

# INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO ACERCA DA IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA EM ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO

## *INCLUSIVE SCHOOLING: A STUDY ON THE IMPLEMENTATION OF THE PROPOSAL IN SCHOOLS OF BASIC EDUCATION*

Nilza Sanches Tessaro LEONARDO<sup>1</sup>  
Cristiane Toller BRAY<sup>2</sup>  
Solange Pereira Marques ROSSATO<sup>3</sup>

**RESUMO:** este estudo teve por objetivo verificar como estão sendo implantados os projetos de Educação Inclusiva no ensino básico, em escolas públicas e privadas, do interior do Paraná. A amostra da pesquisa foi constituída por dois grupos de professores que possuem em sala de aula alunos com deficiência incluídos: (G1- professores de duas escolas públicas) e (G2- professores de duas escolas privadas), totalizando 26 participantes. Foram aplicados questionários, cujos dados foram examinados mediante análise de conteúdo e organizados em categoria. Os resultados obtidos revelaram que, tanto as escolas públicas como as privadas, ainda não possuem infraestrutura adequada para desenvolver projetos inclusivos, principalmente no que diz respeito a recursos humanos. Os profissionais, em sua maioria, mostraram-se sem conhecimento e preparo para lidar com a diversidade dentro da sala de aula. Ademais, em nenhuma das quatro escolas da pesquisa estão sendo aplicadas metodologias ou desenvolvidos recursos didático-pedagógicos adequados às necessidades dos alunos especiais. Assim, as práticas de inclusão escolar apresentam-se de modo restrito e, conseqüentemente, com poucas condições de realizar um ensino inclusivo de qualidade, negligenciando, desta forma, os direitos dos alunos com deficiência à aprendizagem, ao desenvolvimento e à participação efetiva na sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão escolar; deficiência; ensino básico; educação especial.

**ABSTRACT:** This paper aimed at verifying how Inclusive Education projects have been implemented in regular education public and private schools located in a small town in the State of Paraná. The research sample was made up of two groups of teachers who have students with disability in their classrooms: (G1- two public school teachers) and (G2- two private school teachers) with a total of 26 participants. Questionnaires were applied and the results were examined according to content analysis and organized in categories. The results showed that, as yet, neither public nor private schools have adequate infrastructure to enable them to develop inclusive projects, and human resources are one of the main concerns. Most of the professionals showed their lack of understanding and preparation for coping with diversity in the classroom. Neither didactic and pedagogic resources nor proper methodologies suited to special students' needs were being developed in any of the four schools that were studied. Thus, inclusive practices in these schools are limited, with poor conditions for conducting quality inclusive teaching; these results hinder the students' with disabilities rights to to learning, development and effective participation in society.

**KEYWORDS:** Inclusive schools; disability; basic education; special education

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia; Universidade Estadual de Maringá; Departamento de Psicologia; Endereço: Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá - [nstessaro@uem.br](mailto:nstessaro@uem.br)

<sup>2</sup> Mestranda em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá - [crystalbray@hotmail.com](mailto:crystalbray@hotmail.com)

<sup>3</sup> Mestranda em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá - [solmarques@hotmail.com](mailto:solmarques@hotmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

Uma questão que vem sendo muito discutida no Brasil, tanto por pedagogos como por psicólogos e educadores, é a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Neste sentido, desenvolveu-se na Universidade Estadual de Maringá, no ano de 2006/2007, uma pesquisa prévia com vista a realizar um estudo acerca da implantação de propostas de inclusão em escolas públicas e privadas do Ensino Básico. Tendo em vista os resultados dessa pesquisa, este artigo versará sobre as práticas inclusivas realizadas na Educação Escolar.

Atualmente verifica-se um discurso favorável à inclusão de pessoas com deficiência, não apenas no contexto escolar, mas em vários segmentos da nossa sociedade, mas mesmo assim tais pessoas continuam vítimas de preconceito e estigma, por serem consideradas diferentes. Parece claro que as conquistas maiores em relação aos direitos destas pessoas se deram mais no que diz respeito à elaboração de leis e normas do que na concretização de ações que de fato possibilitem a real inserção destas pessoas na sociedade. Glat e Nogueira (2002) afirmam que não basta uma proposta se tornar lei para que ela seja imediatamente aplicada, pois são muitos os aspectos a serem considerados.

A inclusão, neste contexto, ganhou força com a Declaração de Salamanca, que se constitui em um importante documento sobre princípios, políticas e práticas relativos às necessidades especiais. A aludida Declaração resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha em 1994, e, segundo Abenhaim (2005), dentre outras questões, proclama que “as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades” (p.43).

O princípio básico da inclusão escolar, de acordo com essa Declaração, consiste em que as escolas reconheçam as diversas necessidades dos alunos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado e promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros quesitos (UNESCO apud MENDES, 2002).

De acordo com Bueno (2001), o Brasil, apesar de não ser signatário da Declaração de Salamanca, vem procurando colocá-la em prática. Assumiu o compromisso político de atribuir alta prioridade política e financeira ao aprimoramento do sistema educacional, tendo como meta deixá-lo apto a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Não obstante, em face das dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas brasileiras, torna-se evidente que há pouco investimento, não apenas no que diz respeito ao processo inclusivo, mas ao sistema educacional como um todo.

