Inclusão escolar: uma longa caminhada entre a legislação e a prática



Revista Eletrônica Multidisciplinar FACEAR

ISSN: 2316-2317

Ludiane Glaucia Batista[1]; Ludirene dos Santos Batista[2]; Adriana Cristine Dias Locatelli[3]; Daniel Ferreira dos Santos[4].

[1]ESAP – Especialista em pedagogia
[2] ESAP – Especialista em pedagogia
[3] ESAP – Mestre em Educação
[4]PUC-PR – Mestre em Administração

RESUMO

A pesquisa sobre a temática Inclusão Escolar está voltada para análise de como a prática tem correspondido com às legislações pertinentes ao tema estão vigentes em nosso país. No presente estudo observa-se que muito se avançou no sentido da integração social dos portadores de deficiências, entretanto ainda nas escolas públicas o que se percebe é que a inclusão escolar tem certa conotação de pura e simplesmente aceitação. Sendo assim, pretende-se neste estudo de caso analisar as legislações e a prática em uma determinada escola pública do ensino fundamental, séries finais e identificar as ações tomadas para que a inclusão de fato realmente se efetive. Com relação aos aspectos metodológicos serão analisados os documentos oficiais da escola participante da pesquisa, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, além de uma busca junto ao Setor Pedagógico do Colégio, sendo utilizada como metodologia de pesquisa a entrevista com três pedagogas sobre o assunto para obter conhecimento de como a instituição tem tratado a inclusão escolar. Dentre os principais resultados da pesquisa observa-se que o tema inclusão escolar ainda esta muito longe do nível ideal e que as instituições de ensino sofrem com a falta de recursos físicos, financeiros e de profissionais capacitados para exercerem a função de educadores da inclusão escolar e principalmente social. E por fim, como sugestão de pesquisas futuras seria interessante que se aplicasse o mesmo estudo em escolas particulares a fim de analisar se os resultados são idênticos ao encontrado na rede pública de ensino.

Palavras chave: Inclusão escolar; Legislação; Escola.

ABSTRACT

Research on the topic is focused on School Inclusion analysis of how the practice has corresponded with the laws relevant to the topic are prevailing in our country. In the present study observed that much progress has been made towards the social integration of people with disabilities in public schools even though what we see is that including school has a certain connotation of simply accepting. Therefore, this study aims to analyze the case law and practice in a particular public school elementary school, final grades and identify the actions taken for the inclusion of fact actually become effective. Regarding methodological aspects will be analyzed official documents school research participant, as the Political Pedagogical Project and School Rules, plus a search near the Sector Pedagogical College and is used as a research methodology to interview three educators on the subject gain knowledge of how the institution has handled the

school inclusion. Among the main results of the research showed that the theme school inclusion are still far from optimal and that educational institutions suffer from a lack of physical resources, financial and lack of trained professionals to perform the function of educators inclusion school and mainly social. And finally, as a suggestion for future research would be interesting to apply the same study in private schools in order to examine whether the results are identical to those found in public schools.

Key Words: School inclusion; Legislation; School.

1. INTRODUÇÃO

A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados totalmente incapazes. No século XIX, os alunos considerados difíceis de enquadrarem no sistema educacional, passaram a ser encaminhados às classes especiais.

Na metade do século XX a segregação baseava-se na crença de que eles seriam melhor atendidos se fossem separados dos demais. E, desta forma a educação para os deficientes foi se constituindo num sistema paralelo ao sistema geral.

Somente a partir de 1960, através dos movimentos sociais pelos direitos humanos despertou-se a sensibilização e a conscientização da sociedade acerca dos prejuízos da marginalização e da segregação de indivíduos pertencentes aos grupos de status minoritários.

Mendes (2006), em 1986, através da publicação de um artigo escrito por Madeleine C. Will, secretária assistente dos serviços de educação especial e de reabilitação, que através deste, denunciou as limitações da legislação vigente americana, e apontava para a necessidade das parcerias entre a educação regular e especial, alegando que a educação especial deveria ser responsabilidade da educação comum, sendo assim, todos os alunos deveriam ser inseridos em escolas comuns, não descartando a manutenção dos serviços do ensino especial separado, sendo que o ponto básico dessa proposta foi a busca pela junção dos recursos financeiros da educação regular e especial, visando melhor atender estudantes deficientes, “cujas necessidades educacionais eram, principalmente, acadêmicas”.

