêmico do aluno foi obtida por meio dos resultados das provas de Leitura e Escrita, Matemática e Redação (Redação apenas para as 3ª e 4ª séries) no SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - realizada no ano de 2005.

Segundo o Relatório do SARESP de 2005 (2008, p.19), a prova de Leitura e Escrita foi elaborada a partir de matrizes de especificações de cada série.

²² As salas de recurso a partir da Res.SE nº95/2000, denomina-se Serviço de Apoio Pedagógico Especializado – SAPE.

²³ Além dos registros da escola, de posse da lista de alunos transferidos das escolas, verificamos as matrículas realizadas no período equivalente na APAE, pois às vezes na escola regular não consta para onde o aluno foi transferido.

A matriz da 1ª e da 2ª séries do EF está expressa em termos de habilidades e busca identificar o nível de conhecimento sobre o sistema de escrita, a capacidade de ler com autonomia e a competência escritora do ponto de vista discursivo alcançados pelos estudantes ao final destas duas séries. [...] Da 3ª série do EF em diante [...] contemplaram um elenco de textos de diversos gêneros, agrupados por domínios discursivos.

Os gêneros literários que fizeram parte da prova de Leitura e Escrita das 1ª e 2ª séries foram poema e canção, contos tradicionais e texto informativo.

Na matriz de especificação de Leitura das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, o agrupamento de gêneros de texto por domínios discursivos consistiu em: Literário (contos tradicionais, fábula); Escolar (artigo de divulgação científica); Jornalístico (notícia) e Literário de entretenimento (HQ), (SÃO PAULO, 2005, p.20).

Na área de Matemática, as provas das 1ª e 2ª séries abrangeram habilidades relativas a “Números e Operações”, “Espaço e Forma” e “Grandezas e Medidas”. As provas de 3ª e 4ª séries ampliaram as habilidades dos conteúdos estabelecidos para as 1ª e 2ª séries, envolvendo também “Tratamento da Informação.” (SÃO PAULO, 2005, p.20).

A prova de redação para as 3ª e 4ª séries consistiu na apresentação “[...] do início de uma história, a partir do qual o aluno deveria produzir uma redação do tipo narrativo-descritivo, com a continuação da história.” (SÃO PAULO, 2005, p.30)”

As provas de Leitura e Escrita de 1ª e 2ª séries continham oito questões abertas (algumas desdobradas em mais de uma parte, atingindo um total de 20 itens), sendo a questão final uma proposta de produção de texto. As provas de Matemática da 1ª e 2ª séries continham 17 questões, em sua maioria aberta. Os alunos de 3ª e 4ª séries foram avaliados em dois tipos de avaliação: prova objetiva de Leitura e Escrita e Matemática - cada uma com 20 questões - e Redação. As provas foram realizadas em dois dias. No primeiro dia, os alunos de 1ª e 2ª séries realizaram a prova de Leitura e Escrita; os de 3ª e 4ª série fizeram a prova de Leitura e Escrita e Matemática. No segundo dia, os alunos de 1ª e 2ª séries responderam a prova de Matemática, enquanto os de 3ªs e 4ªs séries, a Redação.

As provas de Leitura e Escrita e Matemática das 1ª e 2ª séries foram corrigidas por uma equipe de professores e Assistente Técnico Pedagógico responsável pelo ciclo I da Diretoria de Ensino; já as provas de Redação das 3ª e 4ª séries foram corrigidas por outra equipe de professores juntamente com o Assistente Técnico Pedagógico de Língua Portuguesa

da Diretoria de Ensino²⁴. Essas notas foram transcritas em folha ótica e enviadas para a Secretaria de Estado de Educação juntamente com as folhas óticas das provas de Leitura e Escrita e Matemática de 3^a e 4^a séries, preenchidas pelos alunos nos dias da avaliação. De posse desses dados, a Secretaria de Educação organizou, analisou e encaminhou, para as escolas e diretorias, os resultados, disponibilizando-os no *site* www.educacao.sp.gov.br. Para ter acesso a esses dados, utilizamos o *login* e senha da Diretoria de Ensino e das três escolas pesquisadas. Nos interessavam os dados²⁵ disponíveis por aluno, por classe, por série, por escola e por área avaliada.

De posse da lista de todos os alunos de cada classe, de cada série e de cada escola, já tendo sublinhado quais eram os alunos com necessidades educacionais especiais de cada classe, completamos a coleta de dados relativos ao desempenho dos avaliados.

3.1.3 Posição social ocupada pelos alunos frente aos seus pares

Quanto aos procedimentos de coleta de dados relativos à posição social ocupada pelos alunos com NEE frente aos seus pares, é bom sublinhar que, por posição social ocupada pelo aluno, estamos entendendo o quanto o aluno é aceito, rejeitado ou ignorado pelos seus pares no grupo classe. Para explorarmos a posição social dos alunos, utilizamos o modelo de um sociograma mais simples, de estrutura de atração, rejeição ou de indiferença (MINICUCCI, 1971).

Os dados referentes à posição social dos alunos foram coletados por meio de questionário (BALEOTTI, 2006), aplicado nas 33 classes de ensino comum, que apresentavam alunos com necessidades educacionais especiais.

O questionário da posição social dos alunos na classe consistiu em perguntas que avaliavam o episódio afetivo e o intelectual, positivamente e negativamente, dos alunos entre

²⁴ A Secretaria de Educação de São Paulo encaminha orientação para aplicação e correção das provas e a equipe de cada Diretoria de Ensino se responsabiliza pelos cuidados e sigilo necessários. Maiores detalhes sobre todo o procedimento desta avaliação podem ser encontrados em SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Relatório SARESP 2005. São Paulo:SEE/FDE, 2008.

²⁵ A Secretaria da Educação de São Paulo disponibiliza além dos dados citados, dados sobre o desempenho dos alunos das diretorias de ensino do Estado de São Paulo, das diretorias de ensino da Grande São Paulo, das diretorias de ensino do Interior de São Paulo e de cada diretoria de ensino em particular.

si. O episódio afetivo contemplou duas situações: sentar próximo e brincar. Já o episódio intelectual contemplou ser escolhido ou não para fazer trabalho em grupo.

Para aplicação desse questionário, fizemos um contato inicial indo à sala de aula e conversando informalmente com os alunos, nos apresentando e informando-os que iríamos, algumas vezes, em suas salas para conhecê-los melhor. Marcamos uma data para a visita posterior, e solicitamos que procurassem não faltar. Requeremos à direção da escola uma lista de alunos de cada sala, e assinalamos nessa lista os alunos com necessidades educacionais especiais para que no dia marcado pudéssemos conferir se eles estavam presentes em sala ou não. Colocamos, como exigência para alcançar a meta, que o questionário só seria aplicado com a presença de todos os alunos considerados com NEE e com, no máximo, três alunos ausentes no total da classe. Isso fez com que fôssemos mais vezes em algumas salas ou escolas, já que, nem sempre, as exigências estabelecidas para a aplicação estavam contempladas. Solicitamos aos professores das 1^{as} séries que deixassem o cartaz com a lista de alunos afixado na lousa para consultas, se necessário.

De posse do questionário, folhas de sulfite, lápis e borracha para cada aluno, fomos em cada sala, perfilamos as carteiras uma atrás da outra. Organizado o espaço e garantida as condições de aplicação, informamos aos alunos que eles responderiam seis perguntas sobre suas preferências, com quem preferiam e com quem não preferiam realizar atividades, dentre os colegas da classe. Em seguida, estabelecemos os seguintes combinados: a) cada pergunta seria lida, e todos teriam tempo para responder; b) as respostas dadas seriam mantidas em sigilo, portanto não deveria haver comunicação entre eles durante a atividade; c) eles poderiam indicar quantos colegas quisessem em cada pergunta. Dado o tempo necessário, o que levava no máximo 20 minutos, recolhíamos as respostas, agradecíamos e nos despedíamos da classe.

3.1.4 Atitudes sociais dos professores em relação à inclusão

Para a mensuração das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão, foram utilizadas as formas A e B da ELASI - Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à

Inclusão - (OMOTE, 2005). Os professores foram divididos em dois grupos. No início do segundo semestre de 2005, no replanejamento, metade dos professores responderam a Forma A e a outra metade de professores responderam a Forma B da ELASI. Ao final do segundo semestre de 2005, por ocasião do conselho de classe e série e quando todos já sabiam do resultado do SARESP, invertemos as formas de ELASI e de grupos de professores. Assim, os professores que, em julho, haviam respondido a forma A, ao final do ano, responderam a forma B, e os professores que, em julho, haviam respondido a forma B, responderam a forma A ao final do ano.

3.1.5 Avaliação do professor sobre o relacionamento interpessoal e o desempenho acadêmico de seus alunos

Os dados da avaliação do professor sobre o relacionamento interpessoal e o desempenho acadêmico dos alunos foram coletados apenas ao final do ano letivo de 2005, por ocasião do último conselho de classe e série e após já saberem o desempenho de seus alunos no SARESP. Cada professor deveria preencher a tabela (SARAVALI, 2005) que continha três colunas: a primeira com o nome dos alunos e as duas seguintes contendo espaço para o professor avaliá-los, conforme o desempenho acadêmico e o relacionamento interpessoal, utilizando conceitos que variaram de péssimo a ótimo.

3.2 Participantes da pesquisa em cada etapa realizada

A coleta de dados foi realizada no período de final de julho a final de dezembro de 2005, em vários momentos e cinco propósitos de análise descritos no item 3.3. Procedimentos de análise dos dados, o que justifica a variação de participantes.

Inicialmente, a quantidade total de matrículas nas três escolas em julho de 2005 era de 1371 alunos.

Devido à quantidade de instrumentos utilizados e da variação de participantes, descrevemos a seguir em cada situação quantos foram os envolvidos na pesquisa.

Tabela 2 Participantes da pesquisa

Aspecto pesquisado	Participantes			
Contexto	Um diretor, um vice-diretor e dois coordenadores*.			
O desempenho acadêmico dos alunos com NEE	SARESP	33 classes - todas com alunos com NEE	Leitura e Escrita	135 alunos com NEE e 793 alunos sem NEE
			Matemática	134 alunos com NEE e 791 alunos sem NEE
		48 classes totalidade das 3 escolas	Leitura e Escrita	135 alunos com NEE e 1337 alunos sem NEE
			Matemática	134 alunos com NEE e 1337 alunos sem NEE
		25 classes – classes da mesma escola e série com alunos com e sem NEE	Leitura e Escrita	875 alunos sem NEE
			Matemática	875 alunos sem NEE
		33 classes	Leitura e Escrita 793 alunos sem NEE e 135 alunos com NEE	E1 – 251 alunos sem NEE e 62 com NEE E2 – 361 alunos sem NEE e 49 alunos com NEE E3 – 181 alunos sem NEE e 24 com NEE
			Matemática 791 alunos sem NEE e 134 alunos com NEE	E1 – 253 alunos sem NEE e 62 alunos com NEE E2 – 359 alunos sem NEE e 48 alunos com NEE E3 – 179 alunos sem NEE e 24 alunos com NEE.
		25 classes de 3ª e 4ª séries	Redação 3ª e 4ª séries 529 alunos	458 alunos sem NEE 71 alunos com NEE
		12 classes de 3ª séries	Redação Total – 264 alunos	232 alunos sem NEE e 32 alunos com NEE
13 classes de 4ª séries	Redação – 265 alunos	226 alunos sem NEE e 39 alunos com NEE		
A posição social ocupada pelos alunos considerados com necessidades educacionais especiais	Questionário – sociograma. (BALEOTTI, 2006) – 33 classes 869 alunos sem NEE e 146 alunos com NEE		E1 – 253 alunos sem NEE e 68 alunos com NEE. E2 – 443 alunos sem NEE e 54 alunos com NEE. E3 – 174 alunos sem NEE e 24	
As atitudes sociais dos professores em relação à inclusão	ELASI – Escala Lickert de Atitude Social em relação à inclusão (OMOTE,2005)		Forma A e B – Pré – 64 professores Forma A e B – Pós – 45 professores.	
A avaliação dos professores quanto ao desempenho acadêmico e a relação interpessoal dos alunos com seus pares.	Tabela contendo ficha avaliativa a ser preenchida pelo professor (SARAVALI, 2005)		20 professores	

* A coleta de dados realizou-se em vários momentos ao longo do 2º semestre de 2005. Participaram da entrevista estes gestores, porém de outras coletas e acesso a dados participaram 3 diretores e 3 coordenadores.

3.3 Procedimentos de análise dos dados

Iniciamos a análise pelos dados relacionados ao **contexto** do sistema educacional pesquisado. Esses dados foram analisados qualitativa e quantitativamente, estabelecendo relações entre os aspectos pesquisados.

Para analisar os dados do **desempenho acadêmico** dos alunos, utilizamos as notas dos alunos nas provas de Leitura e Escrita e Matemática. Aplicamos cinco análises, dependendo das respostas que queríamos.

Assim, a **primeira** análise foi feita em relação aos dados totais das 33 classes de ensino comum que tinham inseridos alunos com NEE, por série e área avaliada (Leitura e Escrita e Matemática). Os resultados das notas foram divididos em dois grupos: grupo de notas obtidas por alunos sem NEE e outro por alunos com NEE. Para compararmos os escores entre os dois grupos, utilizamos a prova estatística Mann-Whitney.

Na **segunda** análise sobre o desempenho dos alunos em Leitura e Escrita e Matemática, foram utilizados os dados de cada uma das três escolas, de todas as séries, de todos os alunos, incluindo aquelas classes que não tinham alunos com NEE.

A **terceira** análise realizada contemplou o desempenho em Leitura e Escrita e Matemática somente dos alunos sem NEE, de duas escolas que tinham alunos nas mesmas séries em classes de ensino comum com e sem alunos com NEE.

A **quarta** análise compreendeu o desempenho dos alunos com e sem NEE de cada classe. Pretendemos levantar as variações de desempenho nos agrupamentos que as escolas realizam e comparamos o grupo de alunos com e sem NEE por meio do teste Mann-Whitney para saber se as notas dos alunos com NEE são inferiores às dos demais alunos de suas classes.

Por **último**, ainda sobre o desempenho, analisamos a redação elaborada pelos alunos das 3ª e 4ª séries.

Os critérios para atribuição de conceitos na correção da Redação dos alunos de 3ª e 4ª séries foram previamente estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação²⁶, e consta de quatro itens: compreender e desenvolver o título proposto de acordo com o contexto de

²⁶ Estes dados constam do Manual de correção das redações do SARESP 2005.

produção solicitado; elaborar um texto narrativo; organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimentos dos mecanismos lingüísticos e textuais necessários para a construção da narrativa; utilizar os conhecimentos lingüísticos da norma padrão para o texto escrito. A redação de cada aluno foi avaliada em relação aos quatro itens em menções: insuficiente, razoável, bom e muito bom. Desta forma, um aluno pode ter desempenho de insuficiente a muito bom em cada tema. Contudo, no resultado geral do desempenho em redação fornecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, cada aluno recebeu uma única menção que variou de insuficiente a muito bom. É com esse dado que trabalharemos.

Os resultados e análises da redação buscam comparar o desempenho dos alunos com NEE inseridos nas classes de ensino comum com os demais alunos de suas respectivas séries.

Na análise da redação - prova aplicada nas 3^a e 4^a séries -, avaliadas com menções insuficiente, regular, bom e muito bom, para fins de aplicação de prova estatística, agrupamos as menções insuficiente/regular e bom/muito bom, em grupos de alunos com e sem NEE. Utilizamos o teste Fisher para analisar: todas as provas dos alunos de 3^a e 4^a séries das classes de ensino comum com alunos com NEE; todas as provas dos alunos de 3^a séries das classes de ensino comum com alunos com NEE e todas as provas das classes de ensino comum com alunos com NEE das 4^as séries.

Após o desempenho, analisamos a **posição social** ocupada pelos alunos e seus pares nas 33 classes de ensino comum com alunos com NEE inseridos.

O questionário da posição social dos alunos na classe consistiu em perguntas que avaliavam o episódio afetivo e o intelectual, positivamente e negativamente, dos alunos entre si.

O episódio afetivo contemplou duas situações: sentar próximo e brincar. O critério intelectual consistia em: ser escolhido ou não para fazer trabalho em grupo.

Embora o questionário utilizado tenha sido elaborado e analisado por Baleotti (2006) como um sociograma, neste trabalho, devido à quantidade de classes e alunos envolvidos, recorreremos a uma análise diferenciada, descrita a seguir.

Utilizamos dois critérios para identificar a aceitação dos alunos: 1) o teste de Fisher, que testa diferenças entre dois grupos independentes; 2) a posição dos alunos com NEE que, em relação aos seus pares, apresentaram um menor escore positivo e/ou um maior escore negativo no episódio afetivo e intelectual.

De posse das respostas dos questionários sobre a posição social dos alunos nas classes, contamos a frequência de escolha de todos os alunos de cada classe em cada item dos episódios afetivo e intelectual. Somamos a frequência de escolhas positivas e negativas desse episódio. Os resultados da soma de cada aluno foram utilizados como o escore de cada um. Encontramos a mediana, o valor máximo e o mínimo de cada classe, identificamos e quantificamos os alunos com NEE dentre os alunos de cada classe em relação à variação, mediana e dispersão. Para a quantidade de alunos com e sem NEE situados abaixo e acima da mediana, foi utilizado o teste de Mann-Whitney, que testa diferença entre dois grupos independentes, com e sem NEE em relação a uma variável - aceitação afetiva e intelectual -, que só admitia duas alternativas como resposta: positiva ou negativa. Buscamos, com isso, perceber a aceitação afetiva e intelectual dos alunos com NEE, comparados com seus pares em cada classe.

Propomos analisar os resultados dos dados sobre a posição social dos alunos em suas classes na escola, primeiramente por classe, por meio da prova estatística Mann-Whitney, utilizando a frequência de escolha positiva e negativa nos episódios afetivo e intelectual. Antes disso, identificamos e quantificamos os alunos com e sem NEE, abaixo da mediana e acima da mediana, variação, mediana e dispersão.

Em seguida, mapeamos de cada classe o aluno que apresentou o menor escore positivo e o que apresentou o maior escore negativo, para verificarmos se era um aluno com ou sem NEE, pois acreditamos que estar em uma dessas posições poderia indicar menor aceitação dele por seus pares.

Baseados na prova estatística Mann-Whitney e na verificação do aluno que apresentou o menor escore positivo e o maior escore negativo nos critérios afetivo e intelectual, finalizamos com a apresentação do total de classes em que a distribuição de aluno com e sem NEE nos grupos abaixo e acima da mediana não foi aleatória; ou seja, possivelmente os alunos com NEE foram menos aceitos que os demais.

Em seguida, analisamos a **Atitude social dos professores em relação à inclusão**.

Para a mensuração das atitudes desses participantes, foram utilizadas as formas A e B da Escala Lickert de Atitude Social em relação à Inclusão (ELASI), já validada e padronizada em estudos anteriores.

Para a mensuração das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão, foram utilizadas as formas A e B da ELASI - Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à

Inclusão - (OMOTE, 2005). Cada forma da escala contém 35 itens dos quais 30 destinam-se à mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão e 5 itens compõem a escala de mentira que se destina a identificar a tendência de falsificar as respostas, podendo servir para excluir o respondente. Metade dos 30 itens de cada escala tem enunciado favorável à inclusão e a outra metade, desfavorável. Cada enunciado é seguido de cinco alternativas que expressam diferentes graus de concordância ou discordância em relação ao conteúdo do enunciado. Os escores são calculados mediante a soma das notas obtidas em cada item. Nos itens com enunciados favoráveis, é atribuída a nota 5 para a alternativa que expressa maior concordância, a nota 4 para a alternativa seguinte e assim por diante até a nota 1 para a alternativa que expressa maior discordância. Nos itens com enunciados desfavoráveis, o sentido da atribuição de notas é invertido. Portanto, o escore que um participante pode obter na escala varia de 30 a 150.

Realizamos a comparação da atitude social sobre a inclusão dos professores em dois momentos: no início do segundo semestre – no replanejamento - e ao final do segundo semestre momento em que os professores já haviam realizado os conselhos de classe e série e já sabiam do desempenho de seus alunos na prova do SARESP. Esta comparação se justifica pela necessidade de verificar o quanto o desempenho do aluno pode afetar a disposição do professor. Tal fato deve ser considerado para que haja uma distribuição criteriosa de alunos com NEE pelas classes. Além disso, há a necessidade de criação de mecanismos para que os professores aceitem o desafio de ensinar a qualquer aluno.

Os dados foram analisados em três etapas: total de pré e pós de todas as escolas (Wilcoxon); total de pré e pós de professores por escola (Kruskal-Wallis); total de pré e pós de professores com e sem alunos com NEE por escola (Mann-Whitney).

Após essas etapas, propusemos verificar a **avaliação do professor em relação à interação interpessoal e ao desempenho acadêmico dos alunos**. Para essa avaliação, utilizamos a ficha de Saravali (2005). Solicitamos, ao final do ano letivo de 2005, que os professor preenchessem essa ficha, utilizando conceitos que variaram de péssimo a ótimo, e que avaliassem todos os seus alunos, conforme o desempenho acadêmico e o relacionamento interpessoal.

Utilizamos esses dados para relacionar: a) as avaliações acadêmicas dos professores ao desempenho acadêmico dos alunos com NEE no SARESP; b) a avaliação interpessoal do professor sobre seus alunos ao julgamento de seus pares (aceitação social dos alunos com

NEE). Acreditamos que a avaliação revela as expectativas do professor sobre seus alunos e exercem neles influências tanto positivas quanto negativas.

Os dados da aceitação entre pares e do SARESP estão aferidos em abaixo e acima da mediana; os dados referentes à avaliação do professor quanto ao relacionamento interpessoal e desempenho acadêmico estão aferidos em péssimo, regular, bom, muito bom e ótimo.

Para procedermos à comparação entre as expectativas interpessoais e acadêmicas do professor sobre seus alunos e o julgamento de aceitação entre os alunos e o desempenho do SARESP, utilizamos a seguinte correspondência: para os dados do SARESP e da aceitação social dos alunos por seus pares, transformamos os dados abaixo da mediana em péssimo e regular; os dados dos alunos que se encontravam na mediana em bom; os dados dos alunos que estavam acima da mediana foram transformados em muito bom e ótimo.

Assim, os alunos com NEE cujo desempenho no SARESP ou na posição social estava abaixo da mediana passaram a ser considerados péssimo e regular (P/R); os alunos com NEE cujo desempenho no SARESP ou na posição social estava na mediana passaram a ser considerados bom (B) e os alunos com NEE cujo desempenho no SARESP e na posição social estava acima da mediana passaram a ser considerados muito bom e ótimo (MB/O).

Os dados referentes à avaliação do professor quanto ao relacionamento interpessoal e desempenho acadêmico estão aferidos em péssimo, regular, bom, muito bom e ótimo. Para podermos compará-los com os dados do desempenho e a posição social dos alunos com NEE foram agrupados: P/R (péssimo e regular); B (bom) e MB/O (muito bom e ótimo).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este trabalho investigou – em um contexto educacional - a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes de ensino comum com ênfase no desempenho escolar e nas relações interpessoais.