Diante disto, defende-se que discutir a inclusão escolar implica em trazer à tona questões muito amplas, como: o pouco investimento no sistema educacional brasileiro; a falta de infraestrutura no tocante a recursos físicos para atender a todos os alunos, sejam eles especiais ou não; o preconceito; a discriminação; e, a falta de credibilidade que ainda impera em relação às pessoas diferentes, principalmente as que possuem algum tipo de deficiência. Essas pessoas são desrespeitadas e não são compreendidas como seres humanos com potencialidades e capazes de produzir como os demais cidadãos.

Vigotski (1997), por outro lado, vê potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas entende que, para estas poderem desenvolvê-las, devem ser-lhes oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Par o autor, não é a deficiência em si, no que tange ao seu aspecto biológico, que atua por si mesma, e sim, o conjunto de relações que o indivíduo estabelece com o outro e com a sociedade, por conta de tal deficiência. Com isso, deve-se oferecer a tais pessoas uma educação que lhes oportunize a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento.

Outro ponto que merece destaque, segundo Abenheim (2005), é que incluir de fato significa mais do que apenas possibilitar o acesso e a permanência no mesmo espaço físico. Para Gotti (1998), a inclusão escolar significa um novo paradigma no marco conceitual e ideológico, o qual precisa envolver políticas, programas, serviços, a comunidade em geral, etc. Assim, conforme a autora, incluir implica ações que envolvam a luta pela conscientização do direito à cidadania, como pré-requisito fundamental para uma reflexão crítica em torno dos conhecimentos, informações e sentimentos em relação às pessoas com deficiência.

Veiga Neto (2005) esclarece que não bastam competências técnicas para lidar com as questões impostas na inclusão; estas são condições necessárias, mas não suficientes. Para ele, qualquer política de inclusão deve envolver questões de ordem política, econômica, social e cultural. Então, a inclusão por si só não diminui os diferenciais de poder, de segregação, autoritarismo e exploração que atravessam esta sociedade. Ele aponta ainda para as dificuldades de uma educação que seja inclusiva sem ser homogênea, de uma educação que acolha todos os mundos sem que isto represente um só mundo.

Ainda do ponto de vista desse autor, ao que tudo indica, a exclusão está posta a serviço de interesses históricos, e provavelmente, está posta para ficar. Assim, torna-se muito difícil modificar uma escola que se constituiu ao longo do tempo obedecendo à lógica da exclusão, quando se toma consciência de que fazer isto num ambiente neoliberal, de capitalismo avançado e de competição, é praticamente impossível. O fato é que vivemos em uma sociedade que pratica uma inclusão perversa e na qual os direitos não são usufruídos na sua totalidade.

Para Glat, Magalhães e Carneiro (1998), a escola inclusiva apenas deixará o plano imaginário a partir de condições muito especiais de recursos humanos, pedagógicos e materiais. Acreditam que o professor precisa de preparo para lidar com a diversidade de todos os alunos. Tesini e Manzini (1999) também concordam que a inclusão escolar envolve professores bem preparados, e ainda a definição de uma política que venha subsidiar princípios e práticas para as necessidades educativas especiais, construindo normas uniformes sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência.

Mesmo diante do quadro exposto até aqui, vêm sendo realizadas tentativas de educação inclusiva, numa busca ingênua por superar toda uma história de segregação, discriminação, preconceito e exclusão. Com isso, muitos questionamentos têm sido levantados, principalmente quando se pensa na escola regular, na sua infraestrutura física e particularmente nos seus humanos. O interesse das autoras pelo tema surgiu, então, a partir de algumas indagações, tais como: a escola está se estruturando para receber e atender um aluno com necessidades educativas especiais?; os professores estão sendo preparados para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todos os alunos?; os alunos estão tendo um bom desenvolvimento acadêmico?

O tema discutido neste trabalho esteve centrado na expectativa de responder às duas primeiras questões, bem como contribuir para o processo de inclusão escolar e para o bem-estar das pessoas com deficiência.

## **2 MÉTODO**

### **PARTICIPANTES**

A amostra da pesquisa foi constituída por dois grupos, totalizando 26 participantes. O primeiro grupo (G1) se compôs de treze professores que trabalham no ensino regular de duas escolas públicas de ensino básico e que em sala de aula possuem alunos com deficiência incluídos; o segundo grupo (G2) ficou constituído também de treze professores que lecionam no ensino regular de duas escolas privadas de ensino básico e que também possuem em sala de aula alunos com deficiência incluídos. Essas escolas estão localizadas em uma cidade do Interior do Estado do Paraná.

A maioria dos participantes do primeiro grupo (G1) eram do sexo feminino (apenas um era do sexo masculino). As idades variaram entre 37 anos e 60 anos (neste último caso, apenas um participante), sendo que a faixa de maior frequência (N= 9) compreendeu professores entre 39 e 50 anos. Todos os participantes tinham curso superior.

Quanto aos participantes do grupo de professores da escola privada (G2), todos são do sexo feminino e têm idade variando entre 26 anos e 40 anos, sendo que a faixa de maior frequência (N= 8) situou-se entre 31 e 35 anos. Todos possuíam curso superior e três eram pós-graduados (lato sensu).