Em 1990 através da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), momento que contou com a participação de educadores de diversos países do mundo, sendo

nessa ocasião foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Processo que desencadeou a Educação Inclusiva para todo o planeta.

Sob a perspectiva da inclusão dos deficientes busca-se conhecer como está sendo implementado a inclusão nas escolas pública regular.

Cada vez mais a sociedade vem discutindo as questões relacionadas aos diretos das pessoas em toda as esferas, como o ingresso ao mercado de trabalho, aos direitos sociais, acesso as informações, direito de ir e vir, mas principalmente o acesso a educação, que é um dos maiores indicadores de que o país tem evoluído.

E dentro desse contexto surgiu a necessidade de estudar como esta sendo feito a inclusão de deficientes no ambiente escolar, ou seja, se esta sendo realmente realizado ou se ainda essa prática esta só no papel.

E é a partir desse pressuposto que o presente trabalho pretende evidenciar o quanto a inclusão é realizado no ambiente escolar. Nesse contexto, a indagação do presente artigo é: **Como esta sendo feita a implementação e inclusão de deficientes em uma escola pública da cidade de Curitiba?**

O presente trabalho poderá contribuir para a informação de futuros acadêmicos, professores e interessados no assunto, por se tratar de um tema ligado à gestão escolar, que é um dos responsáveis pelo crescimento de qualquer nação.

Pretende-se, ainda, estabelecer um comparativo entre a inclusão escolar nos dias atuais e também traçar o histórico do tema no contexto paranaense. O estudo, ainda, busca mostrar se a ação da inclusão escolar tem sido feito de maneira satisfatória e principalmente se os professores e escolas vem levando a sério o referido tema.

2. REFERENCIAL TEÓRICO-EMPÍRICO

No presente referencial teórico serão abordados os temas relevantes para o desenvolvimento do estudo, inicialmente é apresentada a legislação sobre a inclusão escolar, a inclusão escolar e por fim os direitos dos alunos com algum tipo de deficiência.

2.1. LEGISLAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

O tema inclusão está presente em todos os âmbitos sociais, como nas empresas, nas cotas, nos meios de comunicação, nas legislações e também na educação escolar, onde se encontra pautado nas leis que regulamentam a educação, e no currículo escolar, entretanto no cotidiano da escola, na sala de aula, percebe-se a

dificuldade de se traçar meios, caminhos e métodos para que a inclusão no ambiente escolar de fato ocorra.

É de ciência dos profissionais da educação a necessidade de se buscar junto a mantenedora a oferta de cursos de capacitação ou outros meios de discussão visando o alicerçamento de ações no âmbito escolar para que os educandos sejam atendidos buscando-se a equidade no trato e no acesso ao aprendizado.

Segundo Mantoan (2005), a prática da inclusão tem se apresentado como inovadora, entretanto, o sentido da mesma tem sido distorcido e, diferentes segmentos tanto educacionais como sociais tem levantado inúmeras polêmicas acerca do tema. E, alerta que inserir alunos com deficiência, independente da gravidade, permanentes ou não no ensino regular não é mais do que a instituição como um todo cumprir efetivamente o que a Constituição Brasileira assegura como direito de todos à Educação.

O artigo 208 da Constituição Federal do Brasil trata sobre o direito à Educação cita:

> O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> ...
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> ...
>
> Além da Constituição Brasileira, podemos citar um rol de legislações que tratam sobre o amparo ao deficiente.
> A Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB 9394/96 em seu art. 4º cita: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de”:
> ...
> III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
> ...
>
> Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
>
> I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
>
> II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
>
> III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
>
> IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

> V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
>
> VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente em seu capítulo IV trata do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, sendo que:

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
>
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
>
> ...
>
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
>
> ...

Consta da Declaração de Salamanca, entre outros, que:

> ...cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
> _ os sistemas educativos devem ser projetados e os programas ampliados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades;
> _ os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, sendo que as que apresentam necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudo diferente;
> _ os administradores e os orientadores de estabelecimentos escolares devem ser convidados a criar procedimentos mais flexíveis de gestão, a remanejar recursos pedagógicos, diversificar as ações educativas, estabelecer relações com pais e a comunidade;
> _ o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado à criança com necessidades especiais.

E, outras tantas regulamentações, instruções normativas tratam sobre a inclusão como fator legítimo. Pesquisador como Mastiski (2004) argumenta que devem ser oferecidos subsídios que ampliem as possibilidades de reflexão e intervenção no fazer pedagógico uma vez que a inclusão começa em sala de aula.