Analizamos os dados, partindo do contexto das escolas do sistema educacional pesquisado em uma série histórica de cinco anos anteriores e posteriores à Res.SE/SP nº 95/00, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular, em classes de ensino comum. Ainda sobre o contexto, investigamos – especificamente no ano de 2005 - quais critérios as escolas utilizavam na distribuição e remanejamento de alunos com NEE nas classes de ensino comum e as propostas de ação para o trabalho com esses alunos.

Tendo uma percepção geral do contexto das escolas ao longo de dez anos, mais especificadamente no ano de 2005, verificamos a situação do aluno no sistema educacional pesquisado. Para tanto, analisamos o desempenho dos alunos na prova do SARESP 2005 em Leitura e Escrita, Matemática e Redação (Redação somente para as 3^{as} e 4^a séries) e a posição social ocupada pelo aluno diante de seus pares: se aceitos, recusados ou ignorados.

De posse do contexto do sistema e de cada escola, do desempenho do aluno e de sua posição social frente aos seus pares, analisamos a atitude social do professor em relação à política de inclusão escolar.

Finalmente, por meio da avaliação do professor em relação aos seus alunos nos aspectos acadêmicos e de relações interpessoais, procuramos examinar as relações entre todos esses dados: contexto, desempenho e posição social ocupada pelo aluno, atitude do professor em relação à inclusão, estabelecendo um paralelo entre as análises dos dados do contexto, do aluno e do professor.

4.1 Contexto do sistema educacional do ensino fundamental ciclo I, em escolas estaduais da rede regular de ensino comum, em uma cidade do interior de São Paulo, no período de 1995 a 2005

Para entendermos o cenário em que acontece esta pesquisa, procuramos identificar: 1) A desativação de classes especiais e criação de salas de recurso para deficientes mentais; 2) O encaminhamento de alunos da rede regular de ensino comum para a instituição especializada; 3) A quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentavam classes de ensino comum concomitante à sala de recurso.

Todos esses dados sobre o contexto escolar estão contemplados na Tabela 3.

Tabela 3 Síntese dos dados do contexto escolar do sistema educacional pesquisado

Ano	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Total de CE¹	8	6	6	6	6	6	6	6	5	5	2
Total de SR²	0	0	1	2	4	4	4	4	4	4	7
Total AE³ em cada ano.	8	6	7	8	10	10	10	10	9	9	9
Total de alunos encaminhados da RR* para a APAE	0	15	4	4	3	2	6	16	18	8	1
Total de alunos que freqüentam SEC** concomitante à SR²⁷	0	0	15	30	60	63	70	73	71	72	146

¹ Classe Especial

² Sala de Recurso

³ Atendimento especializado

* Rede Regular

** Sala de Ensino Comum

Passaremos a detalhar cada tópico do contexto, apresentando os resultados e discussões.

²⁷ Todos os alunos que freqüentavam classes de ensino comum concomitante às salas de recursos eram egressos de classes especiais das escolas da rede regular, mesmo os que freqüentavam a 1ª série.

4.1.1 Desativação de classes especiais e criação de salas de recurso para deficientes mentais

Os dados sobre a desativação de classes especiais e a criação de salas de recurso indicam, conforme Tabela 3, que há, no período estudado, declínio quantitativo de classes especiais (de 8 em 1995 a 2 em 2005) e acréscimo de salas de recurso (nenhuma até 1996, chegando a 7 em 2005).

Em 1995, havia 8 classes especiais para deficientes mentais nas escolas estaduais da cidade. Com a reorganização das escolas do sistema estadual de educação do Estado de São Paulo, e a separação do funcionamento das escolas do Ensino Fundamental ciclo I e II, foram fechadas duas classes especiais. Assim, o número de classes especiais para deficientes mentais diminuiu de 8 para 6. Essa quantidade permaneceu a mesma de 1996 a 2002. No ano de 2003, mais uma classe especial foi fechada, decrescendo de 5 para 4. Finalmente, em 2005 três classes especiais foram transformadas em salas de recurso, totalizando 7 salas de recurso..

É importante lembrar que a legislação previa a transformação de classes especiais em salas de recurso. Contudo, observamos o fechamento de duas classes especiais no ano de 1996 e uma em 2003. Apenas no ano de 2005, três classes especiais foram transformadas em salas de recurso. Cabe, aqui, ressaltar um paradoxo. Até o ano de 1996, não havia sala de recurso na cidade. Somente a partir de 1997, foi criada a primeira sala de recurso. No ano de 1998, foi criada a segunda e em 1999 foram criadas mais duas, totalizando, ao final desse período, 4 salas de recurso nas escolas estaduais do ciclo I. Essas 4 salas de recurso se mantiveram de 1999 até 2004. No ano de 2005, três classes especiais foram transformadas, totalizando, então, 7 salas de recurso. Apesar do fechamento das classes especiais em 1996 (duas classes) e 2003 (uma classe), a criação das salas de recurso nos anos de 1997 (1 sala), 1998 (1 sala) e em 1999 (duas salas) representou um acréscimo de serviço especializado nessas escolas. Somente de ano de 2003 a 2005, o total de atendimento especializado foi reduzido.

A série histórica de 5 anos anteriores e posteriores à Res. SE 95/00 demonstra, assim, que houve um decréscimo no número de classes especiais e aumento de salas de recurso após o vigor dessa Resolução, mas que ao longo do período de 10 anos o número de classes de atendimento educacional especializado pouco mudou, passando de 8 para 9.

Conforme o Artigo 8º, parágrafo único, inciso I, da Res. SE nº 95/2000, a escola deverá oferecer a todo aluno com NEE matriculado em sala de ensino comum sala de recurso em período diverso. No contexto pesquisado, observamos o cumprimento dessa resolução pois os alunos com necessidades educacionais especiais que antes freqüentavam apenas classes especiais, foram progressivamente colocados em classes de ensino comum, e de forma mais abrupta no ano de 2005, quando 3 classes especiais foram transformadas em salas de recurso e as escolas passaram a ter 7 salas.

Analisando a Tabela 3, percebemos que duas classes especiais se mantiveram em funcionamento no ano de 2005. Os registros das unidades escolares indicam que essas duas classes pertenciam a uma mesma escola. Isso significa que, em duas escolas no ano de 2005, três classes especiais foram transformadas em salas de recurso. Assim, uma das escolas pesquisadas transformou, em um ano, duas classes, com no mínimo 20 e no máximo 30 alunos com necessidades educacionais especiais (Res.SE nº 95/00, Artigo 9º, inciso I), sendo estes distribuídos nas classes de ensino comum.

Os dados revelam, mais uma vez, que a legislação foi cumprida, pois diminuiu a quantidade de classes especiais, estando os egressos dessas classes freqüentando classes do ensino comum. Porém, por trás dessa legalidade, nesses 10 anos encontramos o aumento de uma sala de atendimento especializado (de 8 classes especiais em 1995 para 2 classes especiais e 7 salas de recurso em 2005) e o acréscimo de alunos com NEE nas salas de recurso (em 1997 em 1 sala de recurso havia 15 alunos; no ano de 2005 em 7 salas de recurso freqüentavam 146 alunos).

Resta analisarmos qual ou quais os critérios utilizados na distribuição desses alunos nas classes de ensino comum e quais ações a comunidade escolar propôs para resolver a referida alteração na rotina da escola.

Dando continuidade às análises do contexto pesquisado, observaremos como aconteceu o encaminhamento dos alunos da rede regular de ensino para a escola especializada, nesta série histórica.

4.1.2 Encaminhamento de alunos da rede regular de ensino comum para a instituição especializada

A Tabela 3 apresenta o número de encaminhamentos de alunos da rede regular de ensino para a escola especializada, indicando altos índices nos anos de 1996 (15 alunos), 2002 (16 alunos) e 2003 (18 alunos). Quanto ao ano de 1996, Carvalho (2002) justifica, como causa desse alto índice a reorganização das unidades escolares e a conseqüente diminuição de escolas que ofereciam o atendimento em classes especiais. Mas o que dizer dos anos de 2002 e 2003? O que justificaria os altos índices de encaminhamento?

Trabalhando com a série histórica anterior e posterior ao ano de 2000 - ano da tentativa de implantação do sistema educacional inclusivo no Estado de São Paulo pela Res. SE 95/00 -, encontramos, nos anos de 1995 a 1999, um total de 26 alunos encaminhados da rede regular de ensino para a escola especializada. Nos anos de 2001 a 2005, foram encaminhados 49 alunos, o que representa um acréscimo de 53% de alunos encaminhados da rede regular de ensino para a escola especializada. Assim, após a implantação legal do “sistema de educação inclusiva nas escolas do Estado de São Paulo” dobrou o número de encaminhamentos para as escolas especiais.

Considerando que esses dados foram coletados nas três escolas pesquisadas e que, portanto, os alunos da rede regular de ensino que foram encaminhados para a escola especializada são oriundos desse universo, aventamos sobre a possibilidade de uma dificuldade da equipe gestora das escolas regulares em administrar a presença de alunos com necessidades educacionais especiais em classes de ensino comum, sem o auxílio da classe especial.

Analisando, ainda, a Tabela 3, podemos verificar o que acontece especificamente nos anos de 1996, 2002 e 2003, anos de maiores índices de encaminhamento de alunos da rede regular de ensino para a escola especializada. Em 1996, observamos a diminuição do número de classes especiais - de 8 para 6 - quando as escolas são reorganizadas. Logo, escolas que nunca tiveram alunos com necessidades educacionais especiais passam a tê-los²⁸. Concomitante a isso, 15 alunos da rede regular de ensino são encaminhados para a APAE.

²⁸ Em 1996 aconteceu, na cidade pesquisada, que duas escolas que não tinham classes especiais, por causa da reorganização das escolas de ciclo I e ciclo II passaram a ter 2 classes especiais cada uma.

Isso pode indicar, de certa forma, que as escolas do ensino regular utilizaram o encaminhamento dos alunos para a escola especializada como forma de administrar a demanda de novos serviços, a qual não foram capazes de atender. Nos 4 anos anteriores a 2002, percebemos uma regularidade no número de classes especiais e salas de recurso nas escolas. Contudo, 16 alunos da rede regular de ensino foram encaminhados para a escola especializada. No ano de 2003 (18 alunos encaminhados para a escola especializada), constatamos a diminuição de uma classe especial no sistema educacional pesquisado.

Todos os dados apontados na Tabela 3 podem indicar que, no prazo de quatro a cinco anos, a comunidade escolar acabou por esgotar seus recursos pedagógicos no trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, precisando buscar outros encaminhamentos para atender a demanda, que não fosse a progressão continuada dos estudos em classes de ensino comum. No ano de 2003, ápice de encaminhamentos de alunos da rede regular de ensino para a escola especializada, as escolas teriam de absorver em classes de ensino comum, sem o auxílio de uma sala de recurso, de 8 a 15 alunos com necessidades educacionais especiais, já que uma classe especial foi extinta sem ser transformada em sala de recurso.

Os momentos de decisão sobre a continuidade de estudos dos alunos requerem muita responsabilidade da equipe escolar. Esta fica sob a pressão de vários fatores, pois mais que a continuidade de estudos, ela está decidindo sobre a vida de pessoas, a política de inclusão pressupõe que se mantenha os alunos com NEE em classes de ensino comum; a permanência em classe de ensino comum denuncia a fragilidade e, em muitos casos, a impossibilidade da equipe escolar em oferecer as condições de que o aluno necessita para uma convivência saudável, uma aprendizagem significativa e continuidade de estudos.

A escola, diante do dilema, constantemente opta por encaminhar esses alunos para uma instituição especializada. Mas quem garante que tal instituição será capaz de oferecer melhores condições de aprendizagem e convivência significativa? Kohatsu (2003), considera a escola especializada tão preconceituosa quanto a escola regular.

Assim como a escola regular, a escola especial reproduz os valores e preconceitos da sociedade, não estando imune a estes ainda que a ela seja atribuída a responsabilidade de trabalhar com os rejeitados. Desse modo, seguindo a lógica da classificação, realiza-se a separação daqueles que são considerados mais especiais do que os especiais. (KOHATSU, 2003, p.128)

De acordo com os dados levantados na série histórica dos cinco anos posteriores à Res. SE nº 95/00, houve um acréscimo de encaminhamento de alunos da rede regular de ensino comum para a escola especializada. Isso, a nosso ver, pode indicar um fluxo contrário ao esperado pela legislação, que prega a entrada dos alunos com NEE na rede regular e não a saída deles.

Prosseguindo na análise do contexto, representada na Tabela 3, trataremos agora da quantidade de alunos com NEE que, egressos das classes especiais, freqüentavam salas de ensino comum concomitante à sala de recurso.

4.1.3 Quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentavam classes do ensino comum concomitante a salas de recurso

O atendimento concomitante (sala comum e sala de recurso) tem início em 1997 com a criação da primeira sala de recurso na rede estadual do município. De 1997 a 1999 percebe-se que o número de alunos cresce proporcional ao número de salas de recurso implantados na média de 15 alunos por sala de recurso, totalizando em 1999, quatro salas de recurso e 60 alunos, com atendimento concomitante. De 1999 a 2004 o número de quatro salas de recurso permanece o mesmo, mas aumenta gradualmente o número de alunos até atingir uma média de 18 alunos por sala de recurso. Em 2005 o número de sala de recurso para de 4 para 7 e dobra o número de alunos (de 72 em 2004 para 146 em 2005), perfazendo uma média de 21 alunos com atendimento concomitante para cada sala de recurso implantada nas escolas.

Assim, observa-se que o número médio nos cinco anos anteriores à Res. SE/SP 95/00 era de 15 alunos, por sala de recurso, e que passa para 21 alunos por sala de recurso nos cinco anos posteriores. Tanto o número de alunos encaminhados para a escola especial quanto o número de alunos com atendimento concomitante em sala de ensino comum e sala de recurso dobram nos cinco anos posteriores à resolução. Tais dados podem ser explicados pelo aumento crescente do número de matrículas de alunos com NEE na rede estadual, que não tem conseguido atender esta demanda e que soluciona o problema encaminhando para a escola especial. Entretanto, tendo em vista que o aumento acontece mais num único ano do quinquênio em questão (2005) é mais provável que tenha ocorrido mudanças no processo de

identificação de alunos com NEE, de forma que alunos que antes não eram contabilizados como especiais passaram a ser identificados na medida em que começaram a se beneficiar das salas de recurso, ao passo que os alunos mais tradicionais de classes especiais, foram encaminhados para escolas especiais.

Finalizada a análise dos dados da Tabela 3, continuamos a examinar o contexto do sistema educacional pesquisado, agora com dados das entrevistas com a equipe gestora das escolas. Essas entrevistas foram transcritas, e nelas buscaremos entender melhor o dia-a-dia das escolas que têm o desafio de oferecer acesso, permanência, convivência e aprendizagem significativa a seus alunos.

4.1.4 Ações da escola na distribuição e remanejamentos de seus alunos

Apresentaremos a transcrição e análise dos relatos das gestoras das três escolas pesquisadas sobre os critérios utilizados pela unidade escolar para distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes de ensino comum. Para fins de identificação, as escolas serão denominadas E1, E2 e E3. Os relatos descritos a seguir foram dados pelo diretor na E1, pelo coordenador na E2 e pelos coordenador e vice-diretor na E3.

Os responsáveis pela distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes de ensino comuns são: na E1, o diretor e o coordenador e nas E2 e E3 o coordenador com o aval do diretor.

Indagados sobre como é fazer a referida distribuição, os respondentes disseram:

E1 - *“muito difícil, pedi ajuda ao coordenador, pois sou novo na escola, acredito que o mais importante é a afinidade do aluno com o professor”*;

E2 - *“não é difícil e atendo a preferência da mãe e procuro distribuí-los em todas as salas”*;

E3 - *“Não tenho dificuldade, pois temos duas classes especiais²⁹ para atender aos mais necessitados, e fiz uma seleção para os alunos que vão para sala de recurso”.*

Sobre os critérios utilizados para tal distribuição, encontramos as seguintes respostas:

E1 - *“Afinidade com as demais crianças, amigos do quarteirão. Balanceio alunos problemas por sala, principalmente indisciplina”.*

E2 - *Perfil do professor. Os problemas mais críticos vão para sala de recurso, os demais são encaminhados para o Projeto de Reforço. “Eu, o professor da classe e o professor do Recurso decidimos a distribuição dos alunos.”*

E3 - *Para a classe especial, o primeiro diagnóstico é realizado pelo professor da sala de aula do ensino comum, seguido de avaliação psicológica. “Para sala de recurso é a dificuldade, mas o aluno não é testado psicologicamente. Procuramos atender quem tem mais dificuldade, os alunos de 3^{as} e 4^{as} séries”.*

Procuramos saber se os alunos com NEE eram remanejados de classe do ensino comum durante o ano letivo, pois observamos a possibilidade de prevalecer a idéia de Silva (1993, p.7), para qual “[...] o remanejamento está pautado na busca de classes homogêneas”, dificultando o estabelecimento de interação – tanto entre professor e aluno como entre os próprios alunos - e contribuindo para o aumento da dificuldade de aprendizagem. As respostas foram:

E1 - *“Nem sempre se mantém. Há remanejamentos determinados pela afinidade do aluno com o professor. Houve casos de solicitação da mãe que não pude resolver por falta de classe e professor compatível”.*

E2 - *“A tendência é manter a primeira distribuição, mas, em caso do aluno não se adaptar, tento mudar. Tem casos que o professor rejeita. Tem situações que não tem como fazer. Não houve remanejamento. O que determinaria um remanejamento seria a adaptação do aluno”.*

E3 - *“Na Classe especial é mantida a primeira distribuição. Na sala de recurso não, os alunos ficam enquanto precisam. Na classe de ensino comum houve um remanejamento na*

²⁹ Nesta escola, além de uma sala de recurso em que os alunos com necessidades educacionais especiais também freqüentavam classes de ensino comum, funcionavam em 2005 duas classes especiais somente com alunos com necessidades educacionais especiais, mas estes alunos e estas classes, não foram objeto de estudo desta pesquisa.

1ª série por que o aluno não se adaptou ao professor. Às vezes uma mudança é determinada pela vontade do pai. Não há mudança porque o professor não quer”³⁰.

Perguntados se todos os alunos com necessidades educacionais especiais freqüentam as salas de recurso e o que determina a seleção, obtivemos as respostas:

E1 – *“Todos os alunos com NEE freqüentam sala de recurso. O que determina a freqüência na sala de recurso é se realmente o aluno tem NEE. Priorizo os de 4ª, 3ª 2ª e 1ª respectivamente e complemento com alunos com dificuldades de aprendizagem”.*

E2 – *“Sim todos freqüentam. O que determina qual aluno freqüentará sala de recurso é a dificuldade de aprendizagem e avaliação diagnóstica – laudo de deficiente mental. Têm dois alunos deficientes auditivos na sala de recurso para deficiente mental”.*

E3 – *“Não, porque tem as classes especiais. Tenho um aluno com NEE que não freqüenta sala de recurso porque estuda à tarde e a sala de recurso é de manhã. O que determina qual aluno freqüentará a sala de recurso: A criança que o professor de classe do ensino comum reclama no final do ano e passa por psicólogo. São sempre 15 alunos. Não tendo vaga, não vai, fica somente na classe de ensino comum. Vai para sala de recurso quem é aluno da tarde. Os demais vão para o Reforço com 12 alunos para poder trabalhar bem”.*

Quanto às respostas dadas pela E1, podemos dizer que várias informações coletadas são significativas neste trabalho. Constatamos, diante da entrevista, que a direção dessa escola acredita ser a afinidade do aluno com o professor da classe de ensino comum um fator importante para o atendimento do aluno com NEE. O diretor de tal escola menciona o fator afinidade na resposta de três questões, citando, inclusive, que um aluno deixou de ser atendido adequadamente em classe do ensino comum por falta de opção de classe e professor compatível. Percebemos a possibilidade de distorção quanto à concepção trazida pelo diretor sobre alunos com NEE. Ele incluía a indisciplina como critério para o encaminhamento de alunos para salas de recurso.

Outras distorções foram observadas. Embora a direção da referida escola alegue que o critério determinante para o encaminhamento do aluno seja a constatação de NEE, encontramos, em uma 3ª série do ensino comum, um aluno deficiente visual e auditivo, com deformidade facial e bom desempenho escolar, não encaminhado para atendimento especializado. Essa ocorrência pode indicar que, para a escola, a funcionalidade e

³⁰ Segundo os respondentes da E3 a vontade do professor não é determinante no remanejamento. Se houver necessidade fazem remanejamento, mas não para favorecer a vontade do professor.

adequabilidade do aluno ao currículo básico o isenta de ser considerado aluno com NEE. Para esse tipo de aluno, essa atitude da escola pode ser, de certa forma, positiva, uma vez que evita a estigmatização pelos docentes e direção³¹ e pode ajudá-lo a seguir seus estudos em classes de ensino comum. Contudo, revela um conceito meritocrático, em que o aluno vale pelo seu próprio esforço. Mas, nossa questão é outra. Qual terá sido o julgamento utilizado com os outros 68 alunos que a escola considera com NEE? Isso nos remete ao que diz Omote (1999) sobre o julgamento social que a audiência faz nas relações sociais, inclusive nas escolares, em que podemos encontrar pessoas com incapacidades orgânicas e/ou sociais com ou sem estigma e também pessoas sem incapacidades orgânicas e/ou sociais, mas com estigma.

Na coleta de dados dessa mesma escola, a E1, encontramos uma grande quantidade de alunos com NEE em três classes do ensino comum. Onze estavam matriculados numa 2ª série, cuja quantidade de alunos totalizava 34; doze encontravam-se em uma 3ª série, que totalizava 24 alunos e treze pertenciam a uma 4ª série, que funcionava com 26 alunos. Quando analisamos o item desativação de classes especiais e criação de salas de recurso para deficientes mentais, já prevíamos que a distribuição de alunos com necessidades educacionais especiais em classes de ensino comum seria problemática em uma das escolas. Constatamos, após os dados da entrevista, que na E1, no ano de 2005, duas classes especiais foram transformadas, em sala de recurso e esses alunos, que antes freqüentavam apenas classes especiais, teriam de ser distribuídos nas classes de ensino comum. Tal fato implicaria em uma grande quantidade de alunos considerados com NEE freqüentando a mesma classe comum.

Isso significa que, nestas classes de ensino comum, há uma quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais que comportaria, segundo a legislação, a criação de classes especiais. Ao mesmo tempo, significa que o acesso do aluno com necessidade educacional especial na classe de ensino comum foi garantido. As escolas estão cumprindo o que está previsto na legislação. Mas, é importante questionar: Quem ou o que garantirá a convivência e a aprendizagem significativa de todos os alunos dessas classes? Como os professores lidam com isso? Como funcionam estas classes no cotidiano das aulas com tantos alunos com NEE?

³¹ Ficamos curiosos para verificar mais detalhadamente a posição social ocupada por esse aluno frente a seus pares e constatamos pelo questionário do sociograma que ele é razoavelmente escolhido no aspecto intelectual, porém não o é no aspecto afetivo.

Percebemos, então, que as contingências institucionais acabam determinando uma prática que deveria ser definida em função das necessidades dos alunos, no sentido de lhes oferecer ensino de qualidade e não em atender as conveniências institucionais.

