



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIENCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

FRANCISCA RIKAEELY LUCIANO DA SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DESSA REALIDADE EM ESCOLAS
ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB**

**CAMPINA GRANDE
2012**

FRANCISCA RIKAEELY LUCIANO DA SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DESSA REALIDADE EM ESCOLAS
ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para a obtenção do grau de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida
Barbosa Carneiro

**CAMPINA GRANDE
2012**

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial de Serviço Social Luiza Erundina– UEPB

S586e Silva, Francisca Rikaely Luciano da.
Educação inclusiva [manuscrito] : uma análise dessa realidade em escolas estaduais do município de Campina Grande/PB / Francisca Rikaely Luciano da Silva – 2012.
82 f. il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2012.

“Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Barbosa Carneiro, Departamento de Serviço Social”.

1. Educação Inclusiva. 2. Necessidades Educacionais Especiais. 3. Serviço Social. I. Título.

21. ed. CDD 371.9

FRANCISCA RIKAEELY LUCIANO DA SILVA

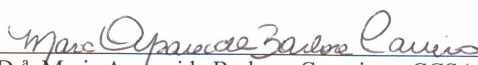
**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DESSA REALIDADE EM
ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE - PB**


Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Serviço Social da Universidade Estadual
da Paraíba, em cumprimento à exigência
para a obtenção do grau de Bacharel em
Serviço Social.

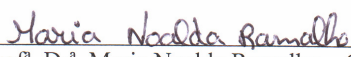
Campina Grande, 17 de agosto de 2012.

Nota: 10,0 (dez)

Banca Examinadora


Prof.^a. Dr.^a. Maria Aparecida Barbosa Carneiro – CCSA/UEPB
Orientadora


Prof.^a. MSc. Cleônia Maria Mendes de Sousa – CCSA/UEPB
Membro da Banca Examinadora


Prof.^a. Dr.^a. Maria Noalda Ramalho – CCSA/UEPB
Membro da Banca Examinadora

Todo mundo tem que ser especial em oportunidades, em direitos, coisa e tal seja branco, preto, verde, azul ou lilás e daí, que diferença faz? Já pensou tudo sempre igual? Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal, já pensou, sempre tão igual? Tá na hora de ir em frente: ser diferente é normal! Ser diferente é normal! Ser diferente é normal! Ser diferente é normal!

(Ser Diferente É Normal - Vinicius Castro)

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos, ao mesmo tempo, que é um alívio, se torna complicado dizer “obrigada” a todas as pessoas que me ajudaram nessa caminhada cheia de angústias, dúvidas e alegrias. É um momento repleto de ansiedade, pois não quero esquecer ninguém, mas sei que não há espaço suficiente para agradecer todos, então, os que não tiverem o nome contemplado, não se sintam injustiçados ou esquecidos, visto que, estão pra sempre presente no meu coração.

Sendo assim, agradeço em primeiro lugar a Deus pela força, coragem que sempre encontrei nele, em todos os momentos de minha vida e por todas as bênçãos que ele me concedeu.

Aos meus pais Nivaldo e Eva, doutores no amor, carinho e compreensão. Foram eles que sempre me apoiaram nos bons momentos e principalmente nos difíceis, me ensinaram a sempre acreditar nos meus sonhos e me deram apoio e estrutura para buscá-los. E não mediram esforços para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos meus irmãos Rodrigo e Raquel que sempre tiveram ao meu lado em todas as etapas da minha vida e que sempre torceram por mim.

As minhas lindas avós Maria e Águida que desde início dessa caminhada me apoiaram me deram força e que sempre me colocaram presente nas suas orações.

A minha segunda família, madrinha Nen, padrinho Branco, tia Leni, Jô e João que desde muito pequena me acolheram como filha e irmã, que sempre confiaram em mim, me deram amor, carinho e que sempre afirmaram que a minha vitória também era a deles.

A minha grande, linda e pra sempre melhor amiga Yara Clécia, que vivenciou comigo todos os momentos nessa caminhada, que compartilhamos juntas as conquistas, choramos com as decepções. Que sempre me apoiou me colocou pra cima quando muitas vezes eu não acreditava mais e que eu sei o quanto ela torce por mim e o sentimento lindo que representa para nós duas a nossa amizade.