2.2. INCLUSÃO ESCOLAR

Mantoan (2005) analisa a inclusão escolar sob três tópicos: os desafios provocados por essa inovação nas escolas regulares, as ações no sentido de efetivação, considerando a formação de professores e as perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da implementação da educação inclusiva.

A educação como princípio democrático somente conseguirá se evidenciar a partir do momento em que a priori a preocupação esteja para uma educação de qualidade focada para todos os alunos e, não apenas para alguns, sejam eles portadores de deficiências ou não.

E o sucesso do processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular está inteiramente ligado aos progressos significativos em sua escolaridade, o que demanda adequação das práticas pedagógicas às diversidades de aprendizagens dos mesmos.

Mantoan (2005) aponta para uma reflexão necessária dentro das instituições escolares no sentido de que uma escola que pretende alcançar progressos na educação inclusiva necessita assumir não somente as dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas também que estas dificuldades resultam do modo como o ensino é realizado, da forma como a aprendizagem é concebida e como esta é avaliada.

O autor ainda ressalta que a deficiência não é o único meio para exclusão, mas estão classificadas nesta categoria: os pobres, os trabalhadores que por esse motivo se ausentam da escola, os repetentes que pelos inúmeros insucessos desistem, enfim, é preciso analisar que categorias de alunos estão sendo de fato incluídos na escola.

Ao analisar a inclusão da forma como a mesma é efetuada nas escolas públicas, Mantoan (2005) pontua que o que existe de fato são inclusões de forma parcial e que estas não estão vinculadas a uma estruturação da escola e sim prestam atendimento em espaços considerados segregados como, por exemplo: em classes especiais, salas de recurso, turmas de aceleração, escolas especiais, entre outros.

No Estado do Paraná, há algumas poucas escolas que possuem salas de apoio, salas especiais, salas de recursos sendo que estas foram subsidiadas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, cuja infraestrutura é melhor equipada, outras que se classificam na modalidade escola especial.

Entretanto o que se percebe ainda é que o atendimento está voltado para a Educação Básica – Ensino Fundamental – Séries Iniciais. E, de acordo com a fala das pedagogas entrevistadas do colégio, é um lamento que a partir do momento em que estes estudantes concluem esta parte da modalidade de ensino, ele perde o “amparo

legal" e no ano seguinte de sua escolaridade, ou seja, a partir do sexto ano, ele deixa de receber o acompanhamento de psicopedagogas, psicólogas entre outros profissionais.

O que nos leva a refletir sobre o que Paulo Freire propõe ao tratar em "Pedagogia do Oprimido" (1987) ao afirmar que toda ação educativa somente será válida se precedida de reflexões sobre o ser humano que se deseja educar, sobre seu ambiente de inserção, sendo que este precisa favorecer o acesso à informação e ao desenvolvimento das habilidades necessárias para lidar com elas.

Assmann (2001, p. 192) ao apontar que "o aprender se refere ao desenvolvimento de uma rede de experiências pessoais de conhecimento socialmente validável no cotidiano humano", e quando Maturana e Varela (2004) definem o fenômeno do conhecer como "uma ação efetiva, ou seja, uma efetividade operacional no domínio de existência do ser vivo. (...) ação que permita um ser vivo continuar sua existência em um determinado meio ao fazer surgir o seu mundo", definem também que vida e aprendizagem não se separam.

Buscar uma educação que priorize o aprender através de um currículo e metodologias flexíveis que considerem as singularidades dos estudantes é a procura por uma educação que prioriza a equidade, sendo que educar é:

> "processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, transforma-se espontaneamente, de maneira que seu modo de vida se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência". (MATURANA, 1999, p. 29).

A noção de interdependência em um espaço colaborativo transforma a escola em efetivo espaço social de compreensão, como aponta Mantoan (2005):

> [...] aprendemos realmente quando reconhecemos o outro e a nós mesmos como seres singulares, que estabelecem vínculos entre si. Desses vínculos [...] é que nascem o entendimento, a compreensão [...] que contextualizam, humanizam, criam laços entre o objeto e o sujeito do conhecimento. Esses laços afetivos fazem o conhecimento expandir-se [...] e penetrar em regiões mais fundas e significativas – as emoções, as sensações que surgem do aprender "com" os outros, de fazer a "quatro mãos".