## **MATERIAL**

O material utilizado constituiu-se de:

- 1- *Documento de anuência da escola*, elaborado e entregue às escolas solicitando a autorização da Direção para o estudo;
- 2- *Termo de consentimento livre e esclarecido*: documento apresentado aos participantes e por eles assinado, declarando ter recebido informação sobre o propósito do estudo;
- 3- *Ficha de identificação dos participantes (professores)*, por meio da qual foi possível obter informações sobre sua idade, sexo e grau de escolaridade;
- 4- *Questionário*, instrumento elaborado pela autora, formado de sete questões abertas, com espaçamento para respostas, o qual foi elaborado a partir de leitura e reflexão de textos (livros, artigos, teses e dissertações) que contemplam o tema inclusão escolar.

## **PROCEDIMENTOS**

### **GRUPO 1 E GRUPO 2**

Em um primeiro momento foi realizado o contato com a direção da escola com vista a solicitar-lhe autorização para a coleta de dados prevista pela pesquisa. Após o parecer favorável do Comitê de Ética, entrou-se em contato com os participantes na própria escola em que trabalhavam, para explicar seus objetivos, como também apresentar o termo de consentimento. Após a anuência dos contatados, foi-lhes entregue a ficha de identificação, a qual foi por eles preenchida. Em seguida, foi entregue o questionário da pesquisa para ser respondido.

## **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A organização dos dados foi feita com base nos questionários aplicados. Estes dados foram examinados mediante análise de conteúdo. Cabe frisar que, dentre as várias técnicas que contemplam a análise de conteúdo, a análise categorial foi a empregada para trabalhar com os dados desta pesquisa. Os dados foram categorizados, apresentados em tabelas e analisados/discutidos utilizando-se o referencial teórico presente na introdução deste estudo.

### **OCORRERAM MUDANÇAS NA ESCOLA PARA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO INCLUSIVO (TABELA 1): CATEGORIAS**

- 1- *Sim*: incluíram-se aqui as respostas dos participantes que informaram terem ocorrido mudanças nas escolas para a implantação da inclusão escolar, por exemplo: “A escola já foi construída com rampas e outros, para terem acesso a todos os ambientes”; “A escola, quanto ao espaço físico, já estava adaptado”, etc.

2- *Não*: compreendia as respostas dos participantes que apontaram não ter ocorrido nenhuma mudança na escola, por exemplo: “*Não*”; “*Não recebi preparo nenhum*”; “*Espaço físico nenhum*” - etc.

Tabela 1 - Ocorrem mudanças na escola para implantação do projeto inclusivo.

Categorias	G1		G2		Total	
	F	%	F	%	F	%
1-Sim	7	53,8	9	69,2	16	61,5
2-Não	6	46,2	4	30,8	10	38,5
Total	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

Os dados apresentados na Tabela 1 mostram que 61,5% das respostas emitidas pelos participantes referem-se à categoria sim, ou seja, respostas nas quais informaram terem ocorrido algumas mudanças na escola com a implantação da inclusão escolar, enquanto os restantes 38,5% constituíram a categoria não, correspondente aos que apontaram não ter acontecido nenhuma alteração na escola ao se dar início a este processo.

Ao considerar cada grupo isoladamente, observa-se que a categoria prevalente nos dois grupos (G1, G2) foi a de que ocorreram mudanças na escola com a implantação da inclusão escolar. A prevalência foi de 53,8% para o G1 e 69,2% para o G2. Torna-se importante destacar que houve um percentual considerável de respostas para a categoria não nos dois grupos, correspondendo a 46,2% para o G1 e 30,8% para o G2, o que indica haver, tanto da rede pública quanto na privada, escolas que estão desenvolvendo projeto inclusivo sem ter passado por nenhuma reestruturação.

Tal resultado se torna incoerente quando se considera que a inclusão escolar, de acordo com as leis que a regem, prevê uma escola e uma educação de qualidade, com atendimento de todas as necessidades e especificidades do educando. A Declaração de Salamanca, que trata dos princípios de inclusão, entre outros aspectos, preconiza a prioridade orçamentária e política quanto à melhoria dos sistemas educativos, visando abranger todas as crianças (UNESCO apud MENDES, 2002).

## **MUDANÇAS OCORRIDAS NA ESCOLA PARA IMPLANTAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR (TABELA 2): CATEGORIAS**

1- *Alterações quanto ao espaço físico*: foram aqui incluídas as respostas dos participantes que informaram terem ocorrido mudanças na infraestrutura no que diz respeito ao espaço físico – por exemplo: “*Ocorreram algumas*

*mudanças no espaço físico*”; “*Construção de rampas com acesso a todos os pavilhões*” - etc.

- 2- *Mudanças na forma de trabalho*: envolveu a resposta do único participante que afirmou ter havido mudanças na maneira de trabalhar em sala de aula. Ex.: “*Mudanças na forma de trabalhar*”.
- 3- *Conscientização dos profissionais, pais e alunos*: incluiu a resposta de um participante que afirmou ter sido realizado um trabalho de conscientização com esta população. Ex.: “*Foi feito um trabalho de conscientização dos profissionais, pais e educandos*”.
- 4- *Contratação de um professor de apoio para inclusão*: foi representada pela resposta de um participante informando ter sido contratado um professor para atuar, auxiliando o aluno de inclusão. Ex.: “*Contratação de professor de apoio permanente, para uma aluna com múltiplas necessidades*”.
- 5- *A escola já foi construída com as adaptações físicas necessárias ao aluno com necessidades educativas especiais*: aglutinou as respostas dos participantes que afirmaram não ter a escola precisado fazer adaptações na infraestrutura no tocante ao espaço físico, porque já quando de sua construção esta já fora adequado para atender a alunos com necessidades especiais. Ex.: “*Não ocorreram mudanças no espaço físico do ambiente escolar, pois, foi construído já com as adaptações necessárias para atender as necessidades de algumas deficiências*”, etc.