Rodrigues (2003) nos alerta para um fato contraditório: quanto mais as políticas públicas apontam para a busca de qualidade e inclusão na educação, no intento de compromissar a todos pela sua concretização, mais se constata seu afastamento e a falácia desse discurso. Segundo ele, isso estrategicamente além de inibir solicitações mais contundentes, apoiadas em teorias específicas e focadas em exigir do Estado o cumprimento efetivo de suas funções, tem a intenção de estimular o envolvimento de todos para uma maior produtividade com menor custo, e simboliza uma meta estabelecida pelos “novos padrões de gestão” da educação pública atual, atendendo a injunções indevidas da racionalidade técnica nas questões sociais. Evidentemente, trata-se de constrangimento a que é submetida a escola, pois, mesmo se tiver o conhecimento científico como norteador de seus procedimentos, ela se submete às determinações de quem a intencionaliza - as políticas neoliberais transformadas em normas legais - portanto imperativas. Entre o Executivo, o Judiciário e a Sociedade, a escola, por coerção, atende aos ditames da lei.

Ainda analisando os dados das ações da escola no ano de 2005, não havia, na E1, alunos de 1ª série freqüentando sala de recurso e tal dado é confirmado na fala da entrevistada que disse priorizar no encaminhamento para as salas de recurso para os alunos de 4ª, 3ª e 2ª séries. Nas 4 classes de 1ª séries, não havia alunos com necessidades educacionais especiais freqüentando classes de ensino comum, isso porque talvez ainda não tivessem sido identificados, o que indica uma abordagem remediativa: o aluno só se beneficia do atendimento paralelo quando o problema de aprendizagem já está instalado.

Com relação à E2, as respostas do entrevistado foram bastante contraditórias. Na distribuição dos alunos com NEE pelas classes de ensino comum, ele diz atender a preferência da mãe. Em seguida, diz fazer tal distribuição, considerando o perfil do professor. Apresenta, como critério para o encaminhamento de aluno para a sala de recurso, a dificuldade de aprendizagem e laudo de deficiente mental. Mas, contraditoriamente diz ter dois alunos com deficiência auditiva, freqüentando a sala de recurso para alunos com deficiência mental. Sobre quem distribui os alunos com NEE nas classes, ora fala que é o coordenador com o aval do diretor, ora diz que é a equipe: o coordenador, o professor da classe de ensino comum e o professor da sala de recurso.

As classes comuns da 1ª série A e 4ª série A da manhã são as únicas classes de ensino comum da E2 que não têm aluno com NEE, o que pode indicar algum sistema de homogeneização e classificação entre classes³².

Nesta escola, uma aluna da 3ª série freqüenta a 2ª série, o que revela não apenas remanejamento, mas ajustes internos na tentativa de driblar as recomendações oficiais de pareamento idade/série na busca de homogeneização pelo nível de desempenho.

Quanto à E3, os entrevistados revelaram que o critério utilizado para o encaminhamento dos alunos com NEE para a sala de recurso é principalmente a dificuldade de aprendizagem. Mencionaram encaminhamentos para sala de recurso e para o projeto de reforço como sendo algo semelhante. Ao falarem sobre o remanejamento de alunos das classes de ensino comum, disseram não fazer mudança por rejeição do professor. Contudo, citaram o caso de um aluno de 1ª série que não se adaptou ao professor da classe de ensino comum e foi remanejado. Mudaram apenas o enfoque: agora não é mais o professor que rejeitou o aluno, mas o aluno que não se adaptou ao professor.

Diante desse contexto, analisaremos, a seguir, quais foram as alternativas de ações propostas pela comunidade escolar no ano de 2005 para o trabalho com o alunos com NEE que freqüentam classes de ensino comum.

4.1.5 Alternativas de ações propostas pela comunidade escolar no ano letivo de 2005 para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentam classes de ensino comum concomitante a salas de recurso

Os dados sobre as alternativas de ações propostas pela comunidade escolar no ano letivo de 2005 para atendimento dos alunos com NEE que freqüentam salas de recurso e classes de ensino comum indicaram que as três escolas propuseram as mesmas intervenções: encaminhamento para Sala de Recurso e Projeto de Reforço; proposta de aulas com estagiárias; Conselho de classe detalhado, estudando o caso de cada aluno; visita à família; reunião com os pais; remanejamento de alunos e encaminhamentos a especialistas (fonoaudiólogo, psicólogo, neurologista).

³² Uma prática que parece comum é de agrupar alunos considerados bons em classes denominadas “A” e os demais nas outras classes, onde provavelmente muitos alunos com deficiência são inseridos.

A E1 mudou o horário de funcionamento de uma sala de recurso para melhor atender seus alunos e, nas ações propostas para atendimento dos alunos com NEE, abrange todos os segmentos da escola e salas de aulas possíveis. Isso pode representar, a nosso ver, uma real preocupação dessa unidade escolar com a aprendizagem desses alunos.

4.1.6 Conclusões referentes ao contexto do sistema educacional do ensino fundamental ciclo I, em escolas estaduais da rede regular de ensino comum, em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, no período de 1995 a 2005

Os dados expostos revelam que o contexto das escolas no momento da coleta dos dados que extinguiram classes especiais e implementaram salas de recurso, mas ao longo dos 10 anos, ou seja, tanto antes quanto depois da Res. SE/SP nº95/00, o número de serviços de atendimento especializado nas escolas regulares pouco mudou, pois de 8 em 1995 passou para 9 em 2005.

Embora o número de classes de atendimento especializado nas escolas públicas pouco tenham aumentado, dobrou o número de alunos com NEE com atendimento concomitante em classes do ensino comum e sala de recurso, de modo que a razão foi em média de 15 alunos com NEE por sala de recurso antes da Res. SE/SP nº95/00 para aproximadamente 21 alunos por sala de recurso posterior à resolução.

O número de alunos com NEE em classe comum dobrou no período de 5 anos após a aprovação da resolução, mas, contraditoriamente também dobrou o número de alunos com NEE encaminhados para a escola especial. É provável que alunos considerados mais difíceis e que freqüentavam a mais tempo as classes especiais foram encaminhados para as escolas especiais, ao passo que um novo contingente, possivelmente, grupo de alunos vítimas do fracasso escolar que sempre estiveram na escola, passou a ser identificado e a se beneficiar da sala de recurso. Tal dado é confirmado pelos gestores que afirmam que a composição da clientela da sala de recurso nem sempre atende o critério de ser aluno oficialmente considerado com NEE.

Os dados coletados por meio da entrevista com a direção das escolas indicaram que a distribuição dos alunos com NEE nas classes de ensino comum não se basearam em um critério planejado e intencional para a integração, permanência, progressão e sucesso escolar desses alunos. Não percebemos um discurso embasado em diagnóstico da clientela e da realidade da escola, do conhecimento do conceito de alunos com necessidades educacionais especiais e da função da sala de recurso ou do Projeto de Reforço.

Toda essa alienação está diretamente ligada “[...] ao fracasso da escola; ao despreparo do professor, da incapacidade das políticas públicas avançarem em direção à inserção sócio-cultural dos deficientes e marginalizados.[...] (PADILHA, 2006, p.47)

O estudo de Mello e Athie (2003) sobre a Educação aponta que as mudanças eficazes nas escolas, tais como sucesso, confiança, acolhimento e bom desempenho de seus alunos, dependem do “estilo de liderança”, reforçando a necessidade de formação inicial ou continuada de gestores de escola.

Já no contexto da Educação Inclusiva, Glat, Ferreira, Senna, Oliveira, Pletsch, Machado e Câmara (2004, p. 191), em estudo encomendado pelo Banco Mundial sobre o Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil, indicam:

[...] a ausência de diretrizes Nacionais destinadas a fixar parâmetros com base nos quais as esferas locais de poder público pudessem orientar suas políticas locais especificamente direcionadas as esferas pedagógicas e administrativas do cotidiano escolar.

Os autores sugerem, ainda, que um modelo inadequado de formação continuada de professores e gestores da escola é insuficiente para que estes se constituam em agentes de política de inclusão escolar, o que inviabiliza uma educação de sucesso para todos os alunos.

Se o estudo de cada área aponta uma alternativa diferenciada para o problema da inclusão, resta-nos perguntar: O que viabilizaria a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas? Acreditamos que a resposta esteja na utilização das diretrizes, fixando parâmetros que orientem pedagógica e administrativamente a proposta de escolarização inclusiva do aluno com necessidades educacionais especial, concomitante à

formação continuada de gestores e professores, a partir de dispositivos de formação que reflitam as práticas de sistemas de escolarização inclusivos de sucesso como objeto de estudo.

Paulo Freire (2005) foi pioneiro ao apresentar às políticas públicas educacionais brasileiras a “reflexão da prática” em toda a sua complexidade e contradições concretas, como problema que desafia e exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação, transformação pessoal e social.

Mais recentemente, vimos a “reflexão sobre a prática” em vários estudos sobre didática na formação de formadores³³, dentre eles, o Programa Escola que Vale. Conforme nos apontam Cardoso e Guida (2007, p.344), “[...]a reflexão sobre a prática em todos os níveis é o eixo condutor do processo de formação.”

Mendes (2006) ressalta que no Brasil a maioria dos estudos

[...] aborda a importância do trabalho colaborativo como estratégia de formação continuada ou permanente [...] Em síntese, o ensino colaborativo ou co-ensino, é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. (p. 32-33)

Acreditamos que tomar a prática como objeto de reflexão, intervenção e acompanhamento seja o melhor caminho rumo à produção de conhecimento sobre como, na realidade escolar, poderemos ensinar a todos os alunos a leitura, a escrita e a matemática nos primeiros anos escolares, livrando-os de serem considerados deficientes, incluindo nesse mesmo fazer o respeito ao ritmo de aprendizagem de todos, deficientes ou não.

³³ Os formadores são os gestores escolares, os professores e todos os que têm sob sua responsabilidade pessoas a quem deve mediar o conhecimento.

4.2 Verificação do rendimento escolar dos alunos por meio desempenho no SARESP

Conhecendo o contexto, prosseguimos o estudo enfocando o rendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentavam classes do ensino comum concomitante à sala de recurso por meio do desempenho no SARESP no ano de 2005.

Iniciaremos apresentando os resultados totais das 33 classes de ensino comum que com alunos com NEE, por série e área avaliada (Leitura e Escrita e Matemática). Os resultados das notas foram divididos em dois grupos: grupo de notas obtidas por alunos sem NEE e outro por alunos com NEE. Para compararmos os escores entre os dois grupos, utilizamos a prova estatística Mann-Whitney.

4.2.1 Análise dos resultados do desempenho dos alunos em Leitura e Escrita no SARESP 2005

Uma síntese dos resultados do desempenho no SARESP em Leitura e Escrita dos alunos das 33 classes de ensino comum, que tinham alunos com alunos com NEE inseridos, pode ser encontrada na tabela 4. Realizaram a prova do SARESP de Leitura e Escrita nas 33 classes de ensino comum, 793 alunos sem NEE e 135 alunos com NEE.

Tabela 4 Síntese dos resultados obtidos na prova de Leitura e Escrita nas 33 classes de ensino comum pesquisadas

	1ª série		2ª série		3ª série		4ª série	
	N (n=96)	NEE (n=10)	N (n=235)	NEE (n=44)	N (n=236)	NEE (n=37)	N (n=226)	NEE (n=44)
Variação	1 - 41	0 - 24	2 - 44	1 - 33	1 - 20	1 - 17	5 - 20	3 - 17
Mediana	17	6	31	13	12,7	8,9	12,6	8,9
Dispersão (Q1-Q3)	11,8 - 24	0,25 - 6,75	25 - 39	5 - 19	10 - 17	6 - 13	10 - 15	6 - 11

O desempenho dos alunos de 1ª e 2ª séries foi obtido a partir de atribuição de pontos às respostas dadas por eles nas provas. Os resultados de cada prova foram transformados em percentuais e, posteriormente, em médias de percentuais de pontos. A quantidade de pontos em Leitura e Escrita totalizava 44³⁴.

Neste trabalho, os dados do desempenho em Leitura e Escrita dos alunos de 3ª e 4ª séries foram obtidos a partir de atribuição de pontos às respostas dadas por eles nas provas. O total de pontos em Leitura e Escrita variou de 0 a 20³⁵.

Os resultados da prova de Leitura e Escrita de todas as escolas, nas quatro séries, indicam que há diferença significativa entre os escores dos alunos sem NEE e os alunos com NEE.

Na prova de Leitura e Escrita das 1ª séries, a quantidade de acertos dos 96 alunos sem NEE variou de 1 a 41 pontos, com mediana de 17, ao passo que a quantidade de acertos dos 10 alunos com NEE variou de 0 a 24, com mediana de 6 pontos. A prova de Mann-Whitney indica que os escores dos grupos diferenciam significativamente com $p=0.0006$.

A prova de Leitura e Escrita das 2ª séries em todas as escolas, em classes com alunos com NEE, apresenta os seguintes resultados: os 235 alunos sem NEE tiveram nota mínima de 2 e máxima de 44 pontos. Os 44 alunos com NEE tiveram nota mínima de 1 ponto e máxima de 33. A mediana do primeiro grupo foi 31 e a do segundo 13. Na prova de Mann-Whitney encontramos $p<0.0001$, considerado significativo.

Os resultados da 3ª série na prova de Leitura e Escrita indicaram, respectivamente: os 236 alunos sem NEE, nota mínima de 1 e máxima de 20 pontos; os 37 alunos com NEE, nota mínima de 1 e máxima de 17 pontos, sendo a mediana dos alunos sem NEE 12,7 e dos alunos com NEE 8,9. A prova de Mann-Whitney apresenta o $p<0.0001$, bastante significativo.

Nas 4ª séries, encontramos 226 alunos sem NEE com nota mínima de 5 e máxima de 20 pontos, mediana de 12 pontos; 44 alunos com NEE que obtiveram 3 pontos mínimos e 17 pontos máximos, com mediana de 8,9. Na prova de Mann-Whitney, encontramos $p<0.0001$, considerado muito significativo.

³⁴ Estas transformações foram realizadas pela própria Secretaria de Estado da Educação.

³⁵ Os resultados oficiais do Saresp 2005 do Estado de São Paulo, nas provas de Leitura e Escrita e Matemática trabalharam com o escore verdadeiro. *Escore verdadeiro é uma medida obtida por meio de procedimentos da Teoria da Resposta ao Item –TRI.* (SÃO PAULO, SEE. Relatório SARESP 2005, p.48)

No conjunto, estes resultados apontam para a diferença significativa no desempenho em Leitura e Escrita entre alunos com e sem NEE, em todas as séries de todas as três escolas pesquisadas.

Um fator relevante a considerar é a questão do julgamento da audiência na categorização dos envolvidos em um grupo social (OMOTE, 1999), pois a concepção de desenvolvimento e inteligência pode ser considerada como um processo construído nas relações sociais e, segundo Marcondes (1997, p.75), “compreender o desenvolvimento da leitura e da escrita seria compreender os processos de apropriação de um objeto socialmente constituído”.

Estudos (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1988; PATO, 1996; BOSSA, 2002) revelam que é no início da escolarização formal que muitas crianças, até então consideradas sem NEE, são rotuladas de fracassadas no contexto escolar. Muitas, inclusive, iniciam sua vida de deficientes por não atenderem às expectativas da escola. Segundo Machado (1997), uma importante expectativa que os profissionais da escola têm sobre seus alunos iniciantes é que aprendam a ler e a escrever de acordo com o currículo já estabelecido e no ritmo da maioria dos alunos na primeira série.

A cidade pesquisada teve, em um passado recente, como característica escolar, um grande número de classes especiais para deficientes mentais (CARVALHO, 2002). Os alunos dessas classes apresentam, em uma avaliação externa, oficial e rotineira, uma diferença estatisticamente significativa no desempenho em Leitura e Escrita em relação aos demais. Isso pode indicar uma tendência à utilização da capacidade de construção do sistema de leitura e escrita como critério para julgar e categorizar seus alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, dependendo da facilidade ou dificuldade com que se apropriam desses conhecimentos.

Acrescido a esse fator, percebemos, nos dados referentes ao contexto deste trabalho, pouca clareza da direção das escolas sobre a distribuição e ações propostas. Percebemos, ainda, conflitos entre o conceito que a direção estabelece para necessidade educacional especial, para dificuldade de aprendizagem, para sala de recurso e aula de reforço. Tudo isso, certamente, influencia no julgamento dos alunos que são considerados com NEE.

4.2.2 Análise dos resultados do desempenho dos alunos em Matemática no SARESP 2005

Nos resultados da prova de Matemática com relação ao total de alunos por série e por escola das 33 classes de ensino comum nas quais freqüentavam alunos com NEE, de modo semelhante aos resultados na prova de Leitura e Escrita, constatou-se diferença significativa no desempenho entre os alunos sem e com NEE em todas as séries.

O desempenho dos alunos de 1ª e 2ª séries foi obtido a partir de atribuição de pontos às respostas dadas por eles nas provas. Os resultados de cada prova foram transformados em percentuais e, posteriormente, em médias de percentuais de pontos. O total de pontos possíveis em Matemática variava em uma escala de 0 a 100. Os dados do desempenho em Matemática dos alunos de 3ª e 4ª séries foram obtidos da mesma forma. O total de pontos possíveis em Matemática variou de 0 a 20. Realizaram a prova do SARESP de Matemática, nas 33 classes de ensino comum, 791 alunos sem NEE e 134 alunos com NEE.

Uma síntese dos resultados do desempenho no SARESP em Matemática dos alunos das 33 classes de ensino comum, que tinham alunos com NEE inseridos, pode ser encontrada na Tabela 5.

Tabela 5. Síntese dos resultados obtidos na prova de Matemática nas 33 classes de ensino comum pesquisadas

	1ª série		2ª série		3ª série		4ª série	
	N (n=96)	NEE (n=9)	N (n=233)	NEE (n=44)	N (n=236)	NEE (n=37)	N (n=226)	NEE (n=44)
Variação	14 - 93	1 - 76	12 - 100	15 - 95	1 - 19	3 - 15	2 - 19	2 - 11
Mediana	62	33	84,5	58	10,7	7,6	8,5	6,5
Dispersão (Q1-Q3)	51 - 76	12 - 41	77 - 95	45 - 75	8 - 14	6 - 9	6 - 11	5 - 8

Os dados revelam que, na prova de Matemática das 1ª séries, a quantidade de acertos dos 96 alunos sem NEE variou de 14 a 93 pontos, com mediana de 62 e a quantidade de acertos dos 9 alunos com NEE variou de 1 a 76 pontos, com mediana de 33. A prova Mann-Whitney indica que os escores dos grupos diferenciam significativamente com $p=0.002$.

A prova de Matemática das 2^a séries em todas as escolas, em classes de ensino comum com alunos com NEE, apresenta os seguintes resultados: os 233 alunos sem NEE tiveram nota mínima de 12 pontos e máxima de 100; os 44 alunos com NEE tiveram nota mínima de 15 e máxima de 95 pontos. A mediana do primeiro grupo foi 84,5 e a do segundo 58. Na prova Mann-Whitney, encontramos $p < 0.0001$, considerado significativo.

Os alunos de 3^a série, na prova de Matemática, obtiveram, respectivamente: os sem NEE de um total de 236 alunos, nota mínima de 1 ponto e máxima de 19; os alunos com NEE (total de 37 alunos), nota mínima de 3 ponto e máxima de 15, sendo a mediana dos alunos sem NEE 10,7 e dos alunos com NEE 7,6. A prova de Mann-Whitney apresenta o $p < 0.0001$, bastante significativo.

Nas 4^a séries, encontramos 226 alunos sem NEE com nota mínima de 2 pontos e máxima de 19 e mediana de 8,5 pontos; um total de 44 alunos com NEE que obtiveram 2 pontos mínimos e 11 máximos, com mediana de 6,5. Na prova de Mann-Whitney, encontramos o $p < 0.0004$, considerado muito significativo.

Observamos, nesses dados, diferença estatisticamente significativa no desempenho entre alunos com e sem NEE e alunos em todas as séries. Pudemos perceber que os alunos apontados pelas escolas como tendo necessidades educacionais especiais tiveram desempenho estatisticamente inferior aos demais, tanto em Leitura e Escrita quanto em Matemática, quando analisados no total das 33 classes das escolas. Estatisticamente houve uma piora no desempenho do alunos em Leitura e Escrita da 1^a para a 4^a série e uma ligeira melhora em Matemática.

Há uma tendência, com o avançar das séries, a um aumento nas dificuldades de leitura e escrita e de raciocínio lógico matemático, devido à crescente complexidade dos conhecimentos, requerendo maior abstração. Assim, os alunos que iniciam a escolaridade apresentando defasagem de aprendizagem são fortes candidatos ao julgamento, pela comunidade escolar, de incapazes e/ou com necessidades educacionais especiais. E isto se agrava com a Progressão Continuada. Esta só é possível se cada aluno seguir o seu ritmo próprio e este ritmo for respeitado pela escola. Mas, como viabilizar a Progressão Continuada dos alunos que iniciam sua escolaridade em defasagem ou apresentam dificuldades em acompanhar o currículo estabelecido? Esses alunos devem ser avaliados em relação aos seus progressos ou em relação à série que frequenta? Como fazer burocraticamente essa avaliação

e lançar essa nota no sistema³⁶? De quem será a responsabilidade pelos alunos que têm NEE e terminam o Ensino Fundamental ciclo II e até o Ensino Médio e não dominam o currículo previsto? A escola deve garantir acesso e permanência a todos os alunos, mesmo que não dominem o currículo previsto? Que condições a escola tem para assegurar qualidade de aprendizagem a todos? A terminalidade³⁷ específica não é uma forma sutil de discriminar os alunos com NEE?

Todas essas questões nos remetem à construção social da deficiência. Como quem julga é a audiência - no caso da escola, a comunidade escolar -, talvez a solução seja utilizar os princípios da inclusão. “[...] a idéia de inclusão, prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social” (ARANHA, 2001, p.20).

Contudo, como disse Paulo Freire em seu livro *Comunicação ou extensão* (1977), o respeito aos saberes do outro é imprescindível, caso contrário não se consegue atingir os objetivos propostos por falta de comunicação. Desta forma, cremos que a educação de todos só se dará a partir da inter relação dos saberes oriundos dos estudos da Educação Especial e dos estudos das práticas da Educação instituídas pelas Políticas Públicas Educacionais.

Passamos a analisar, agora, os resultados de cada escola, com todos os alunos de todas as classes, por série e área avaliada, comparando o resultado entre as escolas em cada série, e buscando identificar o desempenho de todos os alunos em suas respectivas séries.

4.2.3 Análises dos resultados por escola, por série e área avaliada (Leitura e Escrita e Matemática)

³⁶ A Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, possui alguns mecanismos que beneficia o controle do sistema como o boletim *on line* e a Processamento de dados do Estado de São Paulo (PRODESP) - , mas que dificulta o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais.

³⁷ A Resolução SE 31, de 24 de março de 2008 que “Altera dispositivo da Resolução SE nº 11, de 31 de janeiro de 2008”, impõe mais rigor na certificação de terminalidade específica dos alunos com necessidades educacionais especiais “Parágrafo primeiro – A terminalidade específica prevista no caput deste artigo somente poderá ocorrer em casos plenamente justificados mediante relatórios de avaliação pedagógica, com a participação e a anuência da família, com parecer do Conselho de Classe e Série aprovado pelo Conselho de Escola e visado pelo Supervisor de Ensino, responsável pela Unidade Escolar e pela Educação Especial, na Diretoria de Ensino”.