Incluir demanda: viver juntos, conviver. Exige amor, porque somos, na condição de seres humanos, profundamente dependentes do amor, e o amor é "o domínio das ações que constituem o outro como um legítimo outro em convivência com o uno" (MATURANA 1999, p. 46).

2.3. DIREITOS DO ALUNO COM ALGUMA DEFICIÊNCIA

Não há um currículo específico para a inclusão de alunos com deficiência, pois cada criança é única em suas possibilidades de aprendizagem. Entretanto há inúmeros documentos que podem ajudar a orientar o planejamento dos professores.

Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996) legisla que a escola deve assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, recursos educativos e organização específica e diferenciada objetivando atender às suas necessidades, bem como certificar o aluno deficiente com o documento de terminalidade específica, fundamentado em avaliação pedagógica com o histórico escolar de forma descritiva com relação as habilidades e competências atingidas pelos alunos com grave deficiência mental ou múltipla. Sendo que este documento está voltado para aqueles que não puderem atingir o nível mínimo exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude da situação de desvantagem.

O Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece que alunos com deficiência auditiva tenham o direito a uma educação bilíngue nas classes regulares. Significando aprender Libras (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua e a Língua Portuguesa como uma segunda linguagem, neste sentido ressalta-se a importância de aprendê-la o quanto antes possível.

Segundo o MEC, entre os anos de 2006 a 2009 foram certificados cerca cinco mil intérpretes pelo Polibras - Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais. Estima-se que em todo o Brasil haja apenas cerca de 230 interpretes de libras nas salas de aula.

O Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008:

> Art. 1o A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.
>
> Art. 3º: O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:
>
> I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
>
> II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
>
> III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
>
> IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

> V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
> VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.
> § 1o As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.
> § 2o A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

Ferreira (2005) discorre sobre o tema educação inclusiva, cita que:

> [...] não diz respeito somente às crianças com deficiência – cuja maioria no Brasil ainda permanece fora das escolas, porque nós nem tentamos aceitá-las – mas diz respeito a todas as crianças que enfrentam barreiras: barreiras de acesso à escolarização ou de acesso ao currículo, que levam ao fracasso escolar e à exclusão social.

E isso fica mais evidente na medida em que percebemos o quanto o tema é tratado com muito descaso na maioria das vezes pelas autoridades competentes e também pelos profissionais da própria educação.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista a apresentação do problema da pesquisa, seus objetivos e o referencial teórico, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nesse trabalho para se alcançar os resultados esperados. O objetivo dessa seção é descrever a característica da pesquisa, coleta de dados, população e amostra e por fim a análise e interpretação dos dados.

3.1. CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Segundo Lakatos e Marconi (1991), todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos; em contrapartida, nem todos os ramos de estudo que empregam estes métodos são ciências. Dessas afirmações podem concluir que a utilização de métodos científicos não é da alçada exclusiva da ciência, mas não há ciência sem o emprego de métodos científicos.

Para Gil (1999) existem várias razões principais que determinam a realização de uma pesquisa:

Há muitas razões que determinam a realização de uma pesquisa. Podem, no entanto, ser classificadas em dois grandes grupos: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As ultimas decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz (GIL, 1999).

O estudo mais adequado ao problema do presente artigo é a pesquisa acadêmica que segundo Santos (2002), é uma atividade pedagógica que visa a despertar o espírito de busca intelectual autônoma. É necessário que se aprendam as formas de problematizar necessidades, solucionar problemas, indicar respostas adequadas etc. A pesquisa acadêmica é, antes de tudo, exercício, preparação. O resultado mais importante não é a oferta de uma resposta salvadora para a humanidade, mas a aquisição do espírito e método da indagação intencional.

Já para Cooper e Schindler (2003), existem diversos modelos diferentes de planejamento de pesquisas, porém, não há nenhum sistema de classificação único que define todas as variações que devem ser consideradas. O quadro 1 classifica o planejamento de pesquisa usando oito descrições diferentes.

QUADRO 1 – Descritores do planejamento da pesquisa

Categoria	Opções
O grau em que as questões de pesquisa foram cristalizadas	Estudo exploratório Estudo formal
O método de coleta de dados	Monitoramento Interrogação/comunicação
O poder do pesquisador de produzir efeitos nas variáveis que estão sendo estudadas	Experimental Ex post facto
O objetivo do estudo	Descritivo Causal
A dimensão do tempo	Transversal Longitudinal
O escopo do tópico - amplitude e profundidade - do estudo	Caso Estudo estatístico
O ambiente da pesquisa	Ambiente de campo Pesquisa de laboratório Simulação
As percepções das pessoas sobre a atividade de pesquisa	Rotina real Rotina modificada

FONTE: Cooper e Schindler (2003, p. 129).