Tabela 2 – Mudanças ocorridas na escola para implantação da inclusão escolar.

Categorias	G1		G2		Total	
	F	%	F	%	F	%
1-Alterações quanto ao espaço físico	7	87,5	2	15,4	9	42,8
2-Mudanças na forma de trabalho	-	-	3	23,1	3	14,3
3-Conscientização dos profissionais, pais e alunos	-	-	1	7,7	1	4,8
4-Contratação de um professor de apoio para atender uma aluna com necessidades educativas especiais	1	12,5	-	-	1	4,8
5-A escola ao ser construída já fez as adaptações físicas necessárias ao aluno com necessidades educativas especiais	-	-	7	53,8	7	33,3
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

Os dados apresentados na Tabela 2 revelam que as categorias prevaletentes quanto às mudanças ocorridas na escola para implantação do projeto inclusivo foram: alterações quanto ao espaço físico, com 42,8%; e escola ao ser construída fez as adaptações físicas necessárias ao aluno com necessidades especiais, com 33,3%.

Estes dados mostram que, tanto nas escolas públicas como nas privadas, as mudanças ocorridas se relacionam quase exclusivamente ao aspecto físico. Nas respostas dos participantes, fica explícito que não ocorreram alterações nas estratégias, nas metodologias de ensino e na preparação/capacitação de profissionais ao se implantar na escola a inclusão de alunos com deficiência.

Ao se considerar cada grupo, verificou-se que nas duas escolas públicas a situação é ainda mais deficitária, pois a maioria dos participantes informou que as alterações foram apenas nos aspectos físicos (87,5%), compreendendo a construção de rampas, adaptações de banheiros e carteiras, etc., enquanto nas escolas privadas houve respostas que indicaram (numa percentagem menor) mudanças também na forma de trabalho e a conscientização dos pais, dos professores e alunos.

Os resultados deste estudo sugerem estarem as escolas desenvolvendo projetos inclusivos sem a infraestrutura adequada, no que diz respeito tanto aos recursos físicos quanto aos humanos. O que se percebe é que, na maioria das vezes, não há um planejamento, um projeto para receber e trabalhar com os alunos com deficiência, mas à medida que tais alunos são “incluídos” vão sendo realizadas ações conforme os recursos disponíveis, e não necessariamente conforme as necessidades. Desta forma, deparamo-nos com práticas destoantes da demanda que se tem e de uma escola inclusiva com qualidade.

Conforme Vigotski (1997), as pessoas com deficiência encontram dificuldades, sobretudo pelo fato de as condições materiais e instrumentais estarem voltadas para uma sociedade dita normal. Neste aspecto, o ensino, para as pessoas com deficiência, deve contar com os instrumentos devidos, os recursos auxiliares e também um trabalho educativo, com profissionais devidamente instrumentalizados, a fim de realizar as mediações necessárias para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Depois de várias décadas de discussão sobre este processo, observa-se que há muito mais ranços do que avanços. Estes resultados infelizmente explicitam que a inclusão escolar tal como está sendo implantada não vem atendendo o aluno com deficiência em suas especificidades, portanto, certamente, pouco aprendizado e desenvolvimento lhe estão sendo proporcionados. Cada vez mais fica evidente a complexidade que envolve um projeto desta natureza. São muitos os aspectos envolvidos, e não temos como simplificá-lo, limitando-o à conquista de espaço físico.

**DIFICULDADES QUANTO À IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (TABELA 3)**  
**CATEGORIAS**

- 1- *Não tem dificuldade*: incluiu as respostas dos participantes informando não haver dificuldades no que se refere à implantação e desenvolvimento da educação inclusiva. Ex.: “*Não*”.
- 2- *Falta de preparo/capacitação profissional*: incluiu as manifestações em que os participantes citaram não possuir conhecimento/informação para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais. Exs.: “*A principal é a falta de preparo do professor*”; “*Falta conhecimento específico sobre a dificuldade do aluno*” - etc.
- 3- *Falta de aceitação da inclusão*: inclui respostas expressando a existência de pessoas que não aceitam a inclusão. Exs.: “*Falta de aceitação de alguns pais*”; “*falta de aceitação de alguns profissionais*”; “*as crianças rejeitam e excluem os portadores de necessidades educativas especiais*” - etc.
- 4- *Falta de infraestrutura da escola*: nesta dimensão foram inseridas as respostas nas quais os participantes apontaram o fracasso da escola e do sistema educacional. Exs.: “*Escola não possui estrutura para inclusão*”; “*O número de alunos não corresponde ao necessário para sala com alunos inclusos*” - etc.
- 5- *Faltam estratégias/metodologias de ensino adequadas às necessidades dos alunos inclusos*: houve respostas informando que não dispõem de estratégias e metodologias específicas para atender o aluno de inclusão. Exs: “*Falta estratégias diferentes para ocorrer compreensão*”; “*Dificuldade no que se refere à metodologia; como trabalhar com este aluno integrado aos demais?*”.
- 6- *Falta de materiais didático-pedagógicos específicos*: inclui as respostas em que verbalizaram que a escola não dispõe de materiais didáticos e pedagógicos para atender os alunos de inclusão. Exs.: “*Falta de materiais didáticos específicos para atender as necessidades dos alunos especiais*”; “*Não recebemos material didático especial*”.
- 7- *Falta de envolvimento da família*: envolveu respostas colocando como a principal dificuldade o não-envolvimento da família neste processo. Ex. “*Falta de envolvimento da família*”.