Consideramos que, ao pretender analisar um sistema educacional, temos de fazer uma análise e síntese. Isto envolve verificar cada detalhe de sua estrutura em busca do entendimento do todo. Assim, não basta analisarmos o desempenho total de alunos por série, pois debruçarmos sobre o resultado de cada escola - o rendimento escolar dos alunos em cada uma das séries - pode nos indicar pormenores das relações escolares que passam despercebidos por uma observação mais generalizada. A inclusão dos alunos com e sem NEE nesta análise se justifica pela realidade de convívio de avaliação pelos quais todos os alunos estão sujeitos no cotidiano escolar.

Apresentaremos os resultados do SARESP em Leitura e Escrita e Matemática em cada uma das três escolas, em todas as séries, incluindo aquelas classes que não têm alunos com NEE. A comparação do desempenho dos alunos por série e por escola será realizada através da análise de variância de Kruskal-Wallis.

Tabela 6 Síntese do desempenho dos alunos obtidos no SARESP de Leitura e Escrita

	Escola	Alunos NEE***	N total	Variação	Mediana	Dispersão (Q1-Q3)	Kruskal-Wallis
1ªséries	E1*	0	86	5 - 40	32	26 - 35	P<0.0001 E1 vs. E2 p<0.001 E1 vs. E3 p<0.001 E2 vs. E3 P<0.01
	E2	9	105	0 - 41	21	12 - 26	
	E3**	1	104	1 - 37	14	6 - 20	
2ªséries	E1*	21	101	3 - 44	35	26 - 40,25	P<0.0001 E1 vs. E2 p<0.05 E1 vs. E3 p<0.001 E2 vs. E3 p<0.001
	E2	16	125	1 - 44	31	24 - 37	
	E3**	7	116	2 - 44	23	18 - 28,25	
3ª séries	E1*	20	107	4 - 20	15	12 - 17	P<0.0001 E1 vs. E2 p<0.001 E1 vs. E3 p<0.01 E2 vs. E3 p<0.001
	E2**	14	118	1 - 20	10	8 - 15	
	E3	3	114	1 - 20	13	10 - 15	
4ª séries	E1	21	107	3 - 20	13	10 - 16	P=0.10 Não significativo
	E2	10	139	5 - 20	12	9 - 15	
	E3	13	115	2 - 20	13	11 - 16	

* Melhor desempenho.

** Pior desempenho.

***Apresentamos a quantidade de alunos com NEE que participaram do SARESP em cada série de cada escola, como parâmetro para observação e comparação de desempenho. Observem que a quantidade de alunos com NEE em cada série não determina o melhor ou o pior desempenho dos alunos.

Realizaram a prova do SARESP em Leitura e Escrita um total de 1337 alunos de todas as classes das três escolas pesquisadas, dentre estes, 135 alunos com NEE.

A comparação por meio da análise de variância de Kruskal-Wallis aponta diferença altamente significativa no desempenho em Leitura e Escrita dos alunos das três escolas nas 1ª,

2ª e 3ª séries. Apenas no desempenho dos alunos das 4ªs séries, as diferenças não são estatisticamente significantes.

No teste de comparações múltiplas de Dunn, foram identificadas diferenças significantes no desempenho dos alunos em Leitura e Escrita. Os alunos da E1 apresentaram melhor desempenho em Leitura e Escrita nas 1ª, 2ª e 3ª séries. Os alunos da E3 apresentaram pior desempenho nas 1ª e 2ª séries e os alunos da E2 o pior desempenho nas 3ª séries.

Tabela 7 Síntese do desempenho dos alunos obtidos no SARESP de Matemática

	Escola	Alunos NEE***	N total	Variação	Mediana	Dispersão (Q1-Q3)	Kruskal-Wallis
1ª séries	E1*	0	86	50 – 95	91	85 – 94,25	P<0.0001 E1 vs. E2 p<0.001 E1 vs. E3 p<0.001 E2 vs. E3 p<0.05
	E2	9	104	1 – 95	66,5	54 – 76	
	E3**	0	107	9 - 92	54	41,5 – 68,5	
2ª séries	E1*	21	101	17 - 100	91	81 – 100	P<0.0001 E1 vs. E2 p<0.05 E1 vs. E3 p<0.001 E2 vs. E3 p<0.001
	E2	16	125	28 - 100	86	74 – 94	
	E3**	7	114	12 - 100	71	67 – 83,5	
3ª séries	E1*	20	107	3 – 19	13	10 – 15	P<0.0001 E1 vs. E2 p<0.001 E1 vs. E3 p<0.001 E2 vs. E3 p>0.05
	E2**	14	118	1 – 19	9	7 – 11	
	E3	3	114	1 - 18	10	7 – 12	
4ª séries	E1**	21	107	2 - 19	8	5,5 – 11	P=0.001 E1 vs. E2 p>0,05 E1 vs. E3 p<0.01 E2 vs. E3 p<0.05
	E2	10	139	2 – 16	8	6 – 11	
	E3*	13	115	3 - 20	9	7 - 13	

*Representa o melhor desempenho.

** Representa o pior desempenho.

***Apresentamos a quantidade de alunos com NEE que participaram do SARESP em cada série de cada escola, como parâmetro para observação e comparação de desempenho. Observem que a quantidade de alunos com NEE em cada série não determina o melhor ou o pior desempenho dos alunos.

Realizaram a prova do SARESP de Matemática um total de 1337 alunos de todas as classes das três escolas pesquisadas, entre estes, 134 alunos com NEE.

A comparação por meio da análise de variância de Kruskal-Wallis aponta diferença altamente significativa no desempenho em Matemática dos alunos das três escolas nas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries.

No teste de comparações múltiplas de Dunn, foram identificadas diferenças significantes no desempenho dos alunos em Matemática. Os alunos da E1 apresentaram melhor desempenho em Matemática nas 1ª, 2ª e 3ª séries e o pior desempenho nas 4ª séries.

Os alunos da E3 apresentaram pior desempenho nas 1ª e 2ª séries e o melhor desempenho nas 4ªs séries; já os alunos da E2 apresentaram o pior desempenho nas 3ªs séries.

Os resultados da comparação por meio da análise de variância de Kruskal-Wallis e o teste de comparações múltiplas de Dunn, em Leitura e Escrita e Matemática, acrescidos dos dados sobre a quantidade de alunos com NEE inseridos nas classes de ensino comum nas três escolas, apontam alguns dados curiosos.

Embora haja diferença significativa no desempenho dos alunos em Leitura e Escrita nas 1ª, 2ª e 3ª séries entre as escolas, essa diferença não é significativa na 4ª série. Esses resultados parecem indicar que, independente do desempenho dos alunos nas 1ªs séries, há, no sistema educacional pesquisado, um nivelamento de saberes na 4ª série. Este nivelamento é positivo ou negativo? Todos melhoraram, pioraram ou estacionaram?

Como as provas de Leitura e Escrita das 3ª e 4ª séries atendem aos mesmos critérios, os dados da dispersão no desempenho dos alunos das 3ª e 4ª séries parecem indicar que a não diferenciação no desempenho destes alunos em Leitura e Escrita nas 4ªs séries pode significar uma piora no desempenho de todos os alunos.

Um aspecto importante é o fato de que a 4ª série coincidem com o final do ciclo I no Estado de São Paulo. Os alunos que não atingem os objetivos, nesse período, ficam retidos para recuperação do ciclo. Constatamos que a E1, com o maior número de alunos com NEE inseridos em classes do ensino comum nas 4ªs séries (21 alunos), é, também, a única das três escolas em que uma das 4ªs séries é de recuperação de ciclo. Tal fato, contudo, parece ter afetado apenas o desempenho dos alunos na área de Matemática, confirmando o desempenho no SARESP de 2005 no Estado de São Paulo dos alunos de 4ª séries em que, em Leitura e Escrita, tiveram uma média de escore de 62,3 e em Matemática de 42,1 (SÃO PAULO, 2005, p.51 e 57).

Outro fator interessante é que na E1 em 2005 havia o maior número de alunos com NEE inseridos em classes comuns. Inclusive neste ano, duas classes especiais foram transformadas em salas de recursos, o que significa que entre 20 a 30 alunos, que antes freqüentavam classes especiais, foram distribuídos entre as classes de ensino comum. Entretanto, foi a escola onde os alunos tiveram comparativamente o melhor desempenho.

Pontualmente, podemos dizer que, nas 2ªs séries, 20 alunos com NEE freqüentavam classes de ensino comum e que nas 3ªs séries eram 21 alunos. Mesmo assim, em comparação às mesmas séries das outras escolas, apresentaram melhor desempenho no SARESP nas

provas de Leitura e Escrita e Matemática (exceto nas 4^{as} séries em Matemática). Parece que a presença de alunos com NEE nas classes de ensino comum não altera o desempenho da classe. Porém, se observarmos a mediana, a variação e a dispersão em cada uma das três primeiras séries da E1, podemos apontar para uma superioridade no desempenho de seus alunos. Se o julgamento de alunos com NEE realizado pela escola estiver pautado no desempenho em Leitura e Escrita e Matemática, isso pode implicar que na E1 um aluno considerado com NEE, nas demais escolas possivelmente não seria. Contudo, este assunto sugere uma outra pesquisa, capaz de identificar a trajetória escolar de cada um deles.

O desempenho dos alunos da E1 na prova de Matemática é outro aspecto que merece atenção. Como uma mesma escola, em relação às outras escolas, pode apresentar melhor desempenho em Matemática nas 1^a, 2^a e 3^a séries e pior desempenho nessa mesma disciplina, na 4^a série? Cremos, que para responder tal questão, teríamos de olhar mais minuciosamente, para o processo de ensino e aprendizagem, mas isto demandaria um outro tipo de estudo.

O que explicaria a ocorrência na E3 do pior desempenho nas 1^a e 2^a séries em Matemática e o melhor desempenho nas 4^a séries também em Matemática? Nessa escola, diferentemente da E1 os alunos aprendem Matemática na 4^a série?

Outro fato que chama a atenção é o ocorrido na E2. Os alunos das 3^{as} séries dessa escola obtiveram o pior desempenho em Leitura e Escrita e Matemática em relação aos alunos das demais escolas. O baixo desempenho de alunos das 3^a séries na história da rede pública estadual paulista data do final do Ciclo Básico, que, segundo Viegas e Rebello (2006), visava eliminar a retenção entre a 1^a e 2^a séries, quando, na verdade, deslocou a reprovação para as 3^a séries do ensino fundamental. Esse parece ser um caso antigo que ainda persiste na E2. Acreditamos que essas 3^a séries são classes que merecem atenção pontual: mapeamento diagnóstico freqüente de alunos, acompanhamento do trabalho do professor, coordenador e direção.

A E3 é uma escola com menor quantidade de alunos com NEE freqüentando classes de ensino comum, a maioria concentrada nas 4^{as} séries. Todos os alunos com NEE que freqüentavam classes de ensino comum estudavam à tarde. Isso explica o pior desempenho em Leitura e Escrita e Matemática nas 1^{as} e 2^{as} séries? E o melhor desempenho em Matemática nas 4^a séries? Os dados parecem indicar que a quantidade de alunos com NEE freqüentando classes de ensino comum não interfere no desempenho dos demais alunos. Cabe lembrar que nesta escola funcionavam duas classes especiais. Falamos dessas classes

especiais - que não são objetos diretos de estudo -, pois o “currículo oculto”³⁸ pode estar aqui representado. O pior desempenho em Leitura e Escrita e Matemática dos alunos das 1ª e 2ª séries podem esconder futuros candidatos às classes especiais, pois temos como hipótese que um dos atributos dos alunos esperados pela comunidade escolar é um bom desempenho acadêmico em Leitura e Escrita e Matemática. Os que não respondem a essa expectativa podem ser julgados como alunos com necessidade educacional especial.

Se essa hipótese for confirmada, como a E1 tem um maior número de alunos com NEE inseridos em classes comuns, freqüentando salas de recurso, e apresentou melhor desempenho nas 1ª, 2ª e 3ª séries em Leitura e Escrita e Matemática, podemos dizer que essa escola oferece melhores condições aos seus alunos. Entretanto, falta dar mais atenção ao aprendizado da matemática para os alunos das 4ªs séries.

Até agora, analisamos os resultados gerais com todas as 33 classes com alunos com NEE inseridos e a comparação dos resultados com todos os alunos nas três escolas. Partiremos, a seguir, em busca de resposta para a questão da possível interferência no desempenho provocada pela da presença de alunos com NEE.

4.2.4 Análises dos resultados por escola, por série e área avaliada (Leitura e Escrita e Matemática) em relação ao desempenho dos alunos das classes de alunos com e sem NEE

Temos como propósito buscar dados que nos indiquem se o desempenho dos alunos com NEE está relacionado ao desempenho dos demais. Para tanto, precisamos identificar em cada escola pesquisada, classes da mesma série em que freqüentavam alunos com e sem NEE. Essa condição foi encontrada na E2 nas 1ªs e 4ªs séries e na E3 em todas as séries.

Analisamos os dados de cada série da mesma escola em Leitura e Escrita e Matemática. Em seguida, os alunos sem NEE das mesmas classes da E2 e da E3 foram submetidos à comparação de desempenho entre as classes por meio da prova de Kruskal.

Participaram dessa análise 25 classes, sendo 16 da E3 (425 alunos) e 9 da E2 (450 alunos), totalizando 875 alunos sem NEE. A Tabela 8 revela que a presença de alunos com

³⁸ Em 1938 John Dewey apresenta o currículo oculto referindo-se a uma “aprendizagem colateral” de atitudes que ocorre de modo simultâneo ao currículo explícito.

NEE nas 1^a, 2^a e 3^a séries da E3 está relacionada ao desempenho dos demais na prova de Leitura e Escrita. O mesmo não acontece nas 4^a séries em que a prova Mann-Whitney apresenta $p=0.001$, indicando que a presença de alunos com NEE não está relacionado ao desempenho dos demais alunos.

Tabela 8 Síntese da comparação do desempenho em Leitura e Escrita de alunos sem NEE, das classes da E3

	1 ^a série (1 c/NEE)		2 ^a série (7 c/NEE)		3 ^a série (3 c/NEE)		4 ^a série (13 c/NEE)	
	Alunos das classes sem NEE (n = 78)	Alunos das classes com NEE (n=25)	Alunos das classes sem NEE (n = 63)	Alunos das classes com NEE (n= 46)	Alunos das classes sem NEE (n = 66)	Alunos das classes com NEE (n=45)	Alunos das classes sem NEE (n = 61)	Alunos das classes com NEE (n= 41)
Variação	1 – 37	1 – 33	2 - 44	2 – 36	1 - 20	7 - 18	2 - 20	6 - 19
Mediana	14	12	26	23	13, 5	13	16	12
Dispersão (Q1-Q3)	7–20,75	5 - 17	19,5 - 30	19,25 – 26,75	10 – 16,75	10 - 14	13 - 15	11- 15

O mesmo fato se repete em relação ao desempenho dos alunos da E3 em Matemática, conforme os dados da Tabela 9, em que a presença de alunos com NEE não está relacionado ao desempenho dos demais nas 1^a, 2^a e 3^a séries, mas associa-se, contudo ao desempenho dos alunos das 4^a séries ($p<0.0001$ na prova de Mann-Whitney).

Tabela 9 Síntese da comparação do desempenho de alunos com e sem NEE da E3 em Matemática

	1 ^a série (1 c/NEE)		2 ^a série (7 c/NEE)		3 ^a série (3 c/NEE)		4 ^a série (13 c/NEE)	
	Alunos das classes sem NEE (n = 80)	Alunos das classes com NEE (n=25)	Alunos das classes sem NEE (n = 63)	Alunos das classes com NEE (n= 44)	Alunos das classes sem NEE (n = 66)	Alunos das classes com NEE (n=45)	Alunos das classes sem NEE (n = 61)	Alunos das classes com NEE (n= 41)
Variação	9-92	14-89	26-100	12-100	1-18	3-15	5-20	3-14
Mediana	52	62	72	72	10	10	12	8
Dispersão (Q1-Q3)	41,75-67,25	41-77	64-80	62-82	8-12	7-12	9-16	6-10

É interessante observar que na análise realizada, usando a prova de Kruskal na comparação do desempenho em Leitura e Escrita dos alunos em cada escola e série, dentre as três escolas pesquisadas, a E3 teve o pior desempenho nas 1^a e 2^a séries. Nas 4^as séries não

houve diferença significativa no desempenho dos alunos em todas as escolas. (conforme Tabela 6).

Estes dados se repetem na Tabela 7. Novamente usando a prova de Kruskal na comparação do desempenho em Matemática dos alunos de cada uma das escolas em suas respectivas séries, dentre as três escolas pesquisadas, a E3 apresentou o pior desempenho nas 1ª e 2ª séries. O que explicaria estes fatos?

Continuaremos as análises, buscando encontrar possíveis pistas para esclarecer tais fatos.

A E2 foi a segunda escola a apresentar, nas 1ª e 4ª séries, possibilidade de verificarmos se a presença de alunos com NEE está ou não relacionada ao desempenho dos demais.

Aplicamos a prova de Mann-Whitney, utilizando o resultado do desempenho dos alunos sem NEE das 1ª e 4ª séries e encontramos diferença significativa nessas duas séries. Os resultados da prova de Mann-Whitney para cada série foram respectivamente: Leitura e Escrita nas 1ª séries : $p=0.03$; nas 4ª séries $p=0.0004$; Matemática nas 1ª séries: $p=0.01$ e nas 4ª séries: $p=0.0004$, conforme dados da Tabela 10. Estes dados podem apontar para uma correlação entre o desempenho dos alunos sem NEE e presença de alunos com NEE.

Tabela 10 Síntese da comparação do desempenho de alunos com e sem NEE da E2 em Leitura e Escrita e Matemática

	Leitura e Escrita				Matemática			
	1ª série (9 c/NEE)		4ª série (10 c/NEE)		1ª série (9 c/NEE)		4ª série (10 c/NEE)	
	Alunos das classes sem NEE (n = 25)	Alunos das classes com NEE (n=71)	Alunos das classes sem NEE (n = 30)	Alunos das classes com NEE (n= 99)	Alunos das classes sem NEE (n = 25)	Alunos das classes com NEE (n=71)	Alunos das classes sem NEE (n = 30)	Alunos das classes com NEE (n= 99)
Variação	2-36	2-41	5 - 19	5 - 20	36-95	17-93	5-19	5-20
Mediana	25	21	15	12	73	65	15	12
Dispersão (Q1-Q3)	21-28	12-25	13-17	9-15	64-79	56-75,5	13-17	9-15

Na busca por resposta para a nossa questão – a presença de alunos com NEE têm correlação com o desempenho dos demais? -, observamos que a prova de Mann-Whitney, aplicada nos alunos sem NEE em classes equivalentes em série e escola, indicou que: das 25 classes, em 12 classes (48%) não houve correlação entre o desempenho dos alunos com e sem NEE e em 13 classes (52%) houve correlação. Perante esse resultado, considerando a

quantidade de alunos com NEE nas séries/classes em que houve correlação entre o desempenho dos alunos com e sem NEE, pode ser provável que a presença de alunos com NEE, em quantidade elevada tenha correlação com o desempenho dos demais alunos. Este fato pode nos indicar que para uma escolarização de alunos com NEE em classes de ensino comum, há que se considerar a quantidade desses alunos nas classes para que todos os alunos possam apresentar aprendizagem significativa.

De qualquer modo a comparação de desempenho no SARESP indica muita complexidade e resultados difíceis de explicar porque muitas variáveis parecem em jogo nos resultados dessas provas. Assim, o impasse continua e aquela nossa questão, ainda, permanece uma incógnita.

Garcia e De Rose (2004) apontam justificativas tanto dos defensores quanto dos opositores da inclusão para a presença de alunos com NEE em classes de ensino comum. Os defensores apóiam-se, principalmente, nos benefícios para as áreas acadêmica e social que esse tipo de colocação proporcionaria às crianças com necessidades educacionais especiais.

[...] outro argumento é que [...] refletiria mais adequadamente o ambiente natural e estabeleceria uma atmosfera encorajadora e humanitária para todos os estudantes. [...] oportunidade de formar amizades com colegas sem deficiência que vivem na vizinhança da escola e do bairro [...] a educação fora da sala de aula da educação regular pode ser ineficaz, limitar o potencial destes estudantes, favorecer a aplicação de rótulos e rebaixar o autoconceito dos alunos com necessidades educacionais especiais. (GARCIA; DE ROSE, 2004, p. 2)

Já os opositores da inclusão argumentam que os alunos com necessidades educacionais especiais seriam mais bem atendidos em salas não inclusivas do que em salas regulares, pois consideram que:

[...] um currículo comum para todos desrespeita as necessidades individuais desses estudantes [...] atender às demandas dos estudantes com deficiências, alguns severos, na classe de educação regular possa comprometer o atendimento das necessidades de estudantes com rendimento baixo, na média ou acima da média. [...] os adeptos da inclusão estão mais preocupados com a socialização dos alunos especiais do que com a realização acadêmica [...] temem [...] que tornem os professores mais estressados, comprometendo o apoio e assistência apropriados para satisfazer as necessidades de todos os estudantes. (GARCIA; DE ROSE, 2004, p. 2 - 3)

Diante desse impasse, aplicamos a prova de Kruskall para podermos comparar o desempenho dos alunos sem NEE nas classes com e sem a presença de alunos com NEE.

Tabela 11 Comparação do desempenho dos alunos sem NEE das 1ª séries das E2 e E3

	LEITURA E ESCRITA								MATEMÁTICA							
	E2				E3				E2				E3			
	1A	1B	1C	1D	1A	1B	1C	1D	1A	1B	1C	1D	1A	1B	1C	1D
ALUNOS DAS CLASSES SEM NEE	25	0	0	0	28	27	23	0	25	0	0	0	28	28	24	0
ALUNOS DAS CLASSES COM NEE	0	28	23	20	0	0	0	25	0	28	23	20	0	0	0	25
VARIAÇÃO	2-36	2-41	2-33	11-27	4-37	1-24	1-23	1-33	36-95	17-93	24-80	44-82	24-91	9-92	19-84	14-89
MEDIANA	25	23,5	12	22	20	13	8	12	36	17	24	44	58	52,5	51	62
DISPERSÃO	21-28	13,75-30,25	9-21	17,75-25	10,75-26	7,5-16	4-19,5	5-17	64-79	60,75-82,5	49-66	61,75-73,25	46,5-68,25	41,75-66	30,5-59,25	41-77
KRUSKALL significante	P=0.003 1A vs 1C – p<0.01 1B vs 1C – p<0.05				P=0.005 1A vs 1C - p<0.05 1A vs. 1D - p<0.05				P=0.001 1A vs 1C – p<0.01 1B vs 1C – p<0.01				P=0.2 n.s			

Os dados da Tabela 11 apontam a 1ª série C da E2 como sendo a classe com menor desempenho em Leitura e Escrita e Matemática. Havia, nesta classe, cinco alunos com NEE. Nas demais classes, 5 alunos com NEE: 1 aluno na 1ªB e 4 alunos 1ª D.

Embora a prova de Mann-Whitney (Tabelas 8 e 9) tenha demonstrado, nas 1ªs séries da E3, que a presença de alunos com NEE não altera o desempenho dos demais, na prova de Kruskall, percebemos, na 1ª série A, um desempenho significativamente superior aos dos alunos da 1ª C e da 1ª D. Sabendo que apenas a 1ª D tinha um aluno com NEE freqüentando a classe de ensino comum, podemos dizer que há a possibilidade desta escola ainda fazer o agrupamento de alunos e de período, buscando a homogeneidade. Isso porque as duas classes que estiveram abaixo do desempenho da 1ª série A freqüentavam classes do período da tarde.