Com relação ao grau em que as questões da pesquisa foram cristalizadas, o presente trabalho tem característica de estudo exploratório, ou seja, tendem a gerar estruturas soltas com o objetivo de descobrir futuras tarefas de pesquisa. O objetivo

imediato da exploração normalmente é desenvolver hipóteses ou questões para pesquisa adicional (COOPER; SCHINDLER, 2003).

Com relação ao método de coleta de dados, será adotada a metodologia de monitoramento, o que, segundo Cooper e Schindler (2003), faz com que o pesquisador inspecione as atividades de uma pessoa ou a natureza de algum material sem tentar extrair qualquer tipo de resposta, onde é feito apenas o registro das informações disponíveis por meio da observação. Devido ao fato do pesquisador não ter controle nem poder de manipulação sobre as variáveis envolvidas na pesquisa, esta se classifica como *ex post facto*.

Quanto ao objetivo do estudo, o mesmo é descritivo, que conforme sugere Malhotra (2005) pressupõe prévio conhecimento do problema a ser estudado, como o que se pretende com a pesquisa, o que deseja medir, quando e onde o fará, como deve fazer e porque deverá ser realizada. Com relação à dimensão do tempo, o presente estudo é considerado transversal, pois foi feito de uma vez e representa um determinado momento específico.

Com relação ao escopo do tópico - amplitude e profundidade - do estudo o presente trabalho de pesquisa tem característica de estudo de caso, que é a pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, que por eles são significativamente representativo (SEVERINO, 2007, p. 121).

Quanto ao ambiente de pesquisa, classifica-se como de ambiente de campo, pois trata de informações que ocorrem sob condições ambientais reais (COOPER; SCHINDLER, 2003).

No que se refere às percepções das pessoas sobre a atividade de pesquisa, trata-se de uma rotina real, o que segundo Cooper e Schindler (2003) não são alterados os dados analisados, julgando-os sem interferências.

3.2. COLETA DE DADOS

Coleta de dados são os métodos práticos utilizados para juntar as informações necessárias à construção dos raciocínios em torno de um fato, fenômeno e processo. A coleta de dados de cada pesquisa terá particularidades adequadas àquilo que se quer descobrir (SANTOS, 2002) Ainda segundo Santos (2002) a coleta de dados de cada pesquisa terá particularidades adequadas aquilo que se quer descobrir.

A forma mais comum de coletar informações são as pesquisas bibliográficas, o levantamento e a pesquisa experimental, que utilizam como fontes a bibliografia, o campo

e o laboratório, respectivamente (SANTOS, 2002).

A presente pesquisa foi realizada através de entrevista com três pedagogas de uma escola pública de Curitiba.

Conforme Gil (1999) o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados.

O estudo de caso representa a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2005, p. 19).

Conforme Gil (1999) os estudos de caso exigem a participação do pesquisador em todas as etapas do processo, desde o planejamento até à análise e interpretação dos dados. Assim exige-se do pesquisador competência para planejar a pesquisa, para conduzir entrevistas e observações, para analisar e interpretar os dados e para redigir o relatório de pesquisa.

Para Martins (2008), o sucesso de um Estudo de Caso, em muito, depende de perseverança, criatividade e raciocínio crítico do investigador para construir descrições, interpretações, enfim, explicações originais que possibilitem a extração cuidadosa de conclusões e recomendações.

3.3. POPULAÇÃO E AMOSTRA

Conforme Malhotra (2005), na amostragem, um elemento é o objeto ou pessoa sobre a qual se deseja obter alguma informação. Em uma pesquisa de campo, o elemento é normalmente o entrevistado. Ainda segundo Malhotra (2005), população é a totalidade de elementos que compartilham algum conjunto de característica em comum.

Mattar (2009) afirma que a ideia básica de amostragem está em que a coleta de dados em alguns elementos de uma população e sua devida análise pode proporcionar importantes informações de toda a população.

Para Cooper e Schindler (2003), há diversas razões para se optar em usar o método de amostragem, que são custos mais baixos, maior intensidade dos resultados, maior velocidade na coleta de dados e a disponibilidade de elementos da população. Sendo assim, a população deste trabalho é composta por todas as escolas da rede pública do estado do Paraná e a amostra será composta pela escola presente no estudo.