Tabela 3 – Dificuldades quanto à implantação da educação inclusiva.

Categorias	G1		G2		Total	
	F	%	F	%		
1- Não tem dificuldade	1	5	3	20	4	11,4
2- Falta de preparo/capacitação profissional	9	45	7	46,6	16	45,7
3- Falta de aceitação da inclusão	1	5	1	6,7	2	5,7
4- Falta de infra-estrutura da escola	5	25	1	6,7	6	17,2
5-Falta de estratégias/metodologias de ensino adequadas as necessidades dos alunos inclusivos	2	10	1	6,7	3	8,6
6-Falta de materiais didáticos/pedagógicos específicos	2	10	-	-	2	5,7
7-Falta de envolvimento da família	-	-	2	13,3	2	5,7
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Os dados apresentados na Tabela 3 revelam que 45,7% das respostas emitidas pelos participantes sobre as dificuldades envolvidas na implantação da educação inclusiva referem-se à categoria falta de preparo/capacitação dos profissionais, apontando o despreparo e a dificuldade dos profissionais, especialmente do professor, para trabalhar em sala de aula com o aluno portador de deficiência. Seguiram-se 17,2% para a categoria falta de infraestrutura da escola e 8,6% para a categoria faltam estratégias e metodologias adequadas às necessidades dos alunos inclusos.

Ao considerar cada grupo, observa-se que as categorias prevalecentes nos dois grupos (G1, G2,) foram: falta de preparo/capacitação dos profissionais, com 45% para o grupo dos participantes que pertencem às escolas públicas (G1), 46,6% para o grupo da rede privada (G2) e falta de infraestrutura das escolas, sendo 25% para o G1 e 17,2% para o G2.

Esses resultados sugerem que, para a maioria dos participantes, o que está dificultando o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular são o despreparo dos profissionais e a infraestrutura das escolas, insuficiente para receber e atender esses alunos. Tais dados evidenciam que os professores participantes da pesquisa não estão aptos a trabalhar e lidar com a diversidade em sua sala de aula, o que os leva, certamente, a sentir-se inseguros, preocupados e desamparados em sua profissão. Neste sentido, Glat et al. (1998)

afirmam que a escola inclusiva apenas poderá se concretizar a partir de condições muito especiais de recursos humanos, pedagógicos e materiais. Acreditam essas autoras que o professor no contexto inclusivo precisa de preparo para lidar com as diferenças, com a diversidade de todos os alunos, no entanto os professores, de modo geral, não têm recebido formação e capacitação suficientes para atender às diversas formas de aprendizado dos alunos.

Esses dados sugerem que na implantação da inclusão escolar não foi providenciado nem mesmo o básico, isto é, a formação/capacitação de professores, materiais didático-pedagógicos e adaptações curriculares. É evidente que estas não são as únicas questões importantes a serem discutidas e debatidas quando o assunto é a inclusão escolar, mas são imprescindíveis. Neste momento, concorda-se com Veiga Neto (2005), que acredita não bastarem apenas as competências técnicas para lidar com as questões impostas na inclusão, mas é importante pensar mudanças no plano da ordem cultural, da política e das relações sociais estabelecidas.

#### **CONHECIMENTO DOS PARTICIPANTES SOBRE AS DEFICIÊNCIAS E SOBRE A INCLUSÃO (TABELA 4)**

##### **CATEGORIAS**

- 1- Nenhum conhecimento: envolveu as respostas nas quais os participantes afirmaram não possuir nenhum conhecimento sobre as deficiências e inclusão. Exs.: “Nenhum”; “Não tenho conhecimento” - etc.
- 2- Pouco conhecimento: aglutinou as respostas dos participantes informando conhecerem pouco sobre as deficiências e a inclusão. Exs: “Sobre as deficiências meu conhecimento é a nível básico, do que foi estudado durante o curso de ciências”; “Q conhecimento é de palestras, conversas com profissionais da área”; etc.
- 3- O que está sendo trabalhado em um curso de especialização em Educação Especial: envolveu a resposta de um participante informando que seu conhecimento advém do curso de especialização. Ex. “Um curso de especialização em educação especial”.
- 4- O Conhecimento de um leigo: aglutinou as respostas dos participantes verbalizando que seu conhecimento resulta do cotidiano, e não do meio acadêmico e científico. Ex.: “Meu conhecimento é de um leigo”.

Tabela 4 - Conhecimento dos participantes sobre as deficiências e sobre a inclusão.