A prova de Kruskall confirma os dados das Tabelas 8 e 9 em que o desempenho em Leitura e Escrita e Matemática dos alunos das 2ª e 3ª séries da E3 não foram alterados com a presença de alunos com NEE. É interessante observar que na 2ª série C freqüentavam 5 enquanto na 2ª série D freqüentavam 9 alunos com NEE. Já nas 2ª séries A e B, não havia

alunos com NEE. Isto pode indicar que a quantidade de alunos com NEE, nas classes de ensino comum, também não é o fator que altera o desempenho dos demais alunos.

Tabela 12 Comparação do desempenho dos alunos sem NEE das 4ª séries das E2 e E3

	LEITURA E ESCRITA									MATEMÁTICA								
	E2					E3				E2					E3			
	4A	4B	4C	4D	4E	4A	4B	4C	4D	4A	4B	4C	4D	4E	4A	4B	4C	4D
ALUNOS DAS CLASSES SEM NEE	30	0	0	0	0	31	30	0	0	30	0	0	0	0	31	30	0	0
ALUNOS DAS CLASSES COM NEE	0	31	16	28	24	0	0	21	20	0	31	16	28	24	0	0	21	20
VARIAÇÃO	5-19	7-20	6-16	6-18	5-18	7-19	2-20	6-17	8-19	4-16	3-13	2-10	6-15	5-15	5-16	7-20	3-14	3-14
MEDIANA	15	13	11,5	10	11	16	15	12	13	9	7	6	11	10	10	15	7	8,5
DISPERSÃO	13-17	11-17	7,75-14,25	9-12	7,75-16	13-16,5	13-17	11-15	11-14,25	6,25-11,75	6-9	5-7,5	9-12	7-10,25	8-12	12,25-17	6-9	5,75-10,5
KRUSKALL	P=0.0002 4A vs. 4B p<0.05 4A vs. 4D p<0.001 4A vs. 4E p<0.05 4B vs. 4D p<0.05					P=0.01 4 A vs. 4C p<0.05 4B vs. 4C p<0.05				P=0.0001 4B vs. 4D p<0.001 4C vs. 4D p< 0.001 4C vs. 4E p<0.05					P<0.0001 4A vs. 4B p<0.001 4B vs. 4C p<0.001 4B vs. 4D p<0.001			

Os dados da Tabela 6, na prova de Kruskall envolvendo todos os alunos das 48 classes, indicaram que em Leitura e Escrita, nas 4ª séries das três escolas, não houve diferença significativa no desempenho dos alunos. Já a análise do desempenho em Leitura e Escrita e Matemática com os alunos das 9 salas das E2 e E3 (classes com e sem alunos com NEE) aponta para uma diferença significativa entre as 4ª séries. Na E2, há a supremacia da 4ª série A sobre as demais, podendo indicar o agrupamento dos alunos com melhor desempenho em uma única sala.

Feitas todas essas análises, o que temos de concreto é que 50% dos alunos sem NEE que freqüentam classes, que tinham alunos com NEE, têm desempenho diferenciado. Atribuir o fato apenas à presença de alunos com NEE não nos parece convincente. Segundo os dados, também não podemos atribuir este fato à quantidade de alunos com NEE em classes de ensino comum.

Convém lembrar, ainda, que estamos tratando de alunos considerados pela escola como deficientes mentais. Isso envolve o julgamento de uma audiência, baseado em

categorização atribuída por algum critério inerente às funções da escola as quais o aluno não corresponde.

Até agora realizamos uma análise na perspectiva da totalidade das séries e escolas. Contudo, por entendermos que a avaliação do aluno com NEE também deva ser realizada em comparação ao desempenho de seus pares, nos propomos a analisar adiante os resultados do SARESP por classe.

4.2.5 Análise dos resultados do SARESP por classe em Leitura e Escrita e Matemática

Ao realizarmos a análise do desempenho dos alunos com e sem NEE de cada classe, pretendemos levantar as variações de desempenho nos agrupamentos que as escolas realizam, por meio do teste Mann-Whitney para saber se os escores dos alunos com NEE são inferiores às dos demais.

Tabela 13 Síntese dos resultados do desempenho no SARESP de Leitura e Escrita

Escola	Série	Leitura e Escrita				
		N (sem NEE)	N (NEE)	Variacão	Mediana	Dispersão
E1	2A	28	7	3 - 44	40	27 - 43
	2B	31	3	7 - 44	39,5	34,75 - 42
	2C	21	11	3 - 41	29	22 - 33
	3A	31	1	9 - 20	17	14,75 - 18
	3B	29	3	9 - 20	16,5	12 - 18
	3C	12	10	5 - 20	14	11,25 - 16
	3D	15	6	5 - 20	13	6 - 15
	4A	24	4	4 - 20	14	11,75 - 15,25
	4B	25	2	4 - 20	16	12,5 - 17
	4C	23	3	5 - 19	11	9 - 14,75
E2	4D	12	12	3 - 19	11	9 - 13,75
	1B	24	1	1 - 41	23	13 - 30
	1C	26	5	0 - 33	12	6 - 18,5
	1D	20	4	0 - 33	22	17 - 24,25
	2A	26	1	1 - 44	36	27 - 39
	2B	24	2	3 - 44	33	26,25 - 40
	2C	26	5	3 - 38	29	20,5 - 34
	2D	23	8	1 - 44	28	20 - 38
	3A	31	1	5 - 20	14	9 - 15,25
	3B	28	5	1 - 17	9	6 - 10
	3C	26	3	0 - 17	9	6 - 11
	3D	20	4	0 - 11	6	4 - 8
	4B	31	1	7 - 20	13	11 - 17
	4C	16	5	6 - 16	11	7 - 14
	4D	24	2	6 - 18	10	9 - 12
E3	4E	24	2	0 - 18	11	7,25 - 15,75
	1D	26	1	1 - 33	12	4,25 - 16,5
	2C	26	3	0 - 35	20	17 - 26
	2D	27	4	0 - 36	20	10 - 24,25
	3C	24	1	0 - 17	13	10 - 14
	3D	24	2	0 - 18	11	8,5 - 14
	4C	27	6	0 - 17	11	9,75 - 13
	4D	27	7	0 - 19	12	8 - 14

Para a aplicação da prova de Mann-Whitney, utilizamos os escores de cada aluno com e sem NEE em Leitura e Escrita e Matemática de cada classe.

Apresentamos, por escola e classe, os dados relativos ao desempenho – variação, mediana e dispersão em Leitura e Escrita na Tabela 13 e Matemática na Tabela 14. Esses dados refere a alunos de cada uma das 33 classes de ensino comum que tinham alunos com NEE inseridos. Na sequência, exporemos os resultados significativos encontrados por meio da prova de Mann-Whitney³⁹.

³⁹ Apresentamos o valor Mann-Whitney apenas das classes com p significativa, para melhor visualização das classes que prosseguiremos analisando em outros aspectos (comparação em cada classe do desempenho dos alunos, sua aceitação social pelos pares, a atitude em relação à inclusão do professor da classe e a sua avaliação de desempenho do aluno e de relações interpessoais).

Tabela 14 Síntese dos resultados do desempenho no SARESP em Matemática

		Matemática					
		N (sem NEE)	N (NEE)	Variacão	Mediana	Dispersão	
E1	2A	28	7	28 - 100	91	77,5 – 96,5	
	2B	31	3	60 - 100	100	97,75 - 100	
	2C	21	11	17 - 95	82	76,25 – 87,25	
	3 ^A	31	1	4 - 10	15	13 – 17	
	3B	29	3	6 - 19	13,5	11 – 15	
	3C	12	10	3 - 15	9	7 – 11	
	3D	15	6	6 - 17	10	6 – 13	
	4A	24	4	2 - 16	10	7 – 11	
	4B	25	2	3 - 19	9	7 – 13	
	4C	23	3	2 - 12	7	5 – 9,25	
	4D	14	12	4 - 11	7	5 – 8,75	
	E2	1B	27	0	11 - 93	75	60 – 82
		1C	23	4	0 - 80	54	42,5 – 64,75
		1D	20	4	0 - 82	64,5	43,25 – 72,25
2A		27	1	32 - 100	92	84 - 100	
2B		24	2	0 - 95	82	74 – 92	
2C		26	5	28 - 95	89	75 – 95	
2D		23	8	0 - 95	78	68,75 - 95	
3A		27	1	4 - 19	11,5	9 – 14	
3B		26	6	2 - 16	9	6 – 10	
3C		25	2	0 - 17	9	6 – 11	
3D		20	4	0 - 11	6	4 – 8	
4B		27	1	3 - 13	6,5	6 – 8,5	
4C		16	5	0 - 10	6	5 – 7	
4D		28	2	4 - 15	11	9 – 12	
E3	4E	24	2	0 - 15	10	0 – 15	
	1E	26	1	14 - 89	62	43 – 76,75	
	2C	25	3	0 - 100	71	54 – 79	
	2D	26	4	0 - 95	65	43,5 – 76,25	
	3C	24	1	0 - 15	10	7,25 – 12	
	3D	24	2	0 - 15	8	5,5 – 12	
	4C	27	6	0 - 14	7	5,75 – 8,25	
4D	27	7	0 - 14	8	5 – 10		

Para a aplicação da prova de Mann-Whitney, utilizamos os escores de cada aluno com e sem NEE em Leitura e Escrita e Matemática de cada classe.

Nas 33 classes do ensino comum com alunos com NEE, realizaram a prova de Leitura e Escrita, 793 alunos sem NEE e 135 alunos com NEE. A prova de Matemática foi realizada por 791 alunos sem NEE e 134 alunos com NEE.

Na comparação de desempenho, os grupos de alunos com e sem NEE em Leitura e Escrita com $p < 0.05$ no teste Mann-Whitney, indicando que as notas dos alunos com NEE apresentavam-se inferiores às dos demais, foram: na E1: 2^aA, 2^aB, 2^aC, 3^aB, 3^aC, 3^aD e 4^aB (7 classes) ; na E2 : 1^aC, 2^aB, 2^aC e 2^aD (4 classes) e na E3 : 2^aD e 4^aD (2 classes).

Na comparação de desempenho, os grupos de alunos com e sem NEE em Matemática com $p < 0.05$ no teste Mann-Whitney, indicando que as notas dos alunos com NEE apresentaram-se inferiores às dos demais, foram: na E1: 2^aA, 2^aB, 2^aC, 3^aB e 3^aD (5 de 11 classes – 45,45%); na E2: 1^aC, 1^aD, 2^aC e 4^aC (4 de 15 classes – 26,66%) e na E3: 2^aD (1 de 7 classes – 14,28%).

A comparação dos resultados do desempenho dos alunos com NEE com seus pares em sala de aula nas 33 classes indicam que, em 16 classes (48,48%), não há diferença no desempenho entre os alunos com e sem NEE, e em 17 classes (51,5%), há diferença no desempenho entre os alunos com e sem NEE em Leitura e Escrita e/ou Matemática. As 17 classes são: E1 – 2^aA, 2^aB, 2^aC, 3^aB, 3^aC, 3^aD e 4^aB; E2 – 1^aC, 1^aD, 2^aB, 2^aC, 2^aD e 4^aE; E3 – 2^aC, 2^aD, 4^aC e 4^aD.

Esses resultados estão em consonância com os obtidos nas análises do total de classes por escola e nas 25 classes em que a presença de alunos com NEE têm correlação com o desempenho dos demais. Como vimos há 48% de possibilidade de haver correlação e 52% de não haver.

É interessante observar os dados das variáveis da mediana, variação e dispersão quando analisadas no total das classes e quando analisadas por classes. No dia-a-dia, acompanhando alunos transferidos de escola ou até mesmo de classe na mesma escola, é comum ouvir de alguns professores que o aluno está muito atrasado, e de outros que ele está bem em relação à sala. Isso porque o desempenho do aluno sempre é comparado em relação ao do seu grupo classe. Encontramos por exemplo alunos com um desempenho acima da média em uma série de uma escola, que poderiam estar abaixo da média em qualquer outra classe. Isso fica evidente quando utilizamos a prova de Kruskal, que possibilita a comparação entre classes, séries e escolas.

Os resultados da análise por série entre os pares serão utilizados posteriormente para compararmos em cada classe do ensino comum com alunos com NEE o desempenho dos alunos no SARESP, sua aceitação social pelos pares, a atitude do professor em relação à inclusão e a avaliação do mesmo sobre desempenho do aluno e das relações interpessoais.

4.2.6 Análises dos resultados da Redação das 3ª e 4ª séries

Os resultados e análises da redação buscam comparar o desempenho dos alunos com NEE inseridos nas classes de ensino comum com os demais alunos de suas respectivas séries.

Na análise da redação - prova aplicada nas 3ª e 4ª séries -, avaliadas com menções insuficiente, regular, bom e muito bom, para fins de aplicação de prova estatística, agrupamos as menções insuficiente/regular e bom/muito bom em grupos de alunos com e sem NEE. Utilizamos o teste Fisher para analisar as classes de ensino comum que tinham alunos com NEE, agrupadas da seguinte maneira: todas as provas dos alunos de 3ª e 4ª séries; todas as provas de 3ª série e todas as provas das 4ª séries.

Apresentamos uma síntese dos resultados da prova de Redação no SARESP de 2005 dos alunos das 20 classes de 3ª e 4ª séries do ensino comum que tinham alunos com NEE freqüentando. Trabalhamos com um total de 566 alunos, sendo que 91 apresentavam necessidades educacionais especiais e 475 não apresentavam. Excluímos dessa análise 20 alunos com NEE (22%) e 17 alunos sem NEE (3,6%), que deixaram a prova em branco e/ou tiveram a prova anulada. A não correspondência ao solicitado e escritas ilegíveis era critério para a anulação da redação. Percebe-se uma proporção maior de alunos com NEE que tiveram suas redações anuladas em relação aos demais. Assim, trabalhamos com 71 alunos com NEE e 458 alunos sem NEE.

O desempenho na prova de redação dos alunos com e sem NEE das 3ª e 4ª séries das 20 classes de ensino comum das três escolas apresentou $p < 0.0001$ na prova estatística Fisher. Isto indica que há diferença significativa no desempenho dos alunos com e sem NEE em redação.

Apresentamos, na Tabela 15, uma síntese dos resultados da prova de Redação no SARESP de 2005 dos alunos das 10 classes de 3ª séries e das 10 classes de 4ª séries do ensino comum que tinham alunos com NEE freqüentando. Nas 3ª séries, trabalhamos com um total de 267 alunos, sendo que 23 apresentavam necessidades educacionais especiais e 244 eram sem NEE. Excluímos dessa análise 11 alunos com NEE e 12 alunos sem NEE, que deixaram a prova em branco e/ou tiveram a prova anulada. Assim, na análise das redações das 3ª séries, trabalhamos com 32 alunos com NEE e 232 sem NEE das 3ª séries. Nas 4ª séries, trabalhamos com um total de 279 alunos, sendo que 48 apresentavam NEE e 279 não tinham NEE.

Excluimos dessa análise 9 alunos com NEE e 5 alunos sem NEE por terem suas provas anuladas e/ou em branco. Por isso, trabalhamos na análise das redações das 4ª séries com 39 alunos com NEE e 226 sem NEE.

Tabela 15 Síntese dos resultados de todos os alunos de 3ª e 4ª séries das classes de ensino comum com alunos com NEE freqüentando

	I – R*	B - MB**	Total
Alunos de 3ª séries com NEE	21	11	32
Alunos de 3ª séries sem NEE	76	156	232
Alunos de 4ª séries com NEE	34	5	39
Alunos de 4ª séries sem NEE	54	172	226

* Insuficiente e Regular

** Bom e Muito Bom

Semelhante ao resultado no desempenho obtido através da análise da totalidade de alunos das 3ª e 4ª séries juntas, pudemos constatar que houve diferença significativa no desempenho dos alunos com e sem NEE nas 3ªs séries e 4ª séries analisadas separadamente. O desempenho dos alunos das 3ª séries ($p < 0.0006$ de Fisher) foi um pouco melhor do que os de 4ª séries ($p < 0.0001$ de Fisher).

Continuaremos a análise dos dados da Redação da prova do SARESP 2005, procurando evidências que demonstrem a interferência ou a não interferência no desempenho dos alunos sem NEE provocada presença de alunos com NEE.

Analisaremos, a seguir, um total de 25 classes de 3ª e 4ª séries das três escolas pesquisadas, incluindo as classes que não tinham alunos com NEE inseridos. Para tanto, utilizamos apenas o resultado do desempenho dos alunos sem NEE - 458 de classes que tinham alunos com NEE e 151 de classes sem alunos com NEE.

Os dados da Tabela 16 indicam que há diferença de desempenho dos alunos na prova de redação nas classes de 3ª e 4ª séries dos alunos com e sem NEE, com o valor de Fisher $p < 0.03$.

Tabela 16 Síntese dos resultados da redação de todos os alunos sem NEE de 3ª e 4ª séries de todas as classes

	I – R*	B - MB**	Total
20 Classes com alunos com NEE	130	328	458
5 Classes sem alunos com NEE	32	119	151

* Insuficiente e Regular

** Bom e Muito Bom

Analizamos, a seguir, um total de 12 classes de 3ª séries (292 alunos) e 13 classes de 4ª séries (317 alunos) das três escolas pesquisadas, incluindo as classes que não tinham alunos com NEE inseridos. Para tanto, utilizamos apenas o resultado do desempenho dos alunos sem NEE.

Tabela 17 Síntese dos resultados do desempenho em redação dos alunos de 3ª e 4ª séries das classes de ensino comum analisados por série sem a presença dos alunos com NEE.

	I – R*	B - MB**	Total
10 Classes com alunos de 3ª séries com NEE	76	156	232
2 classes com alunos de 3ª séries sem NEE	16	54	70
10 classes com alunos de 4ª séries com NEE	54	172	226
3 classes com alunos de 4ª série sem NEE	16	75	91

*Insuficiente e Regular

** Bom e Muito Bom

Os dados indicam que não há diferença estatisticamente significativa na redação dos alunos das classes de 3ªséries na prova de Fisher ($p=0.1$) e 4ª séries ($p=0.2$), quando elas são analisadas separadamente, comparando apenas o desempenho dos alunos sem NEE.

Nas análises realizadas no conjunto das classes, em busca de resposta se a presença de alunos com NEE têm relação no desempenho escolar dos demais em Leitura e Escrita, Matemática e Redação, os resultados apontam para uma não relação, exceto nos resultados da redação, quando analisadas as 3ª e 4ª séries juntas.

Esses resultados podem lançar luzes sobre as discussões conflituosas em relação à interferência, prejudicial ou não, de alunos com NEE em classes de ensino comum.

Omote (2005, p.35), discorrendo sobre o impacto que as idéias inclusivistas exercem na sociedade atual no mundo e no Brasil, aponta para um entendimento generalizado de que os deficientes “[...] devem ser escolarizados em conjunto por supor que a diversidade deve favorecer a aprendizagem de todos”.

Os dados aqui apresentados parecem indicar que, se a diversidade não favorece a aprendizagem de todos, também não atrapalha. Isso pode ser um incentivo para que as comunidades escolares aceitem o desafio de ensinar a todos.

Aliada ao desempenho escolar, a aceitação do aluno por seus pares pode favorecer a inserção de alunos com NEE em classes do ensino comum, no sentido de contribuir para uma convivência na diversidade e uma aprendizagem satisfatória.

A seguir, analisamos a posição social ocupada pelos alunos com NEE por seus pares.

4.3 Posição social ocupada pelos alunos e seus pares nas 33 classes de ensino comum com alunos com NEE inseridos

Os dados referentes à posição social dos alunos foram coletados por meio de questionário (BALEOTTI, 2006), aplicado com os alunos com NEE que freqüentavam 33 classes de ensino comum concomitante à sala de recurso.

Embora o questionário utilizado tenha sido elaborado e analisado por Baleotti (2006) como um sociograma, neste trabalho, devido à quantidade de classes e alunos envolvidos, recorreremos a uma análise diferenciada. Utilizamos a freqüência de escolha de cada aluno em sua classe nos episódios afetivo e intelectual, positivo e negativo, conforme descrito nas análises dos dados.

Baseado nesses dados apresentamos, nas Tabelas 18, 19 e 20, um resumo dos resultados obtidos, em cada escola e classe, com a resposta do questionário aplicado aos alunos das 33 classes do ensino comum nas quais freqüentavam alunos com NEE.

Propomos apresentar os resultados das análises dos dados sobre a posição social dos alunos em suas classes na escola, primeiramente por classe, por meio da prova estatística Fisher, utilizando a freqüência de escolha positiva e negativa nos episódios afetivo e intelectual. Antes disso, iremos identificar e quantificar os alunos com e sem NEE, abaixo da mediana e acima da mediana, variação, mediana e dispersão.

Em seguida, mapearemos, de cada classe, o aluno que apresentou o menor escore positivo e o que apresentou o maior escore negativo, para verificarmos se era um aluno com ou sem NEE, pois acreditamos que estar em uma dessas posições pode indicar menor aceitação por seus pares.

Com base na prova estatística Fisher e na verificação do aluno que apresentou o menor escore positivo e o maior escore negativo nos critérios afetivo e intelectual, finalizaremos a análise, apresentando de cada escola o total de classes em que a distribuição de aluno com e sem NEE nos grupos abaixo e acima da mediana não é aleatória; ou seja, indica que possivelmente os alunos com NEE foram menos aceitos que os demais.

Utilizamos dois critérios para identificar a aceitação dos alunos: 1) o teste de Fisher, que testa diferenças entre dois grupos independentes; 2) a posição dos alunos com NEE, que em relação aos seus pares apresentaram um menor escore positivo no critério afetivo e intelectual positivo e um maior negativo escore no critério afetivo e intelectual.

Vale ressaltar que em nenhuma das 33 classes de ensino comum em que freqüentavam alunos com NEE⁴⁰ foi encontrado aluno com NEE isolado “que não escolhe e nem é escolhido por ninguém” (MORENO apud MINICUCCI, 1971, p.87).

⁴⁰ Todos os alunos são considerados deficientes mentais pelas escolas.