Agradeço também aos amigos que eu fiz durante esse caminho. Ao meu grande amigo José Whellison porque mesmo que a vida nos coloque em lugar distante um do outro você sempre estará comigo dentro do meu coração. Pois posso afirmar que durante esses quatro anos de curso ele foi o melhor e maior presente que eu ganhei. E que para mim serão sempre inesquecíveis todas as nossas conversas, os estudos junto com Yara durante as madrugadas, o segredos compartilhados, as alegrias que a cada pequena conquista era comemorado por nós. Gostaria de dizer que aprendi muito com você, e que você sempre será o meu exemplo de aluno perfeito, dedicado, esforçado, irresponsável às vezes, mas muito inteligente, não só como aluno, futuramente como Assistente Social, mas principalmente como pessoa.

A minha querida orientadora Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Barbosa Carneiro que mesmo com uma vida cheia de compromissos se esforçou ao máximo para está sempre disponível para me atender e me orientar nesse processo tão complexo que envolve a construção do TCC.

Aos demais mestres da UEPB que contribuíram para a construção do meu conhecimento e da bagagem teórica e muitas vezes até pessoal que eu levarei comigo pelo resto da minha vida.

Aos demais familiares, amigos, colegas de classe e a todos os demais que compartilharam e participaram direto ou indiretamente desta etapa importante da minha vida. A todos vocês o meu muito obrigada.

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SOUSA SANTOS, 2003).

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo diagnosticar a realidade inclusiva nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do município de Campina Grande/PB, onde foram selecionadas para a pesquisa duas escolas regulares da rede estadual, de ensino fundamental I, da zona urbana e que atendessem em suas classes regulares, o maior número de alunos com necessidades educacionais especiais do município. A partir disso, e diante desses objetivos foram escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa as escolas Dom Helder Câmara e Nossa Senhora Aparecida. Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa foi verificar as reais condições dos professores das salas de ensino regular da rede estadual de Educação para receber e atender alunos com necessidades educacionais especiais, e assim avaliar a realidade desses professores. Para tanto, foi realizada uma pesquisa do tipo exploratória, de cunho quanti-qualitativa. Os procedimentos metodológicos ocorreram em cinco etapas. Na primeira etapa, a fim de construir-se um referencial teórico, foi realizada uma revisão bibliográfica, num segundo momento, realizou-se uma coleta de dados junto às instituições de ensino, ao qual denominamos de mapeamento inicial, utilizando-se de questionário simples onde neste momento buscamos ter um conhecimento maior sobre a escola como um todo e dados referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais. Na terceira etapa, foi solicitada a liberação de alguns documentos necessários ao estudo, tais como: Projeto Político Pedagógico (PPP), Estatuto e Regimento, para consultarmos o que diria respeito à nossa pesquisa, e assim conseguirmos fazer uma análise mais completa sobre o que está posto nesses documentos e o que de fato é colocado em prática. No quarto momento, utilizamos dois instrumentos: questionário para traçarmos e analisarmos o perfil do professor e roteiro de entrevista semi-estruturada para avaliarmos as reais condições da escola para atender alunos com Necessidades Educacionais Especiais, capacitação profissional, envolvimento da família etc., a partir da percepção dos professores. Em seguida, foi realizada a quinta e última etapa da pesquisa, a apresentação dos dados e análise dos resultados. Nesta última, utilizou-se da técnica de avaliação e consultas às fontes secundárias e documentais (Projeto Político-Pedagógico da escola, Regimentos, Estatutos e relatórios), e por fim foi feita análise de conteúdo para interpretar as respostas das questões abertas. Dessa forma, os resultados apontaram que o movimento de inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais nessas escolas existem, embora tenham sido detectados inúmeras barreiras e desafios que são enfrentados diariamente principalmente pelos professores, mas também pela escola como um todo. Ficou evidente que as escolas sofrem com a falta de recursos humanos, capacitação dos professores e demais funcionários da escola, a construção de recursos técnico-pedagógicos acessíveis, acessibilidade física e material, além disso, observamos os vários impasses que existem entre as salas de recursos e as salas regulares. Enfim partindo-se da análise dos resultados obtidos ficou claro que a precariedade dessa educação inclusiva nessas duas escolas. No entanto, reconhecemos que mesmo diante das dificuldades, das barreiras enfrentadas no dia a dia para atender esses alunos, essas escolas são no mínimo ousadas, pois diante da precariedade das suas condições físicas e metodológicas, estas estão buscando a partir de todos esses problemas aprenderem a lidar com as diferenças e construir uma educação melhor para esses alunos especiais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Necessidades Educacionais Especiais. Ensino Regular. Professores.