Categorias	G1		G2		<u>TOTAL</u>	
	F	%	F	%	F	%
1-Nenhum conhecimento	3	20	2	12,5	5	16,1
2-Pouco conhecimento	10	66,7	11	68,8	21	67,7
3-O que está sendo trabalhado em curso um de especialização em educação especial	-	-	2	12,5	2	6,5
4-O conhecimento de um leigo	2	13,3	1	6,2	3	9,7
Total	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Os dados da Tabela 4 mostram que 67,7% das respostas emitidas pelos participantes sobre o conhecimento que possuem a respeito das deficiências e da inclusão referem-se à categoria pouco conhecimento, seguindo-se 16,1% das respostas para a categoria nenhum conhecimento.

Conforme revelam esses resultados, a maioria dos participantes informou possuir pouco conhecimento sobre as deficiências e a inclusão, ou seja, apenas os adquiridos em palestras, conferências, na graduação, na mídia, etc.

Ao observar os grupos isoladamente, verificou-se que a categoria prevaiente nos dois grupos (G1 e G2) foi pouco conhecimento, com 66,7% para o G1 e 68,8% para o G2. Estes dados revelam que tanto os profissionais participantes da pesquisa da rede pública como os da privada pouco ou quase nada conhecem sobre o assunto.

Respostas também muito significativas são as pertencentes à *categoria conhecimento de um leigo*. Aqui os participantes deixaram claro que pouco conhecem sobre o assunto, pois consideram que seu conhecimento advém do seu cotidiano, e não do meio acadêmico e científico. Assim se questiona: esse conhecimento tem condições de respaldar o trabalho educativo? O conhecimento fundamentado no senso comum pode ser carregado de incoerências, preconceitos e distorções acerca da pessoa com deficiência e assim levar o professor ao risco de realizar um trabalho limitado às suas compreensões.

Outro dado bastante preocupante é que, tanto no grupo pertencente às escolas públicas como no das privadas, há profissionais que nada conhecem sobre as deficiências e sobre a inclusão, sendo que 20% das respostas do G1 e 12,5% das respostas do G2 pertencem à categoria nenhum conhecimento. Esses dados induzem aos seguintes questionamentos: como é possível profissionais que têm incluídos em sua sala de aula alunos com deficiência não possuírem nenhum

conhecimento sobre as deficiências e sobre a inclusão? Como estão trabalhando com estes alunos? O que se tem é um panorama de afazeres intangíveis, assim se faz de conta que se trabalha/ensina e se faz de conta que se aprende. Se os profissionais pouco ou nada conhecem sobre estes alunos, como podem desenvolver seu trabalho de maneira efetiva? Como podem instrumentalizar e mediar o trabalho educativo? Tais análises sugerem que sua aprendizagem e seu desenvolvimento estão muito aquém do que se propõe nas políticas e projetos inclusivos.

## **PREPARAÇÃO/CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS PARA PARTICIPAR DA INCLUSÃO ESCOLAR (TABELA 5)**

### **CATEGORIAS**

- 1- Não: incluiu as respostas dos participantes que afirmaram não receber nenhum preparo para participar da inclusão escolar Exs.: “Nenhum preparo”; “Não” - etc.
- 2- *Pouco*: é uma categoria em que os participantes relataram ter participado de palestras, conferências, minicursos, etc. em que se comentou a respeito da inclusão escolar: Exs.: “Pouco”; “Apenas”; “Veio uma pessoa do Núcleo algumas vezes”; “Tivemos uma palestra sobre o assunto “ - etc.
- 3- *Está cursando uma pós-graduação em Educação Especial*: refere-se à resposta do participante que informou ter adquirido seu preparo por meio de um curso de especialização. Ex.: “Estou cursando o curso de pós-graduação em Ed. Especial na..., abrange todos os níveis de deficiência (DM, DV, DA, DF)”.
- 4- *Orientações da equipe pedagógica*: é a categoria que incluiu as repostas dos participantes indicando que seu preparo advém de orientação da equipe pedagógica. Exs.: “Pedir orientações à equipe de coordenação que também são orientados por profissionais da área”; “Capacitação eu não recebi, mas recebo “amparo” da coordenação e direção quando solicitado” - etc.
- 5- *Diálogo com profissionais que trabalham com aluno de inclusão*: envolveu as repostas em que os participantes afirmaram conversar e buscar orientações com profissionais especializados na área de Educação Especial. Exs.: “Conversar com profissionais da área”; “Orientações de outros profissionais (externo)”.

Tabela 5 - Preparação/capacitação para participar da inclusão escolar.

Categorias	G1		G2		<u>TOTAL</u>	
	F	%	F	%	F	%
1-Não	10	76,9	6	35,3	16	53,3
2-Pouco	3	23,1	6	35,3	9	30
3-Está cursando uma pós-graduação em Educação Especial	-	-	1	5,8	1	3,3
4-Orientações da equipe pedagógica	-	-	2	11,8	2	6,7
5-Diálogo com profissionais que trabalham com aluno de inclusão	-	-	2	11,8	2	6,7
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Os dados apresentados na Tabela 5 revelam que 53,3% das respostas emitidas pelos participantes pertencem à categoria “*não*”, seguida da categoria *pouco* (30%). Esses resultados mostram que em sua maioria os participantes não foram preparados/capacitados para trabalhar com alunos portadores de deficiência. Segundo eles, o pouco conhecimento que possuem advém de palestras ou cursos em que foram feitos alguns comentários sobre o assunto. Pode-se afirmar que estes profissionais precisam de muito mais que isto, necessitam de, no mínimo, conhecimento específico na área de Educação Especial, o que por suas resposta eles demonstraram não possuir.