4.3.1 Posição social dos alunos com NEE em suas classes de ensino comum na E1

Tabela 18 Síntese da posição social ocupada pelos alunos nas 11 classes de ensino comum com alunos com NEE inseridos na E1

Escola	Série	N (sem NEE)	N (NEE)	Afetivo e Intelectual (Positivo)			Afetivo e Intelectual (Negativo)			Grupos	A e I (P)		A e I (N)	
				Variação	Mediana	Dispersão	Variação	Mediana	Dispersão		Ab	Ac	Ab	Ac
E1	2A	28	7	0 - 21	7	2,5 - 11	0 - 44	5	2,5 - 10	NEE	5	2	2	5
										N	11	14	15	9
	2B	30	3	0 - 23	6	4 - 9	0 - 52	2	1 - 8	NEE	3	0	0	3
										N	12	11	10	13
	2C	21	13	0 - 28	6	3 - 11	0 - 16	7	2 - 10,75	NEE	8	2	5	6
										N	8	10	11	10
	3A	30	1	0 - 29	11	5 - 14,5	0 - 24	7	4,5 - 13	NEE	1	0	0	1
										N	13	13	13	12
	3B	29	3	0 - 47	8,5	5 - 22,5	0 - 34	9	3 - 19	NEE	2	1	1	2
										N	14	13	13	10
	3C	13	12	0 - 33	8	4 - 11	0 - 32	7	5 - 9	NEE	8	3	4	7
										N	4	8	8	3
	3D	14	8	0 - 31	6	2,75 - 10,25	0 - 31	6,5	4 - 15,25	NEE	5	3	1	7
										N	4	8	9	5
	4A	22	4	0 - 29	8,5	2,5 - 13,75	0 - 24	6	3 - 8,5	NEE	3	1	1	3
										N	12	9	11	6
	4B	26	3	0 - 21	9	4 - 14	0 - 29	7	3 - 11	NEE	3	0	1	2
										N	10	14	13	9
	4C	23	3	0 - 24	8	3 - 12	0 - 33	6,5	2,25 - 11	NEE	2	1	1	2
										N	10	11	12	11
4D	17	11	2 - 29	8	5 - 11,5	0 - 22	5	2,5 - 13	NEE	7	3	3	6	
									N	6	9	7	7	

Das 11 classes da E1, que tinham alunos com NEE, apenas na 3ª série D do período da tarde a prova estatística de Fisher teve o valor de $p < 0.03$, indicando a posição dos alunos com NEE abaixo da mediana, nos critérios afetivo e intelectual negativo, em relação aos seus pares.

Em quatro classes (2ªA, 2ªC, 4ªC e 4ªD), o aluno que apresentou o menor escore afetivo e intelectual positivo é aluno com NEE.

Em seis classes (2ªA, 3ªA, 3ªC, 4ªA, 4ªB e 4ªD), o aluno que apresentou o maior escore afetivo e intelectual negativo é aluno com NEE.

Contudo, exceto na 2ªA e 4ª D, em nenhuma outra classe o mesmo aluno apresentou o menor escore positivo ou o maior escore negativo.

Esses dados revelam quanto a E1: cinco alunos com NEE inseridos em classes de ensino comum na 3ª série D apresentaram no teste Fisher $p < 0.03$, no critério Afetivo e Intelectual Negativo; dois alunos com NEE, um da 2ª série A e um da 4ª série D apresentaram menor escore afetivo e intelectual positivo e maior escore afetivo e intelectual negativo, indicando menor aceitação pelos seus pares.

Podemos, assim, sintetizar que na E1, de 11 classes de ensino comuns e 68 alunos com NEE, em 3 classes (27%), 7 alunos (10,2%) com NEE foram menos aceitos pelos seus pares.

4.3.2 Posição social dos alunos com NEE em suas classes de ensino comum na E2

Tabela 19 Síntese da posição social ocupada pelos alunos das 15 classes de ensino comum na E2

Escola	Série	N (sem NEE)	N (NEE)	A e I (P)			A e I (N)			Grupos	A e I (P)		A e I (N)	
				Variação	Mediana	Dispersão	Variação	Mediana	Dispersão		Ab	Ac	Ab	Ac
E2	1B	28	1	0 - 30	6	4 - 15	0 - 36	3	3 - 8	NEE	1	0	0	1
										N	11	13	6	18
	1C	23	5	0 - 16	3	1 - 4,25	0 - 16	2	1 - 4	NEE	4	1	1	4
										N	8	10	10	9
	1D	27	4	0 - 11	3	1 - 4	0 - 10	1,5	0,25 - 4,75	NEE	3	0	2	2
										N	7	8	0	9
	2A	32	1	1 - 24	4	3 - 8	0 - 26	2,5	1 - 6,5	NEE	1	0	1	0
										N	13	15	15	16
	2B	30	2	0 - 16	9	4 - 10	0 - 26	6	3,25 - 9,75	NEE	1	1	0	0
										N	13	10	13	13
	2C	32	5	0 - 28	6	3 - 12	1 - 30	6	4 - 11	NEE	5	0	0	5
										N	11	15	16	11
	2D	30	9	0 - 39	9	3,5 - 17	2 - 38	6	2 - 16,5	NEE	4	4	1	7
										N	11	11	13	8
	3A	33	1	0 - 27	6	3,75 - 10,25	0 - 26	5	2 - 10	NEE	1	0	0	1
										N	14	15	14	14
	3B	30	6	0 - 11	3	1 - 5	0 - 10	3	1 - 4	NEE	2	2	3	2
										N	14	10	12	12
	3C	37	2	0 - 17	4,5	1,25 - 7,5	0 - 34	3	0 - 4,75	NEE	1	1	0	2
										N	12	12	13	11
3D	27	5	0 - 9	2,5	1,25 - 5	0 - 8	2	1 - 4	NEE	2	3	2	2	
									N	9	8	7	8	
4B	32	1	0 - 28	5	3 - 10	0 - 22	7	4 - 9,25	NEE	1	0	0	1	
									N	13	15	15	13	
4C	21	5	1 - 17	8	4,75 - 12	0 - 20	4	1 - 9,25	NEE	1	4	2	3	
									N	9	6	8	7	
4D	33	2	0 - 25	7	3,5 - 13	0 - 26	4	2 - 8	NEE	2	0	0	2	
									N	13	13	14	10	
4E	27	5	1 - 24	7	5 - 13	0 - 28	3	2 - 8,5	NEE	3	2	2	3	
									N	11	12	7	11	

Das 15 classes com alunos com NEE da E2, apenas a 2ª série C apresentou, na prova estatística Fisher $p < 0.04$, nos episódios afetivos e intelectuais positivo e negativo, indicando a posição dos alunos com NEE desta classe abaixo da mediana.

Em quatro classes (1ªD, 2ªD, 3ªA e 3ªD), o aluno que apresentou o menor escore afetivo e intelectual positivo é um aluno com NEE.

Em oito classes (1ªB, 2ªC, 2ªD, 3ªA, 3ªC, 3ªD, 4ªD, 4ªE), o aluno que apresentou o maior escore afetivo e intelectual negativo foi um aluno com NEE.

Em duas 3ª séries (3ªA e 3ªD) e em uma classe da 2ª série (2ªD), o mesmo aluno apresentou o menor e o maior escore positivo e negativo.

Considerando os critérios utilizados, Teste de Fisher (2ªC) e a posição dos alunos com NEE que em relação aos seus pares apresentaram um menor escore no critério afetivo e intelectual positivo e um maior escore no critério afetivo e intelectual negativo (2ªD, 3ª A e 3ª D), podemos dizer que na E2: em quatro classes (26,6%) das 15 classes com alunos com NEE, 8 alunos (14,8%), do total de 54 com NEE, foram menos aceitos do que os seus pares.

4.3.3 Posição social dos alunos com NEE em suas classes de ensino comum na E3

Tabela 20 Síntese dos resultados do questionário sobre a posição social dos alunos em sala de aula, na E3

Escola	Série	N (sem NEE)	N (NEE)	Afetivo e Intelectual (Positivo)			Afetivo e Intelectual (Negativo)			Grupos	A e I (P)		A e I (N)	
				Variação	Mediana	Dispersão	Variação	Mediana	Dispersão		Ab	Ac	Ab	Ac
E3	1D	26	1	0 - 36	4	1,25 - 9,5	0 - 18	3,5	2 - 9	NEE	1	0	0	0
										N	10	11	11	11
	2C	26	3	1 - 25	6,5	4 - 9,75	0 - 23	5	3 - 7	NEE	3	0	2	1
										N	10	16	9	13
	2D	28	4	0 - 27	2,5	0,75 - 6,25	0 - 25	3,5	0,75 - 8,25	NEE	4	0	1	3
										N	10	14	13	11
	3C	25	1	3 - 22	9	6 - 12	0 - 22	7	4,25 - 10,5	NEE	1	0	0	1
										N	10	9	12	11
	3D	24	2	0 - 26	7	2 - 11	0 - 29	5	2 - 10	NEE	0	1	1	1
										N	12	11	8	11
	4C	22	6	2 - 22	8	6 - 11,75	0 - 31	8,5	5,25 - 10,75	NEE	3	2	2	4
										N	7	9	11	9
	4D	23	7	0 - 27	10	3,25 - 13,75	0 - 15	4,5	3 - 11,5	NEE	4	3	3	4
										N	12	12	12	11

Por meio do teste Fisher - primeiro critério utilizado para verificação da aceitação social dos alunos -, pudemos observar que em nenhuma classe da E3, os alunos com NEE estiveram abaixo da mediana na posição social ocupada em sala perante os demais.

Contudo, no segundo critério utilizado - posição dos alunos com NEE, que apresentaram, em relação aos seus pares, menor escore no critério afetivo e intelectual positivo e maior escore no critério afetivo e intelectual negativo – encontramos: nas 2ª série D e 4ª série D, em cada uma delas, um aluno com menor escore afetivo e intelectual positivo e maior escore afetivo e intelectual negativo.

Concluimos que em duas classes (28,7%) na E3, das 7 classes de ensino comum com alunos com NEE inseridos, 2 alunos (8,3%) dos 24 alunos com NEE foram menos aceitos pelos seus pares.

Sintetizando as análises realizadas sobre as três escolas, um aspecto merece consideração: a análise dos critérios para verificar a aceitação dos alunos por seus pares aponta que em 9 classes (27,27%) das 33 classes com alunos com NEE, estes foram menos aceitos por seus pares. Dessas 9 classes, 3 (2ªA, 3ªD e 4ªD) eram da E1; 4 classes (2ªC, 2ªD, 3ªA e 3ªD) pertenciam a E2 e 2 classes (2ªD e 4ªD) eram da E3. Dentre os 146 alunos com NEE, 17 (11,64%) foram menos aceitos por seus pares.

O desempenho acadêmico do aluno com NEE e a sua aceitação por seus pares podem favorecer uma convivência interativa e de aprendizagem. Contudo, o papel que o professor exerce na mediação dos conhecimentos e de relações entre os alunos é imprescindível para que ocorra um ambiente propício à convivência e aprendizagem significativa. Assim, encerramos as análises dos dados sobre o desempenho e aceitação social dos alunos, para iniciarmos a análise dos resultados da atitude social dos professores em relação à inclusão.

4.4 Atitude social dos professores em relação à inclusão

Os dados dos professores sobre a atitude social da inclusão foram coletados por meio da aplicação da escala Lickert de Atitude Social da Inclusão – ELASI (OMOTE, 2005).

Lembramos que a escala foi aplicada no início e no término do segundo semestre de 2005, antes e após a prova do SARESP na rede estadual. No início (pré) do semestre, metade dos participantes respondeu à forma A da escala e metade à forma B. No final (pós) do

semestre, esta ordem foi invertida. Ao final do 2º semestre, somente 45 professores dos 64 participantes, responderam ao questionário.

A comparação da atitude social da inclusão nesses dois momentos se justifica pela necessidade de verificar o quanto o desempenho do aluno pode afetar o professor, fato que deve ser considerado para que haja uma distribuição criteriosa de alunos com NEE pelas classes, e a criação de mecanismos para que os professores queiram ficar com os piores alunos.

Os dados foram analisados em três etapas: total de pré e pós de todas as escolas (Wilcoxon); total de pré e pós de professores por escola (Kruskal-Wallis); total de pré e pós de professores com e sem alunos com NEE por escola (Mann-Whitney).

Após essas etapas, propusemos verificar, a atitude de aceitação social dos professores que ministram aulas em classes cujos alunos apresentaram, no SARESP, desempenho abaixo da mediana em relação à sua classe, professores cujas classes os alunos com NEE foram menos aceitos por seus pares.

Na Tabela 21, apresentamos os resultados obtidos na aplicação pré e pós, formas A e B, no início e ao final do 2º semestre, referente à primeira etapa.

Tabela 21 Síntese dos resultados obtidos na ELASI – Pré e Pós (Forma A e B) todos os professores das três escolas.

	Pré	Pós	Wilcoxon
	Forma A e B	Forma A e B	Forma A e B
N	64	45	P=0.09 n.s.
Variação	79 - 145	90 - 149	
Mediana	125	127	
Dispersão	109 -133	110 - 140	

Na análise dos dados, utilizando o total de pré e pós de todas as escolas por meio de teste Wilcoxon ($p=0.09$), os resultados revelaram que não houve diferença significativa nas formas A e B realizadas no início e ao final do 2º semestre de 2005, e indica que, ao final do 2º semestre, o total de professores das três escolas estavam menos favoráveis à inclusão.

Analisando os dados da ELASI por escola no início e ao final do 2º semestre (segunda etapa), não detectamos diferença estatisticamente significativa (Kruskal-Wallis $p=0.21$) entre a atitude inicial e final dos professores, conforme os dados da Tabela 22, embora houvesse

alterações nos resultados apresentados ao final do 2º semestre nas E2 e E3. Na E2, a amplitude da variação aumentou, enquanto na E3 diminuiu. Isso pode indicar a elevação na concentração dos escores na E3.

Tabela 22 Síntese dos resultados da Elasi inicial e final em cada uma das escolas com todos os professores.

Escola	Elasi Pré				Elasi Pós			
	N	Mediana	Varição	Dispersão	N	Mediana	Varição	Dispersão
E1	19	126	88 - 143	107 - 133	15	134	97 - 148	133 - 145
E2	24	125	96 - 141	117 - 133	13	125	90 - 140	119 - 133
E3	21	122	79 - 145	109 - 133	17	114	95 - 149	105 - 136

Apresentamos a análise realizada por escola em grupos de professores com e sem alunos com NEE. O resumo dos dados estão na Tabela 23, e cumpre o proposto na terceira etapa desta análise.

Tabela 23 Síntese dos resultados da ELASI inicial e final em cada uma das escolas com os professores divididos em grupos com e sem alunos com NEE.

		E1		E2		E3	
		c/NEE	s/NEE	c/NEE	s/NEE	c/NEE	s/NEE
Pré	N	11	8	15	9	7	14
	Varição	97 - 146	88 - 146	90 - 134	104 - 142	79 - 125	98 - 145
	Mediana	126	128	120	124	111	129
	Dispersão	110,75 - 141,25	102,5-140,5	107 - 130	120,75 - 136,25	102,25 - 116,25	109,5 - 135,5
	Mann-Whitney	P=0.5 n.s.		P=0.3 n.s.		P=0.06 n.s.	
Pós	N	9	6	8	5	7	10
	Varição	102 - 148	120 - 145	90 - 141	96 - 135	107 - 133	95 - 149
	Mediana	129,50	132	126	130,50	114	123
	Dispersão	112,75 - 133,75	124 - 134	119 - 133	120,75 - 135	110,5 - 123,5	107,25 - 138,5
	Mann-Whitney	P=0.7 n.s		P=0.8 n.s.		P=0.7 n.s.	

Quando os professores foram agrupados em professores com e sem alunos com NEE, não encontramos – segundo a prova Mann-Whitney - diferença significativa.

Isso significa que, em todas as três escolas, houve diferença no conjunto de escores final entre os professores que têm e entre os professores que não têm alunos com NEE em suas classes. Ou seja, os professores de alunos com NEE em suas classes de ensino comum encerraram o ano letivo de 2005 com atitudes menos favoráveis em relação à inclusão.

Estes dados levantam duas questões importantes que merecem estudos específicos: a possibilidade de tratar do desempenho escolar dos alunos e dos professores, em atividades didáticas como fenômenos interativos; e, na prática escolar, a distribuição criteriosa de alunos com NEE pelas classes, pois seu desempenho cumpre papel importante na motivação dos professores.

A última análise que nos propusemos a fazer em relação a ELASI foi verificar a atitude social, em relação à inclusão, dos professores das classes em que os alunos com NEE apresentaram desempenho acadêmico significativamente abaixo da mediana em relação a sua classe e alunos que foram menos aceitos por seus pares.

Apresentamos, na Tabela 24, os dados de cada escola e classe com alunos com NEE e desempenho diferenciado dos demais e alunos que foram menos aceitos por seus pares. Identificadas as classes, apresentamos os escores dos respectivos professores, utilizando a mediana, variação e dispersão em relação a ELASI, aferida na Tabela 16, dos professores com alunos com NEE por escola.

Apresentamos, ainda, a mediana, a variação e dispersão dos 18 professores, com alunos com baixo desempenho e/ou menor aceitação por seus pares, que responderam a ELASI inicial e dos 14 professores que responderam a ELASI final. Utilizamos a prova Wilcoxon em que apresentou $p=0.37$ não significativa.

Tabela 24 Síntese das classes com alunos com NEE com desempenho ou aceitação inferior aos seus pares e a atitude de seus respectivos professores em relação à inclusão

Escola	N*		Classes com alunos com NEE e desempenho inferior aos seus pares em Leitura e Escrita e/ou Matemática	Classes com alunos com NEE e menos aceitos por seus pares	ELASI – PRÉ (n=18)			ELASI PÓS (n=14)				
	NEE	N			Escore Professora da Classe**	Variação	Mediana	Dispersão	Escore Professora da Classe	Variação	Mediana	Dispersão
						94 - 143	123	107 - 133		90 - 148	117,5	102 - 133
E1	7	28	2A	2A	107	97 - 146	126	110,75 - 141,25	97	102 - 142	129,5	112,75 - 133,75
	3	31	2B		105				110			
	11	21	2C		126				Não fez			
	3	29	3B		102				121			
	10	12	3C		143				136			
	6	15	3D	3D	126				148			
	2	25	4B		134				133			
	12	12		4D	133				146			
E2	5	28	1C		107	90 - 134	125	107 - 130	101	90 - 141	130,5	120 - 135
	4	31	1D		109				Não fez			
	2	32	2B		Não fez				Não fez			
	5	37	2C	2C	120				133			
	9	39	2D	2D	141				Não fez			
	1	34		3A	102				90			
	5	33		3D	133				90			
	5	32	4E		131				Não fez			
E3	3	29	2C		94	79 - 125	111	102,25 - 116,25	105	107 - 133	114	110,5 - 123,5
	4	32	2D	2D	Não fez				Não fez			
	6	28	4C		133				114			
	7	30	4D	4D	114				125			

*Apresentamos o valor de N (alunos) com e sem NEE em cada uma das classes.

** Escore aumenta – atitude mais favorável à inclusão.

Pudemos observar, nos dados da ELASI inicial de 18 professores e a ELASI final de 14 professores, que 7 professores apresentaram atitude menos favorável em relação à inclusão ao final do segundo semestre. Destes, um tinha alunos que apresentavam baixo desempenho, eram menos aceitos por seus pares; quatro professores tinham alunos apenas com baixo rendimento e 2 professores possuíam somente alunos menos aceitos pelos seus pares. Parece que o baixo rendimento é um fator que afeta mais os professores do que a aceitação dos alunos por seus pares.

Encontramos - dentre os professores das classes de ensino comum com alunos com NEE inseridos, cujo desempenho foi inferior aos demais e eram menos aceitos pelos seus pares - 2 professores que não fizeram a ELASI inicial e 6 professores que não fizeram a ELASI final. Essa ocorrência impediu-nos de realizar uma análise mais precisa.

Reafirmamos que o papel que o professor exerce na mediação dos conhecimentos e de relações entre os alunos é imprescindível para que ocorra um ambiente propício à convivência e aprendizagem significativa.

A atuação do professor está repleta de concepções e crenças que predispõe suas ações. Concordamos com Weisz (1999) ao afirmar que por trás de toda prática pedagógica de qualquer professor, há sempre um conjunto de idéias e concepções que o orienta, mesmo que ele não tenha consciência delas. Esta idéia é confirmada quando Saviani (1997, p. 8) afirma: “A prática pedagógica é sempre tributária de determinada teoria, que por sua vez, pressupõe determinada concepção Filosófica.”

Portanto, ao final do segundo semestre de 2005, ocasião em que os professores já haviam recebido o resultado do SARESP de suas escolas, classes e alunos, e que encerravam as notas e diários de classe do ano letivo, propusemos que avaliassem seus alunos por meio de uma ficha avaliativa (SARAVALI, 2005) em dois aspectos: desempenho acadêmico e interação interpessoal. É sobre essa avaliação que trataremos a seguir.

4.5 Avaliação do professor em relação à interação interpessoal e ao desempenho acadêmico dos alunos

Para essa avaliação, solicitamos, ao final do ano letivo de 2005, que o professor preenchesse uma ficha, utilizando conceitos que variaram de péssimo a ótimo, e que avaliasse todos os seus alunos, conforme o desempenho acadêmico e o relacionamento interpessoal.

Utilizamos esses dados para relacionar: a) as avaliações acadêmicas dos professores ao desempenho acadêmico dos alunos com NEE no SARESP; b) a avaliação interpessoal do professor sobre seus alunos ao julgamento de seus pares (aceitação social dos alunos com NEE). Acreditamos que a avaliação revela as expectativas do professor sobre seus alunos e exercem neles influências tanto positivas quanto negativas.

Das 33 classes com alunos com NEE inseridos, apenas os professores de 20 classes (60,6%) responderam a ficha avaliativa de 93 alunos dos 146 com NEE (63,6%).

É bom lembrar, como já dissemos anteriormente, os dados da aceitação entre pares e do SARESP estão aferidos em abaixo da mediana, mediana e acima da mediana; os dados referentes à avaliação do professor quanto ao relacionamento interpessoal e desempenho acadêmico estão aferidos em péssimo, regular, bom, muito bom e ótimo.

Para procedermos à comparação entre as expectativas interpessoais e acadêmicas do professor sobre seus alunos e o julgamento de aceitação entre os alunos e o desempenho do SARESP, utilizamos a seguinte correspondência: para os dados do SARESP e da aceitação social dos alunos por seus pares, transformamos os dados abaixo da mediana em péssimo e regular; os dados dos alunos que se encontravam na mediana transformamos em bom; os dados dos alunos que estavam acima da mediana foram transformados em muito bom e ótimo.

Assim, os alunos com NEE cujo desempenho no SARESP ou na posição social estava abaixo da mediana passaram a ser considerados péssimo e regular (P/R); os alunos com NEE cujo desempenho no SARESP ou na posição social estava na mediana passaram a ser considerados bom (B) e os alunos com NEE cujo desempenho no SARESP e na posição social estava acima da mediana passaram a ser considerados muito bom e ótimo (MB/O).

Os dados referentes à avaliação do professor, quanto ao relacionamento interpessoal e desempenho acadêmico, estão aferidos em péssimo, regular, bom, muito bom e ótimo. Para podermos compará-los com os dados do desempenho e a posição social dos alunos com NEE, foram agrupados: P/R (péssimo e regular); B (bom) e MB/O (muito bom e ótimo).

Indicamos, na Tabela 25, se houve coerência ou não entre os dados analisados, entre a posição social do aluno nos critérios afetivo e intelectual negativo e positivo e a avaliação do professor sobre a relação interpessoal de seus alunos.

Houve coerência na avaliação de 44 alunos com NEE (45,36%), dentre os 93 analisados, em comparação entre a posição social, critério afetivo e intelectual positivo e a avaliação do professor da respectiva classe sobre a relação interpessoal de seus alunos.

Dentre os mesmos 93 alunos, observamos coerência na avaliação de 48 alunos (51,6%), em comparação à relação interpessoal entre os alunos pelo professor e a posição social, critério afetivo e intelectual negativo.

Os alunos avaliaram seus pares com NEE mais negativamente do que seus professores.