ABSTRACT

This study aimed to diagnose the reality of state schools in inclusive elementary school in Campina Grande/PB, which were selected for study two regular schools of the state of elementary school, the village and that met in their regular classes, the highest number of pupils with special educational needs of the municipality. From this, and before these goals have been chosen for the development of research schools Dom Helder Camara and Our Lady Aparecida. Therefore, the objective of the research was to investigate the actual conditions of teachers in regular education classrooms of the state of Education to receive and meet students with special educational needs, and thus assess the reality of these teachers. For this purpose, a survey was conducted exploratory type of quantitative and qualitative nature. The methodological procedures occurred in five steps. In the first step in order to build up a theoretical framework, we conducted a literature review, second, there was a collection of data from educational institutions, which we call initial mapping, using a simple questionnaire where in this moment we have a greater knowledge about the school as a whole and data relating to pupils with special educational needs. In the third step, we requested the release of some documents needed for the study, such as Political Project (PPP), Statute and Rules, to consult what to say about our research, and so we can get a more complete analysis of what is put in these documents and what is actually put into practice. In the fourth moment, we use two instruments: questionnaire we trace and analyze the profile of the teacher and written by semi-structured interview to assess the actual conditions of the school to serve students with special needs, job training, family involvement and so on., from the perception of teachers. Then was held the fifth and final stage of the research, data presentation and analysis of results. In the latter, we used the technique of evaluation and consultation of secondary sources and documents (Political-Pedagogical Project of the school, Regulations, Statutes and reports), and finally was made content analysis to interpret the answers of the open questions. Thus, the results indicated that the movement for inclusion of pupils with special needs in these schools exist, although it has been identified several barriers and challenges that are faced daily by teachers mainly, but also by the school as a whole. It was evident that schools suffer from a lack of human resources, training of teachers and other school staff, building technical and pedagogical resources available, physical accessibility and equipment, in addition, we observed the various barriers that exist between resource rooms and regular classrooms. Finally starting from the analysis of the results became clear that the precariousness of inclusive education in these two schools. However, we recognize that the face of difficulties, the obstacles you face on a daily basis to meet these students, these schools are at least bold, for before the precariousness of their physical and methodological approaches, they are seeking from these problems learn dealing with differences and build a better education for these special students.

Keywords: Inclusive Education. Special Educational Needs. Regular Education. Teachers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Escolaridade dos Professores.....	42
Gráfico 02 - Estado Civil.....	43
Gráfico 03 - Remuneração.....	44

LISTA DE SIGLAS

CAA	Comunicação Alternativa e Ampliada
CBE	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa de Incentivo a Bolsas de Iniciação Científica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROPESQ	Programa de Incentivo à Pós-Graduação e Pesquisa
PRPGP	Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
SAB	Sociedade de Amigos do Bairro
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UBSF	Unidade Básica de Saúde da Família
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1	PROCESSO HISTÓRICO EDUCACIONAL DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: DA EXCLUSÃO AO PROCESSO INCLUSIVO	14
2.2	NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: DO QUE SE TRATA?	19
2.3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	20
2.4	ACESSIBILIDADE	26
3	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	31
3.1	APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	31
3.2	CENÁRIO DE PESQUISA	31
3.2.1	Campina Grande	31
3.2.2	População	32
3.2.3	Educação	33
3.2.4	Bairros	34
3.2.4.1	Santa Rosa	34
3.2.4.2	Mutirão	35
3.3	BREVE CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS (IDENTIFICAÇÃO: LOCALIZAÇÃO E HISTÓRICO DAS ESCOLAS)	35
3.3.1	E. E. E. F. Dom Helder Câmara	35
3.3.2	E. E. E. F. Nossa Senhora Aparecida	37
3.4	RECURSOS METODOLÓGICOS	39
3.5	PROCEDIMENTOS PRELIMINARES	40
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	42
4.1	O PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS	42
4.2	A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ..	45
4.3	ANÁLISE DOS DOCUMENTOS	57
4.4	CONDIÇÕES DAS ESCOLAS FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	63
5	COSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS	75
	ANEXOS	78