Ao considerar cada grupo, verifica-se que a categoria “*não*” prevaleceu nos dois grupos (G1, G2), com 76,9% para o G1 e 35,3% para o G2. Este resultado sugere que um número maior de participantes pertencentes às escolas públicas (G1) não recebeu nenhum preparo para participar da inclusão.

Os resultados nos levam a questionar a discrepância entre o que a lei estabelece e o que se executa. Nos documentos que tratam das leis e das políticas da Educação Especial - como, por exemplo, a Declaração de Salamanca – enfatiza-se que as escolas devem conhecer as diversas necessidades dos alunos e a elas responder, assegurando-lhes uma educação que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos, etc. Deve ser garantida às crianças com necessidades educativas especiais uma educação efetiva, na qual recebam atendimento de acordo com suas especificidades (UNESCO apud MENDES, 2002). A incoerência está justamente no fato de que a falta de preparo, entre outras questões, impossibilita realizar a educação de qualidade recomendada por esse documento.

## OPINIÕES DOS PARTICIPANTES QUANTO AO BENEFÍCIO QUE OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESTÃO TENDO EM PARTICIPAR DA INCLUSÃO (TABELA 6)

### CATEGORIAS

- 1- *Os alunos estão se beneficiando*: nesta categoria os participantes apresentaram as vantagens, a contribuição, ou seja, o que de positivo a inclusão escolar está proporcionando aos alunos com necessidades educacionais especiais. Exs.: “*Esse aluno cresce e se desenvolve junto à sociedade, sem sofrer discriminação, pois aprende a compartilhar uma vida ‘normal’ perante todos*”; “*Sim é percebido (ou deveria ser) como igual aos demais*”; “*Sim, principalmente no aspecto de socialização e integração entre os alunos*”; “*Contribui para o desenvolvimento cognitivo*” - etc.
- 2- *Não estão se beneficiando*: incluiu as respostas dos participantes que apresentaram os problemas, as dificuldades, ou seja, que não acreditam estar a inclusão trazendo algum benefício a esse aluno. Exs.: “*Do jeito que está não dá*”; “*Está prejudicando a aprendizagem do aluno incluso*”; “*Está deixando o aluno com baixa autoestima*” - etc.
- 3- *Em alguns casos sim*: é a categoria em que o participante indicou uma condição ou uma parcialidade envolvendo a questão da inclusão. Exs.: “*Depende da instituição*”; “*Colocar alunos com deficiência junto a profissionais sem preparação (...) é melhor que seja acolhido em escolas especiais*”; “*Em alguns casos sim, isto é, quando a deficiência não afeta acentuadamente o cognitivo*” - etc.
- 4- *Estão se beneficiando quanto a sua socialização*: envolveu as respostas em que os participantes expressaram estarem os benefícios relacionados com a integração e a socialização destes alunos com os demais. Ex.: “*Estão tendo possibilidade de socialização*”.

Tabela 06- Opiniões dos participantes quanto ao benefício que os alunos com necessidades educativas estão tendo em participar da inclusão.

Categorias	G1		G2		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
1-Estão se beneficiando	2	12,4	10	50	12	33,3
2-Não estão se beneficiando	8	50	-	-	8	22,2
3-Em alguns casos sim	3	18,8	3	15	6	16,7
4-Estão se beneficiando quanto a sua socialização	3	18,8	7	35	10	27,8
Total	16	100	20	100	36	100

Os dados da Tabela 6 mostram que 33,3% das respostas emitidas pelos participantes referem-se à categoria estão se beneficiando, seguindo-se as categorias estão se beneficiando quanto a sua socialização, com 27,8% das respostas, não estão se beneficiando, com 22,2%, e em alguns casos sim, com 16,7%. O fato reflete que, na opinião de boa parte dos profissionais, a inclusão não vem se apresentando como positiva, pois não conseguem identificar aspectos que levem esse aluno a ter progresso em sala de aula.

Ao considerar cada grupo, verificaram-se algumas diferenças significativas, a saber: a categoria prevalecente no G1 foi: não estão se beneficiando, com 50% das respostas, enquanto o inverso ocorreu com o G2, em que a categoria com maior número de respostas foi: estão se beneficiando, também com 50%. Aparece aqui a diferença de opinião entre os dois grupos: metade dos professores das escolas públicas não acredita que os alunos estejam se beneficiando, chegando muitos deles a afirmar que, ao participarem da inclusão, esses alunos acabam tendo mais prejuízos do que benefícios.

Como pode ser observado, para alguns participantes dos dois grupos há alunos que estão se beneficiando quanto à socialização. Parece acreditar que a inclusão ao menos tem feito com que os alunos se relacionem com seus diferentes. Os resultados aqui permitem afirmar que a inclusão, da maneira como está sendo concretizada, pouco ou quase nada tem contribuído para o desenvolvimento e bem-estar da pessoa com deficiência.