3.4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise dos dados geralmente envolve a redução dos dados acumulados a um tamanho administrável, desenvolvimento de sumários, busca de padrões e aplicação de técnicas estatísticas (COOPER; SCHINDLER, 2003).

Segundo Malhotra (2005), a preparação dos dados envolve etapas do processamento de dados que levam à análise e inclui a edição, a cópia e a transcrição dos dados coletados na pesquisa. Em seguida, todo esse processo precisa ser verificado para comprovar a sua precisão.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, será realizada a apresentação e análise dos resultados da presente pesquisa, com os dados da pesquisa e na sequencia os resultados das entrevistas que foram realizadas com as professoras que atuam com alunos com algum tipo de deficiência.

4.1. OS DADOS DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada em um colégio da rede estadual de ensino, no município de Curitiba – Paraná, onde se justifica pela sua escolha o fato de que as presentes autoras dessa pesquisa atuarem na mesma mantenedora e consequentemente perceberem as inúmeras dificuldades encontradas na efetivação da inclusão dos educandos portadores de deficiências.

Por meio de entrevistas semiestruturadas, procurou-se conhecer, com base no depoimento das pedagogas, se os profissionais que atuam com os alunos deficientes, bem como a infraestrutura da escola está preparada para a inclusão e de que forma o currículo escolar é trabalhado para assegurar a aprendizagem de todos os alunos.

Para a realização do presente estudo foram entrevistadas três pedagogas que atuam no Ensino Fundamental – Séries Finais, ou seja, da 5ª série (6º ano) a 8ª série (9º ano). Na sequencia é apresentado alguns pontos considerados importantes nas entrevistas, como aspectos do conhecimento, organização e reflexão sobre os dados, a partir de questões sobre a inclusão na escola regular.

4.2. RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Ao conversar sobre as disposições legais que amparam os educandos deficientes e sua aplicação dentro das escolas regulares todas concordaram que “efetivamente, a inclusão está longe de ocorrer”, “a lei assegura todos os direitos, entretanto na realidade as coisas são diferentes...”, “se pensarmos tudo o que está assegurado e compararmos com nossa realidade, diríamos que a escola regular de fato não inclui”.

Sobre a estruturação da escola e da formação do profissional estar direcionada para a inclusão as respostas também convergiram:

> “nem a escola não tem condições físicas para incluir, pois as adaptações que foram feitas, não foram planejadas e sim adequadas, e os professores não estão qualificados para trabalhar a inclusão...”

Já outra profissional cita que:

> “não, a escola ainda precisa de muita coisa para começar a incluir, as salas estão superlotadas, não há cursos de formação que aborde o tema inclusão e se há, as vagas são muito limitadas como foi o curso de libras, que só teve direito a realizar a inscrição quem já trabalhava com alunos surdo/mudo... nas reuniões pedagógicas o tema que eu me lembre nunca foi abordado, o que se tem raramente é uma indicação de alguma lei que a busquemos e façamos a leitura...”.

Questionou-se sobre as políticas públicas, com relação à orientação da educação inclusiva, e as pesquisadas afirmaram que muito pouco tem sido realizado:

> ... mesmo a sala de apoio destinada a reforçar as disciplinas de matemática e língua portuguesa pouco resultado trazem, na prática não há material didático ou paradidático que subsidie as aulas, [...] o professor é que elabora seu material e nem sempre as famílias encaminham os alunos para as aulas [...] e não há espaço físico adequado para os alunos frequentarem a sala de apoio...
> ... somente algumas escolas receberam a sala de recursos, não chega nem perto da quantidade que se precisa, [,,,] alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem não têm acompanhamento de profissionais que possam detectar quais dificuldades precisam ser mais trabalhadas”, “muito se fala sobre o tema, mas nada se concretiza, nem mesmo o setor pedagógico participa de oficinas ou capacitações sobre inclusão, então como podemos de fato compartilhar mais conhecimento sobre o assunto com os professores?

No quesito atendimento individualizado para o aluno especial, obteve-se como respostas de forma unânime: “não há, pois faltam recursos para esse fim, a mantenedora não atende as necessidades da escola...” (grifos nossos).

Com relação ao currículo, ao se indagar se havia uma estruturação pensada para se trabalhar com as diferenças individuais dos alunos, obteve-se como resposta: “os planejamentos são realizados de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais [...] e que o planejamento é flexível, ou seja, passível de alteração por parte dos professores a qualquer momento, desde que estruturado e comunicado o setor pedagógico”.