1 INTRODUÇÃO

Atualmente muitos são os debates em torno do paradigma da Educação Inclusiva. As discussões perpassam desde processo histórico para o desenvolvimento da construção desse novo modelo de ensino até as legislações que garantem esse direito. No entanto, são muitas as divergências acerca da real efetividade desse sistema de educação para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Nesse sentido, O presente estudo procura, dentro de uma perspectiva de investigação, analisar como se encontra esse processo de Educação Inclusiva na Rede Estadual de Ensino do município de Campina Grande/PB. Desta forma, desenvolvemos uma pesquisa de campo a fim de conhecer de maneira mais clara e objetiva essa realidade.

A pesquisa que ora apresentamos caracterizou-se como quanti-qualitativa e de natureza exploratória. O campo da pesquisa foi à rede de escolas públicas da Paraíba, mais precisamente da cidade de Campina Grande. Onde foram selecionadas a partir de uma amostra intencional as duas escolas, do ensino fundamental I, da zona urbana e que atendam em suas classes regulares, o maior número de alunos com necessidades educacionais especiais do município. Nestas instituições foram pesquisados todos os professores que tinham em suas salas regulares alunos com NEE.

Tendo em vista a importância desse estudo, procuramos identificar como se desenhou o processo de “inclusão” dessas crianças com necessidades educacionais especiais, e como este se encontra nos dias de hoje. Assim sendo, o presente trabalho buscou apresentar o desenvolvimento do processo histórico onde discorremos como as pessoas com necessidades especiais eram tratadas pela sociedade e até mesmo pela sua família e demonstramos como o processo da exclusão social dessas pessoas foi aos poucos dando lugar para a conquista de uma série de direitos entre estes a educação.

A partir desse momento, nos voltamos para o processo educativo das pessoas com NEE e passamos analisar as formas e mecanismos utilizados para o desenvolvimento do ensino para essas pessoas. Diante disso, procuramos apresentar todo o processo histórico dessas pessoas desde exclusão até a conquista do direito do acesso a educação a partir da denominada Educação Inclusiva.

Num segundo momento realizou-se a caracterização da pesquisa, onde apresentamos o cenário estudado, ou seja, o município de Campina Grande e os bairros onde se localizam as duas escolas pesquisadas: Santa Rosa e Mutirão. Em seguida caracterizamos as Escolas Dom

Helder Câmara e Nossa Senhora Aparecida, Por ultimo, demonstraremos os recursos metodológicos e os procedimentos preliminares para que possamos esclarecer claramente como se desenrolou o andar da pesquisa desde o inicio.

Por fim, traçamos a apresentação e análises dos resultados, onde demonstramos o perfil dos professores pesquisados, as percepções dos mesmos sobre a educação inclusiva, em seguida desenvolveram uma análise sobre os documentos das escolas e finalizamos pontuando as condições das escolas frente ao processo da Educação Inclusiva.