Tabela 25 Síntese da comparação entre a avaliação do professor e a avaliação dos alunos⁴¹ em relação a interpessoal e posição social

Escola	Sér	NEE	Avaliação do Professor				POSIÇÃO SOCIAL (avaliação entre alunos)						F/coerência	
			Relação Interpessoal alunos				A e I (P)			A e I (N)*			A (P)	I (N)
			Não**	P/R	B	MB/O	P/R	B	MB/O	P/R	B	MB/O		
E1	2 ^A	7	0	1	6	0	5	0	2	5	0	2	1 - 14%	1 - 14%
	2B	3	0	2	1	0	3	0	0	3	0	0	2 - 66,6%	2 - 66,6%
	2C	13	2	2	3	6	8	3	2	6	2	5	7 - 53,8%	9 - 69%
	3B	3	0	1	2	0	2	0	1	2	0	1	1 - 33,3%	1 - 33,3%
	3C	12	1	3	8	0	8	1	3	7	1	4	4 - 33,3%	4 - 33,3%
	4B	3	1	0	1	1	3	0	0	2	0	1	0 - 0%	1 - 33,3%
E2	1C	5	0	3	2	0	4	0	1	4	0	1	3 - 60%	3 - 60%
	1D	4	1	2	1	0	3	1	0	2	0	2	3 - 75%	2 - 50%
	2 ^A	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0 - 0%	0 - 0%
	2C	5	0	3	2	0	5	0	0	5	0	0	2 - 40%	3 - 50%
	2D	9	1	6	0	2	4	1	4	7	1	1	6 - 66,6%	7 - 77,7%
	3B	6	0	0	2	4	2	2	2	2	1	3	4 - 66,6%	4 - 66,6%
	3D	5	0	4	1	0	2	0	3	2	1	2	2 - 40%	3 - 60%
E3	1D	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1 - 100%	0 - 0%
	2C	3	0	1	2	0	3	0	0	1	0	2	1 - 33,3%	1 - 33,3%
	2D	4	0	4	0	0	4	0	0	3	0	1	4 - 100%	3 - 75%
	3C	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0 - 0%	0 - 0%
	3D	2	0	0	0	2	0	1	1	1	0	1	1 - 50%	1 - 50%
	4C	6	0	3	3	0	3	1	2	4	0	2	2 - 33,3%	3 - 50%
	4D	7	0	0	7	0	4	0	3	4	0	3	0 - 0%	0 - 0%
Total	100	7	36	42	15	66	10	24	61	7	32	44 - 45,36	48 - 51,6	

* Como o critério A e I (afetivo e intelectual) N é negativo, invertemos os valores. O que era abaixo da mediana passou a ser muito bom e ótimo (MB/O) e o que era acima da média passou a ser péssimo e regular (P/R).

** Os professores deixaram avaliar 7 alunos com NEE dentre seus alunos.

Na Tabela 26, apresentamos uma síntese da comparação entre a avaliação do professor e a avaliação dos alunos em relação ao desempenho acadêmico.

Analisamos os dados de 20 classes de ensino comum com alunos com NEE inseridos. Destas 20 classes, participaram 94 alunos com NEE. Verificamos se houve coerência entre a avaliação do professor e o desempenho dos alunos no SARESP em Leitura e Escrita e Matemática.

Utilizando as respostas da ficha avaliativa do professor em relação ao rendimento acadêmico dos alunos com NEE inseridos em suas classes e o desempenho desses alunos no SARESP em Leitura e Escrita, encontramos coerência entre as avaliações de 71 alunos (75,5%), dentre os 94 analisados. O desempenho de 11 alunos com NEE (11,7%) em Leitura e Escrita no SARESP foi muito bom e ótimo. Contudo, nenhum professor apontou, na ficha

⁴¹ Todos os alunos das 33 classes de ensino comum com alunos com NEE inseridos foram avaliados por seus pares (posição social), utilizamos aqui somente dos dados de 20 classes, que foram as que os professores responderam a ficha avaliativa e o resultado dos alunos com NEE dessas classes.

avaliação acadêmica realizada ao final do ano letivo de 2005, um aluno sequer com tal desempenho.

Utilizando as respostas da ficha avaliativa do professor em relação ao rendimento acadêmico dos alunos com NEE inseridos em suas classes e o desempenho desses alunos no SARESP em Matemática, encontramos coerência entre as avaliações de 72 alunos (76,6%) dentre os 94 analisados. Em Matemática, na prova do SARESP, 9 alunos com NEE (9,57%) apresentaram um desempenho muito bom e ótimo. Tal desempenho não foi apontado por nenhum professor.

O fato relatado nos dois parágrafos anteriores merece um estudo mais detalhado e acompanhamento mais específico das relações escolares para uma intervenção, como diz Marcondes (1997), no sentido de alterar as crenças desses professores em relação aos seus alunos.

Tabela 26 Síntese da comparação entre a avaliação do professor e a avaliação dos alunos em relação ao desempenho acadêmico

Escola	Sér	NEE	Parecer do Professor				SARESP Leitura e Escrita			SARESP Matemática			Frequência de coerência	
			Desempenho academico				Desempenho do aluno			Desempenho do aluno			Leitura e Escrita	Matemática
			Não*	P/R	B	MB/O	P/R	B	MB/O	P/R	B	MB/O		
E1	2A	7	0	7	0	0	7	0	0	7	0	0	7 (100%)	7 (100%)
	2B	3	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3 (100%)	3 (100%)
	2C	13	2	8	3	0	8	0	3	9	2	0	8 (72,72%)	10 (90,9%)
	3B	3	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3 (100%)	3 (100%)
	3C	12	1	8	3	0	7	2	2	4	5	2	9 (81,8%)	5 (45,45%)
	4B	3	1	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2 (100%)	2 (100%)
E2	1C	5	0	5	0	0	4	1	0	5	0	0	4 (80%)	5 (100%)
	1D	4	1	2	1	0	3	0	1	4	0	0	2 (66,6%)	2 (66,6%)
	2A	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1 (100%)	1 (100%)
	2C	5	0	3	2	0	5	0	0	5	0	0	3 (60%)	3 (60%)
	2D	9	1	6	2	0	8	1	0	5	2	2	7 (77,7%)	7 (77,7%)
	3B	6	0	6	0	0	4	0	2	4	2	0	4 (66,6%)	4 (66,6%)
	3D	5	0	4	1	0	3	1	1	3	1	1	4 (80%)	4 (80%)
E3	1D	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1 (100%)	1 (100%)
	2C	3	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3 (100%)	3 (100%)
	2D	4	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	4 (100%)	4 (100%)
	3C	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1 (100%)	1 (100%)
	3D	2	0	2	0	0	1	0	1	1	1	0	1 (50%)	1 (50%)
	4C	6	0	4	2	0	3	3	0	4	0	2	4 (66,6%)	4 (66,6%)
	4D	7	0	0	7	0	6	0	1	3	2	2	0 (%)	2 (28,57%)
Total		100	6	73	21	0	77	8	11	72	15	9	71 – 75,5%	72 – 76,59%

* Os professores deixaram de avaliar o rendimento de 6 alunos

Das 33 classes do ensino comum com alunos com NEE inseridos, professores de 2 classes (6%) não responderam a ELASI inicial e 6 professores não responderam a ELASI final (18%).

A ficha avaliativa, respondida apenas ao final do 2º semestre nos aspectos acadêmicos e de relações interpessoais, deixou de ser respondida por 13 professores (39%) das 33 classes de ensino comum em que freqüentavam alunos com NEE. Isso nos chamou a atenção pela disponibilidade dos participantes nas demais coletas de dados. Teriam os professores restrições em expor as avaliações que fazem a respeito de seus alunos? Se têm, por quê?

Este é um outro fato que merece um estudo à parte, pois desde 2007 as notas dos alunos estão disponíveis *on line*, indicando o nome da escola, da série, da disciplina e do professor que atribuiu a nota. Como os professores estão incorporando essa cultura de exposição de sua avaliação?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há, realmente, pensamento isolado na medida em que não há homem isolado.

Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos lingüísticos. (Paulo Freire, 1977)

Buscando avaliar como a política de educação inclusiva instituída pelo governo do estado se manifesta no contexto local, realizamos um estudo de caso sobre um sistema educacional em um município, através da comparação de como era antes e como foi o período posterior da implantação desta política. Para tanto, analisamos: o fracasso escolar e a inclusão de alunos com necessidades educacionais na rede regular de ensino; o desempenho acadêmico dos alunos com e sem necessidades educacionais especiais; as relações interpessoais entre os alunos; a avaliação que os professores fazem de seus alunos quanto ao desempenho acadêmico e as relações interpessoais. Relacionamos o desempenho acadêmico do aluno e as relações interpessoais entre ele e seus pares com a avaliação de seus professores.

As análises realizadas indicam que, embora o discurso da inclusão esteja presente em todos os ambientes sociais, e muito mais fortemente na escola por força da legislação, esta continua a excluir seus alunos que não conseguem aprender a Leitura e a Escrita e a Matemática nos primeiros anos escolares e dentre eles, os com deficiência.

Apesar da existência de garantias legais de acesso a todos à classe comum da rede regular de ensino no Estado de São Paulo, desde o ano de 2000, nem todos conseguem nela permanecer e usufruir a convivência e aprendizagem significativa. A escola não está conseguindo escolarizar todos os seus alunos, pois diferencia aqueles que não aprendem no ritmo imposto pelo sistema educacional, discriminando-os, ainda, sob o alibi de incapacidade do indivíduo.

É preciso ressaltar que, a partir dos anos 90 do século passado, o convívio com a diferença tem sido proclamado como uma necessidade pela sociedade e a educação tem sido chamada a encabeçar esse convívio. Mas a escola, desde os anos de 1960, vive sem saber conviver com a diferença econômica, racial e social que se converte, dentro de seus muros,

muitas vezes em fracasso escolar. Esse fracasso tem sido, ao longo dos últimos anos, crucial no julgamento dos alunos que a escola considera com deficiência mental.

Tudo isso é confirmado em estudos (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1988; PATO, 1996; BOSSA, 2002) que revelam o início da escolarização formal como o momento em que muitas crianças, até então consideradas sem NEE, são rotuladas de fracassadas no contexto escolar. Muitas, inclusive, iniciam sua vida de deficientes por não atenderem às expectativas da escola.

Ratificando essa situação, Machado (1997) nos alerta para uma importante expectativa que os profissionais da escola têm sobre seus alunos iniciantes: que aprendam a ler e a escrever de acordo com o currículo já estabelecido e no ritmo da maioria dos alunos na primeira série.

A persistência dessa situação reforçou a necessidade de nos debruçarmos sobre as relações estabelecidas na comunidade escolar, que considera alunos com necessidades educacionais especiais todos os que apresentarem dificuldades em aprender a ler e a escrever, não enfocando o processo de ensino.

Tentando elucidar a persistência da exclusão no ambiente escolar, recorreremos à Psicologia Social (RODRIGUES, 1983). Nela encontramos a informação de que uma diferença só existe em comparação entre atributos, comportamentos ou afiliação grupal de pessoas ou grupos e que a categorização de pessoas, balizada em suas diferenças, é algo natural em qualquer sociedade. Consideramos, então, que o atributo que diferencia os alunos com e sem necessidades educacionais especiais, em muitas escolas, pode ser a dificuldade em ler, escrever e utilizar o raciocínio matemático nos primeiros anos escolares, por que o aluno com deficiência mental continua fora da escola.

Buscamos evidências para esse pressuposto, no estudo do sistema educacional de uma cidade do interior de São Paulo, no ano de 2005, em relação à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais em classes de ensino comum.

Iniciamos investigando o contexto das escolas pesquisadas analisamos alguns aspectos da escolarização dos alunos com NEE em 5 anos posteriores e anteriores, tendo como centro o ano de 2000, em que a Res. SE/SP nº 95/00 foi aprovada.

Havia a concretização da transformação de classes especiais em salas de recursos e um acréscimo de alunos com necessidades educacionais especiais freqüentando classes de ensino comum. Contudo, nos cinco anos posteriores à Res. SE nº 95/00 (2001 a 2005), houve um

acrécimo de 53% de encaminhamento de alunos da rede regular de ensino comum para escola especial, revelando um fluxo contrário ao esperado pela legislação. Apesar da transformação das classes especiais em salas de recurso o número de serviços de atendimento especializado nas escolas regulares mudou pouco, pois de 8 em 1995 passou para 9 em 2005. O número de alunos com NEE em classe comum dobrou no período de 5 anos após a aprovação da resolução (de 15 para 21 alunos em cada sala de recurso), mas, contraditoriamente também dobrou o número de alunos com NEE encaminhados para a escola especial. É provável que alunos considerados mais difíceis e que freqüentavam a mais tempo as classes especiais foram encaminhados para as escolas especiais, ao passo que um novo contingente, possivelmente, grupo de alunos vítimas do fracasso escolar que sempre estiveram na escola, passou a ser identificado e a se beneficiar da sala de recurso. Tal dado é confirmado pelos gestores que afirmam que a composição da clientela da sala de recurso nem sempre atende o critério de ser aluno oficialmente considerado com NEE.

Explicamos este fato pela fragilidade da escola em ensinar alunos que não correspondem aos seus padrões de ritmo e de aprendizagem e pela mudança do tipo de atendimento: de classe especial para sala de recurso e classe comum.

Os dados coletados por meio da entrevista com a direção das escolas indicaram que a distribuição dos alunos com NEE nas classes de ensino comum não se basearam em um critério planejado e intencional para a integração, permanência, progressão e sucesso escolar desses alunos. Não percebemos um discurso embasado em diagnóstico da clientela e da realidade da escola, do conhecimento do conceito de alunos com necessidades educacionais especiais e da função da sala de recurso ou do Projeto de Reforço.

Além disso, a entrevista com a direção das escolas revelou a falta de formação e informação sobre a gestão de ambientes de ensino inclusivos, conforme os indicados por Karagiannis, Stainback, Stainback, (1999): a rede de apoio, o trabalho em equipe, a consulta e aprendizagem cooperativa. Essas escolas precisam de suporte e de ações informativas e formativas a partir da reflexão de sua prática e de parceiros que as ajudem a construir uma escola que seja um ambiente mais acolhedor e de aprendizagem para todos.

Com relação ao desempenho dos alunos - que as escolas apontaram como sendo alunos com necessidades educacionais especiais -, os resultados apontaram desempenho inferior aos demais alunos em Leitura e Escrita e Matemática, analisando o total de alunos por séries das três escolas, nas 33 classes de ensino comum com alunos com NEE inseridos.

Nas análises realizadas nas 25 classes, comparando o desempenho das classes com e sem alunos com NEE em séries equivalentes, em 12 delas (48%) o desempenho entre alunos com e sem NEE foi estatisticamente significativa e em 13 classes (52%) o desempenho dos alunos com e sem NEE não foram estatisticamente significativos. O que pode indicar uma relação entre o desempenho dos alunos sem NEE que freqüentam classes com alunos com NEE. É interessante observar que das 25 classes analisadas, 9 eram classes de 4ª séries e em todas elas houve diferença significativa no desempenho entre os alunos com e sem NEE.

Outro aspecto analisado foi a aceitação dos alunos com NEE por seus pares. A análise dos critérios para verificar a aceitação dos alunos entre si aponta que em 9 classes (27,27%) das 33 classes com alunos com NEE, estes, foram menos aceitos por seus pares. Dentre os 146 alunos com NEE, 17 destes (11,64%) tiveram menos aceitação pelos demais alunos.

Diante desse contexto, os professores apresentaram uma atitude de aceitação em relação à inclusão menos favorável à inclusão ao final do semestre do que no início do semestre. A explicação que encontramos para o ocorrido foi que no ano de 2005, houve mais alunos com NEE inseridos em classes de ensino comum, mais transformação de classes especiais em salas de recurso e classes com quantidade maior de alunos inseridos.

Comparando as ELASI inicial e a final⁴² dos professores com alunos com NEE inseridos em suas classes observamos que sete professores apresentaram atitude menos favorável em relação à inclusão ao final do segundo semestre. Destes sete professores, um tinha alunos que apresentavam tanto baixo desempenho e eram menos aceitos por seus pares; quatro professores tinham alunos apenas com baixo rendimento e dois professores possuía somente alunos menos aceitos pelos seus pares. Parece que o baixo rendimento dos alunos é um fator que afeta mais os professores do que a aceitação destes por seus pares.

Analisando a aceitação dos alunos por seus pares - critério afetivo e intelectual positivo -, e a avaliação das relações interpessoais feita pelos professores, dentre 93 alunos com NEE analisados houve coerência entre as avaliações em 44 alunos (45,36%). Já em relação ao critério afetivo e intelectual negativo houve coerência em 48 alunos (51,6%).

Utilizando as respostas da ficha avaliativa do professor em relação ao rendimento acadêmico dos alunos com NEE inseridos em suas classes e o desempenho desses alunos no

⁴² Dos professores com alunos com NEE inseridos em classes de ensino comum, pudemos comparar a resposta de 18 professores na ELASI inicial e 14 professores na ELASI final

SARESP em Leitura e Escrita, em Leitura e Escrita, encontramos coerência em 71 casos (75,5%) dentre os 94 alunos analisados.

Contudo, encontramos 11 alunos com NEE (11,7%) que em Leitura e Escrita no SARESP tiveram desempenho muito bom e ótimo e seus professores não apontaram nenhum destes seus alunos com tal desempenho na avaliação acadêmica realizada ao final do ano letivo de 2005.

Aplicando o mesmo critério na comparação das respostas da ficha avaliativa do professor em relação ao rendimento acadêmico dos alunos com NEE inseridos em suas classes e o desempenho desses alunos no SARESP em Matemática, encontramos coerência entre as avaliações de 72 alunos (76,6%) dentre os 94 analisados.

Também em Matemática, na prova do SARESP, 9 alunos com NEE (9,57%) apresentaram um desempenho muito bom e ótimo, o que não foi apontado por nenhum professor.

O desencontro na avaliação do professor e do desempenho do aluno no SARESP de Leitura e Escrita (11 alunos) e Matemática (9 alunos) mereceria um acompanhamento mais específico das relações escolares para uma intervenção como diz Marcondes (1997) no sentido de alterar as crenças desses professores em relação a esses alunos, prevenindo discriminações e exclusões.

Concluimos que os princípios de inclusão estão assegurados apenas legalmente, mas não sua operacionalização. É preciso, portanto, investir em pesquisa-ação sobre as aplicações dos princípios inclusivos nas escolas regulares, por meio de ensino e consultoria colaborativa, pois a escola existe para que por meio do processo educacional, em suas variadas formas, possa mediar o processo individual de apropriação do que é cultural.

Para justificar nossa conclusão, faz-se necessário retomarmos os conceitos teóricos que nortearam este trabalho: a construção social da deficiência; a necessidade do ser humano fazer cultura na transformação de si e do meio pela consciência do espaço que nele ocupa e a reflexão de sua práxis como princípio de toda formação humana.

Se um aluno é considerado com necessidades educacionais especiais, a partir do julgamento de uma audiência, do espaço que ocupa na classe e na escola (ator) e pelas circunstâncias no contexto do julgamento (políticas públicas educacionais, condições de trabalho, formação do professor, gestão da escola, capacidade de aprender e de se relacionar, etc), então, só nos resta olhar para todos os envolvidos em sua essência como seres humanos a

fim de “[...] refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, [...]”, pois assim essas pessoas poderão emergir dessa situação “[...] conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais.” (FREIRE, 1989, p.61).

Assim, acreditamos que professores e direção das escolas, em seu processo de formação continuada nos papéis que exercem no ambiente escolar, precisam ter intencionalidade e projeto de ações concretas, para uma educação e práticas que os insiram como pessoas “[...] conhecedoras da própria história, da história de seu grupo social e da história da humanidade. Interessa-nos que as próprias ações façam sentido a si e aos outros e que as ações dos outros façam sentido a cada um de nós.” (PADILHA, 2001, p.48)

Para tanto, é imprescindível o trabalho colaborativo e cooperativo por meio da reflexão da prática. Nesse sentido, a educação inclusiva só se efetivará a partir da formação libertadora de todo professor, sem a qual ele jamais poderá ser o mediador do processo de inserção cultural de qualquer aluno.

Qualquer política pública educacional será implantada ao comunicar-se com seus destinatários. Este trabalho procurou mostrar que as políticas públicas educacionais inclusivas foram parcialmente cumpridas; burocraticamente apenas. Por trás desse cumprimento as ações das escolas em relação à convivência e aprendizagem significativa dos alunos com deficiência mental, continuam sendo as mesmas denunciadas em estudos de 1974 (SCHNEIDER), 1981 (PASCHOALICK), 1982 (RODRIGUES), 1984 (RODRIGUES e DENARI) e 1996 (PIROVANO). Contudo, com a agravante de ter-se ampliado a categorização de alunos que podem fazer uso de atendimentos especializados (NEE), o que acaba exigindo cada vez mais “capacidade” para não ser excluído da escola.

Assim, o que impulsionou este estudo foi a vontade de vivenciar a essência humana e fazer cultura (FREIRE, 1989); isto é, transformar a natureza das relações de um sistema educacional, com tudo de belo, feio, certo ou errado que há em algo visível e aceito como a forma de existir possível naquele momento histórico por aquelas pessoas, opressoras e oprimidas, conscientes ou não. Foi ainda, o respeito pelo cotidiano das escolas e a possibilidade de lhes dar voz e em lhe dando voz torná-los agentes de sua transformação por que conscientes de seus atos.

Assim, o que relatamos aqui não tem a pecha de dedo apontado em busca de culpados, mas tem olhos atentos, pés que não admitem estagnação e seres humanos que precisam

romper o isolamento, respeitar, comunicar e fazer parcerias para avançar. Talvez, a inclusão deva começar pelos seus agentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. S. **Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau.** 1984. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília. Ano XI, n.21, p.160-173, mar. 2001. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/cape_new/textos/textos;11.doc/>. Acesso em: 17 de dezembro de 2007.

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, Sadao (Org.). **Inclusão: intenção e realidade.** Marília: Fundepe, 2004.220p.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: a análise da interação social entre companheiros. **Revista Estudos de Psicologia**, 2004, n.9, p110-111, jan, 2004.

BOSSA, N. A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 12 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11.ago. 1971.

_____. CONSTITUIÇÃO (1988). Rio de Janeiro: FAE, 1989.

_____. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, nº 248, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 de dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

CAPELLINI, V. L. M. F; MENDES, E.G. Avaliação do rendimento acadêmico de alunos com deficiência mental inseridos em classes comuns. In: **Avaliação em Educação Especial.** MARQUEZINE M.C. et.al. (Org.). Londrina: Eduel, 2003.

CAPELLINI, V. L. M. F. Fatores que dificultam o processo da inclusão escolar. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2004, Marília. **Anais...** Marília: FUNDEPE, 2004.

CARDOSO, B; GUIDA, A. A reflexão sobre a prática. In: CARDOSO, B.; LERNER, D; NOGUEIRA, N; PEREZ, T. (Org.) **Ensinar:** tarefa para profissionais. Rio de Janeiro; São Paulo: [s.n], 2007.

CARVALHO, L. R. P. de S. **Atendimento Educacional à pessoa com deficiências no Município de Pereira Barreto-SP:** um estudo sobre a utilização de recursos institucionais. 2002. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2002.

_____. Legislação Inclusiva: aumento de matrícula na APAE de alunos oriundos da rede regular de ensino. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2004, Marília. **Anais...** Marília: FUNDEPE, 2004.