Também enfatizaram e demonstraram que o Projeto Político Pedagógico atende às exigências da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394 de 1996, assim como o Regimento Escolar do Colégio.

Dentre as dificuldades que se percebe no caminhar para a efetivação da Inclusão na escola regular, há de retomar ao que Boto (2005, p.5) aponta:

Existe um subterrâneo procedimento excludente interno à escolarização; advindo este de fatores que estão fora da escola: em nome do talento e do dom, é possível desqualificar a criança que se supõe não possuir a mesma capacidade dos outros. A cultura escolar possui, de alguma maneira, um caráter atestador de um dado padrão cultural erudito e letrado, que inclui com facilidade aquelas crianças provenientes de famílias já incluídas no mesmo padrão de letramento erudito. Na outra margem, são da escola silenciosamente expurgados os jovens que não se identificam com o habitus e com o ethos institucional; jovens que não compartilham - por não terem conhecimento prévio - dos significados culturais inscritos na própria acepção de escola.

Na perspectiva de superar algumas das dificuldades apontadas para o desenvolvimento das atividades que possam promover a inclusão escolar aos alunos deficientes, busca-se na atividade lúdica, a construção de um instrumento de aprendizagem através dos recursos que o lúdico nos oferta.

A Declaração Mundial de Educação para Todos e Diretrizes de Ação para o Encontro das Necessidades Básicas de Aprendizagem (Jomtien, Tailândia) em 1990, cita que:

> “todas as pessoas têm o direito fundamental à Educação e que a educação para todos representa um consenso mundial de uma visão muito mais abrangente de educação básica, assim como representa um renovado compromisso para assegurar que as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens ou adultos serão encontradas, efetivamente, em todos os países” (Haddad, Prefácio, 1990).

Para Vygotsky (1989), o desenvolvimento de atividades lúdicas (jogos e brincadeiras), principalmente aquelas que possibilitam a criação de situações imaginárias, como o faz de conta, por exemplo, explicita nítidas funções pedagógicas.

Assim, tanto pela criação da situação imaginaria, como pela definição de regras especificas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento na criança, levando-a a se comportar de forma mais desinibida do que nas atividades da vida real, aprendendo a separar objeto e significado, pois a ação está condicionada a ação. E aponta que o brinquedo contém, em forma compactada de todas as tendências do desenvolvimento e é, em si mesmo, uma grande fonte para que isto ocorra e, neste sentido, a escola deveria utiliza-lo amplamente no processo educativo infantil.

Desta forma, a criança expressa os significados do mundo através do brinquedo, sendo o brinquedo ou as brincadeiras um caminho capaz de transpor o imaginário, dando significado ao que é real, é de suma importância que se busque a essência do lúdico, para que sua utilidade ultrapasse a barreira da diversão e do entretenimento.

Neste sentido, Leontiev (1988) diz que é importante compreender que como uma atividade que tem sua própria razão de ser contem, em si mesmo, o seu objetivo, portanto não tem finalidade civilizatória ligada ao trabalho, mas, sim, como produtores de riqueza cultural, pois são transmitidos de pessoa a pessoa de geração a geração.

A utilização de jogos e brincadeiras da cultura infantil, tais como a amarelinha, a ciranda, da calha, da bandeira-salva, pique-esconde, e da perna-de-pau entre outros pode constituir-se na tentativa de romper com a produção de gestos mecânicos, trabalhando a espontaneidade, a curiosidade espontânea, os jogos trabalham os princípios colaborativos, a equidade, o companheirismo e o crescimento coletivo.

A Declaração de Salamanca traz como referência uma citação de Mittler (2003):

> "Não importa o quão comprometido um governo possa ser com relação à inclusão; são as experiências cotidianas das crianças nas salas de aulas que definem a qualidade de sua participação e a gama total de experiências de aprendizagem oferecidas em uma escola. As formas através das quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentado por todas as crianças" (Mittler, 2003, p. 139, apud Mastiski, 2004).

Citação esta que deixa claro que se faz necessário a aplicação de recursos pedagógicos que possam ir de encontro ao despertar do interesse dos alunos, é mais que sabido que somente as práticas tradicionais não têm tido muito êxito, não queremos

dizer que o lúdico resolverá todos os problemas, mas que pode, se bem utilizado somar à aprendizagem.