Para Glat e Nogueira (2002), a inclusão, da forma como vem sendo implantada, concorre muitas vezes para a segregação dessas crianças. Ela pode não lhes trazer benefícios em termos de aprendizado escolar, embora muito se discutam as “vantagens” da socialização que a “convivência” escolar poderia propiciar. É “utópico” acreditar que a colocação de todos os alunos em um espaço comum, onde eles aprendam e participem juntos, possa se converter simplesmente em socialização, e que por si só essa estratégia seja suficiente para que não haja discriminação. Isso significa dizer que essas crianças podem continuar sofrendo práticas segregacionistas num ambiente em que “ninguém está de fora”.

#### **4 CONCLUSÕES**

Os principais resultados revelaram que, segundo a maioria dos participantes (61,5%), ocorreram algumas alterações na escola com a implantação da educação inclusiva. Não obstante, houve um percentual significativo (38,5%) de respostas informando que a escola não passou por nenhuma mudança ao dar início à inclusão, em seu contexto, de alunos com deficiência. Também mostraram que, para a maioria destes profissionais, as alterações ocorridas nas escolas relacionam-se à infraestrutura física (42,8%), ou seja, foram feitas algumas adaptações na instituição, como construção de rampas, adequação de banheiros, carteiras, etc.

Os resultados (33,3%) apontaram ainda que há uma escola privada já construída com as adequações físicas necessárias para o atendimento de alunos com deficiência; em contrapartida, mostrou também existir escola em que nem mesmo as adaptações neste aspecto foram realizadas.

Os dados também revelaram a falta de preparo/capacitação dos profissionais da educação, bem como de estratégias e metodologias de ensino adequadas a estes alunos. Ressalta-se aqui que nenhum participante das escolas públicas ou das privadas informou ter sido capacitado para o exercício desta função. Houve aqueles que expressaram ter recebido um pouco de preparo, advindo de palestras, minicursos, etc., e outros que afirmaram possuir apenas o conhecimento embasado no senso comum.

Esses resultados sugerem que as pessoas com algum tipo de deficiência, até o momento, conseguiram apenas o direito de acesso à escola regular, pois a sua permanência está distante de se concretizar numa escola com ensino adequado e de qualidade.

Assim, as condições acima mencionadas estão diretamente relacionadas a políticas de educação inclusiva que existem enquanto leis, mas não são aplicadas no rigor dessas leis. Ao mesmo tempo, as políticas são estabelecidas de modo a não delimitar e especificar com clareza como se darão as ações para sua efetivação, resultando em um processo de inclusão perversa, em que os indivíduos possuem direitos mas não pode usufruí-los de fato. Neste aspecto, uma política de educação inclusiva não se faz sozinha; paralela e concomitantemente a ela requer-se uma política nacional de inclusão social. O que vemos na realidade brasileira é a implantação de políticas estanques e fragmentárias, em que há preocupação em suprir algumas partes ou esferas da inclusão sem, no entanto, considerar que, para a efetivação dessa parte, deveriam funcionar, pelo menos, algumas outras partes, para não dizer o todo. Compartilhando dos argumentos de Veiga Neto (2005), acreditamos que as políticas de educação inclusiva propostas parecem incluir para manter a exclusão.

É possível verificar as dificuldades encontradas no processo de inclusão, que devem ser impreterivelmente consideradas na criação e implantação dos projetos e das políticas de educação inclusiva. Diante disso, questiona-se: como, então, realizar uma inclusão quando faltam até as mínimas condições para a sua efetivação? O que seria esse mínimo? Quando e como nossa sociedade alcançaria pelo menos esse mínimo?

Mesmo diante desses questionamentos, dos resultados verificados e das dificuldades e problemáticas envolvidas na inclusão do deficiente, não retiramos a importância desse movimento, mas destacamos que merece discussão o modo como ele vem sendo introduzido na escola que temos hoje, com as relações que são estabelecidas, com o processo de ensino-aprendizagem e com os ideais sociocultural-econômicos impostos. Assim, não temos a sociedade ideal para

vivenciar “inclusões”, mas, por outro lado, não podemos esperar que essa sociedade se concretize para então incluir ou pensarmos na possibilidade de inclusão.

## REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A. M. et al. (Org.). *Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- BUENO, J. G. S. Educação inclusiva e a escolarização dos surdos. *Revista Integração*, Brasília (Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Especial), v.13, n.23, p.37-42, 2001.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília (Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial), v.14, n.24, p.24- 27, 2002.
- GLAT, R.; MAGALHÃES E. F. C. B.; CARNEIRO, R. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial*. Londrina: Ed. UEL, 1998. p. 373 - 378.
- GOTTI, M. O. Integração e Inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial*. Londrina: Ed. UEL, 1998. p. 365 - 372.
- KHATER, R. M. M. *Habilidades sociais, profissionalização e deficiência mental: avaliação de um programa*. 2000. 169f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia , Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo.
- MENDES, E. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, E. S. C. F. (Org.) *Escola Inclusiva*. São Carlos: EduFSCar, 2002. p. 61-85.
- TESINI, S. F. E.; MANZINI, E. J. Perspectivas de professores que trabalham com deficientes mentais sobre a proposta de inclusão na rede oficial de ensino. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica*. Marília: Ed. UNESP, 1999. p. 85-96.
- VEIGA NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO A. M. et al. (Org.). *Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- VIGOTSKI, L.S. *Obras escogidas V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

---

Recebido em: 17/11/2008

Reformulado em: 29/04/2009

Aprovado em: 30/06/2009