CARVALHO, R. C.; NAUJORKS, M. I; MARQUEZAM, R. Representações sociais de deficiência mental que constam na legislação específica da educação especial que referencia a inclusão.

CARVALHO, R.E. Políticas em educação especial. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão e acessibilidade.** Marília: ABPEE, 2006. In: CONGRESSO BRASILEIRO EDUCAÇÃO ESPECIAL; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E CICLO DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL, 2003, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2003, p.81.

FERREIRA, M. C.C. Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental, no âmbito do ensino regular. In: **Inclusão.** MARQUEZINE M.C. et.al. (Org.). Londrina: Eduel, 2003.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia.** 28.ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Comunicação ou extensão?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, S. C., DE ROSE, T.M.S. (2004) Rendimento acadêmico e Adaptação escolar de alunos participantes na modalidade inclusiva de ensino que combina sala regular e sala de recursos. **Revista brasileira de Educação Especial**, Marília, v.10, n.1, p. 1 - 14, 2004.

GLAT, T.; FERREIRA, J. R.; SENNA, L. A. G.; OLIVEIRA, E. S. G.; PLETSCHE, M.; MACHADO, K.; CAMARA, S. C. Panorama da Educação Inclusiva no Brasil. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2004, Marília. **Anais...** Marília: FUNDEPE, 2004.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK W.; STAINBACK, S.(1999). Fundamentos do ensino Inclusivo e Visão geral histórica da inclusão. In: W. Stainback, & S. Stainback, **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre, Rs: Artes Médicas, 1999.

KOHATSU, L. N. O preconceito na escola especial. In: MARQUEZINE et.al. (Org.). **Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência**. Londrina: Eduel, 2003

JANIAL, M. I.; MANZINI, E. J. Integração de alunos deficientes sob o ponto de vista do diretor da escola. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica**. Marília: Marília Unesp Publicações, 1999, v. , p1-25.

MACEDO, L. Reflexões sobre o cotidiano na sala de aula. **Pátio: Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, v.6, n.22, p-10-13, jul/ago.2002

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1997.

MARQUES, C. A. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração das pessoas com deficiência**. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Mennon, 1997. p. 18-23

MARQUES, L.P. P. **Professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2001.

MARTINS, L.de A R. A prática da educação para a inclusão: aprendendo a viver juntos. In: MARQUEZINE M.C. et.al. (Org.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003.

MELLO, Guiomar Namó de; ATHIE, Lourdes. **Gestão escolar eficaz**. São Paulo: Fundação Lemann, 2005.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento Moral. In: MACEDO, L (Org.). **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. (Coleção Psicologia e Educação).

MINICUCCI, A. **Dinâmica de Grupo na Escola**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

MIRANDA, A. A. B. Analisando a prática pedagógica de uma professora de alunos com DM na sala regular. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – Inclusão: intenção e realidade, 7., 2004, Marília. **Resumos...** Marília: Fundepe, 2004. p. 174

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.10, n.3, p. 113-143, 2004.

MORI, N. N. R. Alunos inseridos em classes regulares. In: MARQUEZINE M.C. et.al. (Org.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. de . Educação inclusiva concepções teóricas e relato de experiência. In: MARQUEZINE M.C. et.al. (Org.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. de. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. **Revista brasileira de Educação Especial**, Marília, v.10, n.1, p. 59-74, 2004.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.10, n.3, p. 77-112, 2004.

OLIVEIRA, A M L A ; SIGOLO, S.R.R.L. Sala de recursos e educação inclusiva: interconexões entre contextos. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – Inclusão: intenção e realidade, 7., 2004, Marília. **Resumos...** Marília: Fundepe, 2004. p. 185

OLIVEIRA, D. E. M. B; ROCHA, M.S; FIGUEIRO, M.M.T. Ressignificando o contexto escolar para a construção de alternativas que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem. In: MARQUEZINE et.al. (org.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003.

OLIVETO, J.; MANZINI, E.J. Dificuldade de professores de pré-escola no trabalho de integração de alunos com deficiência. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica**. Marília: Marília Unesp Publicações, 1999, v. , p. 27-56.

OMOTE, S. **Inclusão: da intenção à realidade**.(Org.). Marília: FUNDEPE, 2004. 220p. p. 1-9

_____. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E.J.; BRANCATTI. P. R. (Org.). **Educação Especial e Estigma corporeidade, sexualidade e expressão artística**. Marília: Unesp - Publicações, 1999.

_____. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Universidade Estadual Paulista, Marília, v.11, n.1, p.1-148, jan.abr. 2005.

_____. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista, Marília,v.10, n.3, p.287-308, Set.-Dez.,2004.

PADILHA A M. L. Práticas pedagógicas e a inserção sócio-cultural do deficiente: a complexidade da proposta. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

_____. Possibilidades de história ao contrário – ou como desencaminhar o aluno da classe especial. São Paulo: Plexus, 1997.

_____. Práticas Pedagógicas na Educação Especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas.SP: Autores Associados, 2001.

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**. 1981. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1981.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

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**. 1995. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1995.

RODRIGUES, A. **Aplicações da psicologia social: à escola, à clínica, às organizações, à ação comunitária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia Social**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

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**. 1984. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

RODRIGUES, W. A. **A escola entre o Executivo, o Judiciário e a Sociedade**. 2003. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

SÃO PAULO.(Estado) Resolução SE nº.247, de 30 de setembro de 1986. Dispõe sobre a Educação Especial nas escolas estaduais de 1º e 2º graus. **Diário Oficial**, São Paulo, 24. dez. 1986. Seção I, p. 12, c.2.

_____. Portaria Conjunta CENP/CEI/COGESP/DAE, de 24 de dezembro de 1986. Dispõe sobre orientação para atendimento à demanda escolar de Educação Especial. **Diário Oficial**, São Paulo, 24 dez. 1986. Seção I, p. 12, c.3.

_____. **CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO**, 1989.

_____. Deliberação CEE nº. 13/73. Fixa normas gerais para a educação dos excepcionais, deficientes ou superdotados. Compilação: Lea Beatriz Castro Victorazzo e Maria Lúcia Massola. São Paulo, ago. 2001.

_____. Deliberação CEE nº. 05, de 11 de maio de 2000. Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino. **Diário Oficial**, São Paulo, 11 mai. 2000. Seção I, p. 10 e 11.

_____. **Novas Diretrizes da Educação Especial**. São Paulo: SEE, 2001.

_____. Resolução SE nº.95, de 21 de novembro de 2000. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. **Diário Oficial**, São Paulo, 21.nov. 2001. Seção I, p. 111.

_____. Resolução SE nº 8, de 26 de janeiro de 2006. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino. **Diário Oficial**, São Paulo, 26.jan. 2006.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Relatório SARESP 2005**. São Paulo: SEE/FDE, 2008.

SANTOS, M. P. dos. A prática da educação para a inclusão. In: MARQUEZINE et.al. (Org.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003

SARAVALI, E. G. **Dificuldades de aprendizagem e interação social** – implicações para a docência. Taubaté – SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHNEIDER, D. “Alunos excepcionais”: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (Org.) **Desvio e Divergência**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 52 – 81.

SILVA, R. N. da. **É proibido repetir**. Estudo em Avaliação Educacional, São Paulo, SP, n.7, p.5-44, 1993.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em sala inclusiva: interconexões entre contextos. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – Inclusão: intenção e realidade, 7., 2004, Marília. **Resumos...** Marília: Fundepe, 2004. p.232-233.

STAINBACK, S.; STAINBACK W. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learnin for all students**. Baltimore, Md: Brookes, 1992.

STRULLY, J. L.; STRULLY, C. As amizades como um objetivo educacional: o que aprendemos e para onde caminhamos. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.) **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999. p.19-183.

TINOS, L. M. S., DENARI, F. Inclusão: a ótica do aluno não deficiente In: CONGRESSO BRASILEIRO EDUCAÇÃO ESPECIAL; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E CICLO DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL, 2003, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2003. p. 147.

VIEGAS, L. de S.; REBELLO, M. P. De. A progressão continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. **Psicologia Escolar Educação**, v.10. n. 3, p.247, dez. 2006.

VITALIANO, C. R. Sugestões para escola regular atender melhor os alunos com necessidades educacionais especiais integrados. In: MARQUEZINE et.al. (Org.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

ZANATA, E. M. Avaliação do primeiro ano de implantação de um projeto de inclusão em uma escola de ensino fundamental da rede pública no estado de São Paulo. In: MARQUEZINE et.al. (Org.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003

ANEXOS

ANEXO A – Entrevista com a equipe gestora da escola

Unidade Escolar: _____

1 – Como é fazer a distribuição de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns?

2 – Qual é o critério utilizado para distribuição de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns?

3 – A primeira distribuição de alunos com necessidades educacionais especiais realizada se mantém? Houve remanejamento? O que determina a necessidade de remanejamento?

4 – Todos os alunos com necessidades educacionais especiais freqüentam as salas de recurso? O que determina qual aluno freqüentara sala de recurso?

6 – Quem faz a distribuição de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns?

ANEXO B – ELASI – FORMAS A (OMOTE, 2005).

Caro (a) Colega

Como parte do projeto integrado sobre a inclusão escolar, estamos construindo uma escala para mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Assim, solicitamos sua imprescindível colaboração, no sentido de responder ao presente questionário. São apresentados, nas páginas seguintes, 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e assinalar uma das alternativas, aquela que expressa melhor o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são:

- (a) Concordo inteiramente
- (b) Concordo mais ou menos
- (c) Nem concordo nem discordo
- (d) Discordo mais ou menos
- (e) Discordo inteiramente

Cada enunciado vem acompanhado das letras (a), (b), (c), (d) e (e). Veja o seguinte exemplo:

1. A pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro.
 (a) (b) (c) (d) (e)

Se você concorda inteiramente com o enunciado de que a pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro, deve assinalar a letra (a); se concorda mais ou menos (apenas em parte), deve assinalar a letra (b); se nem concorda nem discorda (é indiferente, não tem opinião formada a esse respeito, está completamente indeciso ou não compreendeu direito o enunciado), deve assinalar a letra (c); se discorda mais ou menos (em parte), deve assinalar a letra (d); e se discorda inteiramente do enunciado, deve assinalar a letra (e).

Responda a todas as questões e em cada questão assinale apenas uma alternativa. Na absoluta impossibilidade de responder a alguma questão, assinale a letra (c). Não há resposta certa nem errada. Portanto, responda de acordo com a sua própria opinião, baseando-se na primeira impressão.

Pedimos que inicialmente preencha o quadro abaixo. Não há necessidade de escrever o seu nome.

Muito obrigado!

.....

Sexo: () masculino () feminino

Escolaridade:

Ocupação:

Localidade:

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

1. Devemos aceitar e conviver com a singularidade das pessoas.
(a) (b) (c) (d) (e)
2. O currículo deve ser adaptado para garantir ao aluno deficiente a sua participação em classe comum.
(a) (b) (c) (d) (e)
3. Com a inclusão, o deficiente não tem o direito de optar por estudar em classe especial.
(a) (b) (c) (d) (e)
4. Dentro do processo de escolarização, os alunos devem ser separados em categorias, de acordo com o nível de aproveitamento.
(a) (b) (c) (d) (e)
5. As escolas públicas devem adaptar-se ao sistema de educação inclusiva.
(a) (b) (c) (d) (e)
6. A participação de alunos diferentes, inclusive deficientes, na mesma sala de aula, é benéfica para todos.
(a) (b) (c) (d) (e)
7. Deve ser favorecida a convivência das pessoas deficientes e não deficientes.
(a) (b) (c) (d) (e)
8. A educação inclusiva tem princípios democráticos e pluralistas, garantindo a igualdade de oportunidades educacionais a todos os alunos.
(a) (b) (c) (d) (e)
9. Não é saudável a convivência de deficientes com os normais.
(a) (b) (c) (d) (e)
10. O aluno deficiente tem o direito de receber apoio pedagógico como forma de responder às suas necessidades educacionais.
(a) (b) (c) (d) (e)
11. Todos temos direitos e deveres apesar das diferenças.
(a) (b) (c) (d) (e)
12. Os alunos deficientes não devem frequentar classe comum.
(a) (b) (c) (d) (e)

13. Pessoas com deficiência não devem chegar à universidade porque não têm condições de cumprir com os compromissos acadêmicos.
(a) (b) (c) (d) (e)
14. A escola deve promover a convivência solidária entre os alunos deficientes e não deficientes.
(a) (b) (c) (d) (e)
15. Os direitos de cidadania devem ser garantidos a todos.
(a) (b) (c) (d) (e)
16. As sociedades, em geral, devem ser favoráveis à inclusão.
(a) (b) (c) (d) (e)
17. A interação entre as pessoas com as mais variadas diferenças é sempre vantajosa para todos.
(a) (b) (c) (d) (e)
18. Não há benefícios com a inclusão, ela prejudica tanto alunos deficientes quanto os normais.
(a) (b) (c) (d) (e)
19. Aquele que é muito diferente deve ter seu próprio mundo.
(a) (b) (c) (d) (e)
20. As universidades devem ter garantida a autonomia de somente atender a alunos que possam adequar-se à sua estrutura em todos os aspectos.
(a) (b) (c) (d) (e)
21. A sociedade deve exigir que as pessoas deficientes sejam atendidas em seus direitos.
(a) (b) (c) (d) (e)
22. Os alunos com deficiência auditiva possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.
(a) (b) (c) (d) (e)
23. O melhor local de atendimento educacional para o deficiente é na instituição especializada.
(a) (b) (c) (d) (e)
24. Todas as pessoas deficientes, independentemente do grau de comprometimento, devem ter garantidos os seus direitos de cidadania.
(a) (b) (c) (d) (e)
25. O direito ao atendimento das necessidades básicas deve ser assegurado a todos.
(a) (b) (c) (d) (e)
26. Uma sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender as necessidades de todos os cidadãos, por mais diferentes que sejam.
(a) (b) (c) (d) (e)

27. Os alunos com deficiência mental possuem diferenças significativas que os impedem de aprender junto com os alunos não deficientes.
- (a) (b) (c) (d) (e)
28. Não devem ser atendidos os alunos surdos no ensino universitário, uma vez que não são oferecidos serviços de apoio.
- (a) (b) (c) (d) (e)
29. O deficiente deve ter direito às mesmas oportunidades de emprego que os demais cidadãos.
- (a) (b) (c) (d) (e)
30. As universidades não devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiências.
- (a) (b) (c) (d) (e)
31. Não existe nenhuma possibilidade de troca de experiências positivas entre aluno comum e aluno especial.
- (a) (b) (c) (d) (e)
32. O serviço de apoio ao educando com deficiência para a implantação de uma pedagogia inclusiva é um gasto injustificado.
- (a) (b) (c) (d) (e)
33. As escolas particulares devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiência.
- (a) (b) (c) (d) (e)
34. O sistema de saúde deve estar preparado para atender com qualidade toda e qualquer pessoa que necessita de seus serviços.
- (a) (b) (c) (d) (e)
35. A reforma agrária é uma medida necessária para a construção de uma sociedade inclusiva.
- (a) (b) (c) (d) (e)

ANEXO C – ELASI FORMA B (OMOTE, 2005)

Caro (a) Colega

Como parte do projeto integrado sobre a inclusão escolar, estamos construindo uma escala para mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Assim, solicitamos sua imprescindível colaboração, no sentido de responder ao presente questionário. São apresentados, nas páginas seguintes, 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. A sua tarefa consiste em ler atentamente cada enunciado e assinalar uma das alternativas, aquela que expressa melhor o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são:

- (a) Concordo inteiramente
- (b) Concordo mais ou menos
- (c) Nem concordo nem discordo
- (d) Discordo mais ou menos
- (e) Discordo inteiramente

Cada enunciado vem acompanhado das letras (a), (b), (c), (d) e (e). Veja o seguinte exemplo:

1. A pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro.
 (a) (b) (c) (d) (e)

Se você concorda inteiramente com o enunciado de que a pena de morte deve ser instituída no Código Penal Brasileiro, deve assinalar a letra (a); se concorda mais ou menos (apenas em parte), deve assinalar a letra (b); se nem concorda nem discorda (é indiferente, não tem opinião formada a esse respeito, está completamente indeciso ou não compreendeu direito o enunciado), deve assinalar a letra (c); se discorda mais ou menos (em parte), deve assinalar a letra (d); e se discorda inteiramente do enunciado, deve assinalar a letra (e).

Responda a todas as questões e em cada questão assinale apenas uma alternativa. Na absoluta impossibilidade de responder a alguma questão, assinale a letra (c). Não há resposta certa nem errada. Portanto, responda de acordo com a sua própria opinião, baseando-se na primeira impressão.

Pedimos que inicialmente preencha o quadro abaixo. Não há necessidade de escrever o seu nome.

Muito obrigado!

.....

Data de Nascimento:

Sexo: () masculino () feminino

Escolaridade:

Ocupação:

Localidade:

.....

- (a) = concordo inteiramente
- (b) = concordo mais ou menos
- (c) = nem concordo nem discordo
- (d) = discordo mais ou menos
- (e) = discordo inteiramente

1. Não se deve envolver toda a sociedade para o objetivo comum da prática da inclusão.
(a) (b) (c) (d) (e)
2. A classe heterogênea tem a vantagem de permitir que cada aluno contribua para a aprendizagem dos demais.
(a) (b) (c) (d) (e)
3. Todos os indivíduos em todos os setores da sociedade devem fazer parte do movimento de inclusão.
(a) (b) (c) (d) (e)
4. Promover a inclusão de deficientes é responsabilidade única e exclusiva das escolas.
(a) (b) (c) (d) (e)
5. Modificar a estrutura física da escola para o atendimento de alguns poucos alunos deficientes é um gasto orçamentário prejudicial.
(a) (b) (c) (d) (e)
6. Os alunos diferentes devem ser separados, no processo de aprendizagem, de acordo com suas potencialidades.
(a) (b) (c) (d) (e)
7. Não é possível garantir a participação de qualquer tipo de aluno na mesma sala de aula porque é mais fácil ensinar para uma classe homogênea.
(a) (b) (c) (d) (e)
8. A sociedade deve criar meios de promover o aprendizado de todos, de acordo com as necessidades de cada um.
(a) (b) (c) (d) (e)
9. Deve ser assegurado o convívio de alunos deficientes e não deficientes na mesma sala de aula, ainda que sejam necessárias profundas modificações na escola.
(a) (b) (c) (d) (e)
10. A sociedade deve adequar-se para garantir a todos, inclusive aos deficientes, o acesso a qualquer órgão ou instituição pública.
(a) (b) (c) (d) (e)
11. No convívio com crianças deficientes, as crianças normais têm o seu desenvolvimento global prejudicado.
(a) (b) (c) (d) (e)

12. Colocar alunos deficientes em classes regulares prejudica a aprendizagem dos alunos normais.
(a) (b) (c) (d) (e)
13. As pessoas comuns não precisam esforçar-se para melhorar o relacionamento com pessoas deficientes.
(a) (b) (c) (d) (e)
14. Todos os alunos devem ter participação efetiva na vida da escola.
(a) (b) (c) (d) (e)
15. A inclusão deve ser praticada para beneficiar o deficiente.
(a) (b) (c) (d) (e)
16. É justificável qualquer investimento para evitar que as vias públicas se constituam em obstáculos para a locomoção de pessoas com deficiência.
(a) (b) (c) (d) (e)
17. A educação inclusiva deve ocorrer em qualquer nível de ensino, do maternal à pós-graduação.
(a) (b) (c) (d) (e)
18. O deficiente não tem nada a ensinar aos normais.
(a) (b) (c) (d) (e)
19. As diferenças entre as pessoas são vantajosas para a existência humana.
(a) (b) (c) (d) (e)
20. Os familiares da pessoa com deficiência devem lutar pela participação dela nas atividades festivas, esportivas e de lazer.
(a) (b) (c) (d) (e)
21. O deficiente mental severo tem o direito de ser atendido nas escolas comuns, mesmo que para isso sejam necessárias profundas modificações em sua estrutura física e em seu projeto pedagógico.
(a) (b) (c) (d) (e)
22. Por mais diferentes que as pessoas sejam umas das outras, sempre é possível uma boa convivência entre elas.
(a) (b) (c) (d) (e)
23. O lugar mais adequado de aprendizagem para o deficiente é a classe especial.
(a) (b) (c) (d) (e)
24. Se o aluno não consegue acompanhar as atividades dos colegas, deve mudar para a classe especial.
(a) (b) (c) (d) (e)
25. Os exames vestibulares devem ser adaptados para oferecer a todos os candidatos oportunidades iguais de acesso à universidade.
(a) (b) (c) (d) (e)

26. O mercado de trabalho deve absorver a mão-de-obra dos deficientes.
(a) (b) (c) (d) (e)
27. A participação plena das pessoas deficientes deve ser garantida em todos os contextos sociais.
(a) (b) (c) (d) (e)
28. Os alunos deficientes só são beneficiados se permanecerem em instituições especializadas para atender mais adequadamente suas limitações.
(a) (b) (c) (d) (e)
29. A inclusão pressupõe o direito de igualdade de oportunidades para escolarização de deficientes e não-deficientes.
(a) (b) (c) (d) (e)
30. A exclusão de determinados grupos improdutivos é necessária para a sobrevivência de toda e qualquer sociedade.
(a) (b) (c) (d) (e)
31. Apenas os alunos com deficiência deverão fazer uso de recursos do ensino especializado.
(a) (b) (c) (d) (e)
32. A lei deve determinar que, se um deficiente quiser estudar em uma escola pública, esta deverá oferecer a vaga.
(a) (b) (c) (d) (e)
33. O Estado deve conferir todos os direitos à pessoa com deficiência na forma da lei.
(a) (b) (c) (d) (e)
34. A sociedade deve selecionar aqueles que possuem melhores condições de aproveitamento das oportunidades.
(a) (b) (c) (d) (e)
35. Qualquer sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender às necessidades de todos os cidadãos.
(a) (b) (c) (d) (e)

ANEXO D – Modelo de questionário aplicado para identificar a posição social dos alunos
(BALEOTTI, 2006)

Líamos a questão, dava um tempo para responder e só depois passávamos para a questão seguinte. As questões foram:

1. Quais, entre seus colegas de classe, **gostaria** que sentassem perto de você na sala de aula?
2. Quais, entre seus colegas de classe, **não gostaria** que sentassem perto de você na sala de aula?
3. Quais, entre seus colegas de classe, você **gostaria** de brincar no recreio.
4. Quais, entre seus colegas de classe, você **não gostaria** de brincar no recreio?
5. Quais, entre seus colegas de classe, você **gostaria** de fazer trabalho em grupo?
6. Quais, entre seus colegas de classe, você **não gostaria** de fazer trabalho em grupo?

Os alunos recebiam a seguinte ficha:

Nome:
Série:
Escola:
1.
2.
3.
4.
5.
6.

ANEXO E – Classificação da professora em relação ao relacionamento interpessoal e ao desempenho acadêmico dos alunos conforme os critérios: P = péssimo; R = regular; B = bom; MB = muito bom e O = ótimo. (SARAVALI, 2005)

Escola:		Série:	Professor:
Aluno*	Relacionamento interpessoal	Desempenho acadêmico	
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			

* O professor colocou o nome dos alunos de acordo com a lista de presença da classe.