O lúdico como aliado à aprendizagem faz com que as aulas ganhem movimento com agentes ativos como cita:

[...] no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles. (BAQUERO, 2000. p.27).

Desta forma, entendemos que os jogos e as atividades diferenciadas possam lançar o desafio de promover uma educação inclusiva de melhor qualidade para nossos educandos.

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A inclusão escolar no “chão da escola” ainda tem um longo caminho a ser trilhado, onde são inúmeras as legislações que amparam o acesso, a equidade, o respeito e a diversidade relativa ao tema.

Percebe-se que não são as leis que fazem com que a educação inclusiva de fato se efetive. Dentre as inúmeras legislações, fica evidente que não só a Constituição Brasileira, como várias outras leis e decretos não têm sido cumpridas, a princípio pelos próprios órgãos mantenedores em uma escala decrescente: federal, estadual, municipal, ou mesmo no âmbito escolar.

Evidencia-se também que são inúmeros os entraves apontados para que a inclusão seja realmente efetivada na realidade escolar, destacando-se a escassez de muitos dos recursos necessários para a implementação da inclusão, tais como físicos, financeiros, humano, etc.

Entretanto, percebe-se que felizmente há muitas pessoas engajadas, que a despeito de todas as adversidades lutam por uma educação mais igualitária e Investem no diferencial que é a aplicabilidade das coisas simples ao imaginário humano.

E por fim, acredita-se que o lúdico pode contribuir para que as crianças aprendam através dos experimentos, da troca de ideias, do contato com os brinquedos e com outras crianças em situação igualitária, na construção da coletividade, no respeito com seus pares e na transposição do fictício para o real.

Considerando que o presente estudo não consegue abranger todo o potencial do

tema de inclusão escolar e nem explorar todos os indicadores referentes ao tema atualmente, existem algumas recomendações para estudos futuros.

Seria interessante que se aplicasse a pesquisa em outras escolas da rede pública em outros bairros ou mesmo em outras cidades a fim de se analisar se os resultados seriam idênticos aos encontrados na presente pesquisa.

Foi utilizado um estudo de caso para o desenvolvimento do presente estudo, mas seria de grande valia se fosse aplicado um estudo multicaso ou mesmo um estudo exploratório para desvendar os pontos ainda não estudados da inclusão escolar.

E, por fim, seria interessante que fosse realizada uma pesquisa que fizesse um comparativo entre duas realidades dentro desse contexto, utilizando uma escola da rede pública e uma da rede particular, a fim de se investigar se há diferenças significativas entre ambas.

6. REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. Brasil 500 anos: o sonho educativo de um Brasil solidário. In: **Impulso.** V 12, nº 27, Piracicaba: UNIMEP, 2000.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidade e universalismos. **Revista Educação e Sociedade**, v.26 n.92, Campinas, out.: 2005.

COOPER, D.R.; SCHINDLER, P.S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 7 ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf. Acesso em 01 de dez. 2012 às 20:00h.

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Brasil. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. Inclusão **– Revista da Educação Especial.** Ano 1 – Nº 01 – Outubro de 2005,Brasília, Disponível em: https://institutoconsciencia.websiteseguro.com/pdf/aee/revistainclusao1.pdf#page=24 Acesso em 29 de nov. de 2012 às 17:00h.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEONTIEV, A. N. et al. **Linguagem, desenvolvimento e a aprendizagem.** São Paulo: Icone/Edusp, 1988.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing.** Porto Alegre: Bookman, 2005. MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso:** uma estratégia de pesquisa / Gilberto de Andrade Martins. – 2. Ed. – 2. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2008.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing:** metodologia / planejamento, São Paulo: Atlas, 2009.

MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MATURANA, H. VARELA, Francisco J. **Árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 1995.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. Inclusão – **Revista da educação especial.** Brasília, 2005. Disponível em: https://institutoconsciencia.websiteseguro.com/pdf/aee/revistainclusao1.pdf#page=24Acesso em 29 de nov. de 2012 às 18:00h.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento - As bases biológicas do conhecimento humano.** Campinas: Ed. Psy, 1995. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2004.

SANTOS, Antonio Raimundo. **Metodologia científica:** a construção do conhecimento. 5 . ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho cientifico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO (1990) Declaração Mundial de Educação para Todos, **UNESCO:** Brasil.

V YGOTSKY, Lev Semionovich. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos / Robert K Yin; trad. Daniel Grassi. – 3 ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005.