Contudo, afirmamos que o nosso estudo tem como objetivo central propiciar ao leitor uma visão ampla a cerca da educação inclusiva, contribuindo assim, para uma reflexão sobre a prática desse modelo de educação, e que a partir deste, deixar mais evidente de como essa prática educacional é de fato desenvolvida e de como se encontra essa realidade na Rede Estadual de Ensino do município de Campina Grande.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 PROCESSO HISTÓRICO EDUCACIONAL DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: DA EXCLUSÃO AO PROCESSO INCLUSIVO

Estudando e analisando os vários períodos da historia mundial pode-se afirmar que muitas mudanças ocorreram ao longo dos séculos no que diz respeito ao tratamento às pessoas com deficiência, inclusive quanto ao acesso ao saber. Os deficientes eram vistos como “doentes” e incapazes de participar dos espaços sociais. Entretanto ao longo desse período podemos observar um processo de evolução em toda a conjuntura que envolve essas pessoas. Sendo assim, para analisarmos o contexto atual da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, faz-se necessário pontuar um breve retrospecto histórico.

Começaremos pela Antiguidade, apesar de pouco acervo bibliográfico sobre essa temática nesse período da história, segundo Pessotti (1984), pouco se pode afirmar com base documental sobre as atividades relativas à deficiência na Antigüidade clássica. Mesmo na Idade Média, a documentação é escassa, propiciando especulações sobre extremismos prováveis. No entanto ficam evidentes as teorias e práticas sociais segregadoras para com as pessoas com deficiência.

Nesse período as crianças deformadas eram jogadas nos esgotos da Roma Antiga. Na Idade Média, as pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas (deficientes físicos, sensoriais e mentais), por conta do advento da Igreja Católica e da propagação das idéias cristãs, não mais podiam ser simplesmente exterminadas. Afinal, elas também eram consideradas criaturas de Deus. Mas, ainda sim, eram aparentemente jogadas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humanas (BRASIL, 2000). Nesse período, os deficientes passaram a encontrar abrigo nas igrejas.

Segundo Regen (1994), no final da Idade Média, estudiosos como Locke, Condillac e Rousseau chamaram a atenção para a importância das sensações e experiências de interação com o meio ambiente para o desenvolvimento do indivíduo. Esta concepção influenciou as idéias pedagógicas de Pestalozzi, Froebel e Itard. Coube ao último a primeira tentativa de estudo sistemático para reabilitação de uma criança “subnormal”, Victor de Aveyron, conhecido como o selvagem de Aveyron.

Ainda no século XVII, e mais fortemente no século XVIII, surgiu uma nova concepção de atendimento ao deficiente: o paradigma da institucionalização. Nesse caso, conventos, asilos, hospitais psiquiátricos, e outros locais especializados passaram a servir de abrigo para os deficientes.

A Medicina foi evoluindo, produzindo e sistematizando novos conhecimentos; outras áreas de conhecimento também foram se delineando, acumulando informações acerca da deficiência, de sua etiologia, seu funcionamento e seu tratamento. Entretanto, esse paradigma permaneceu único por mais de 500 anos, sendo, ainda hoje, encontrado em diferentes países, inclusive no nosso (BRASIL, 2000, p. 13).

Analisando o período de exclusão das pessoas com deficiência, podemos considerar que do século XVI ao XIX as pessoas com deficiências eram efetivamente excluídas da sociedade, permanecendo isoladas e segregadas do convívio social, nessa época elas eram postas em asilos, conventos e albergues. E surgiu assim o 1º hospital psiquiátrico na Europa.

É a partir do século XX que essa realidade perversa no que diz respeito ao tratamento às pessoas com deficiência começou a ser mudada de fato. As pessoas com deficiência começaram a ser consideradas cidadãos com direitos e deveres na sociedade, mas ainda de maneira assistencial. Nesse período foi criada a primeira diretriz política que demonstra essa nova visão, que aparece em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, defendendo o seguinte princípio: "Todo ser humano tem direito à educação".

Tomando por referência o Brasil, podemos afirmar que as primeiras iniciativas por parte do Estado referentes ao atendimento das pessoas com necessidades especiais se deram apenas em 1950. Dentre elas podemos destacar: o lançamento de campanhas que objetivavam a sensibilização da sociedade com relação a essas pessoas. Entretanto, essas medidas não eram suficientes ou prioridade por parte do Estado, pois o que ocorria realmente nessa época eram encaminhamentos para instituições particulares, nas quais essas pessoas se mantinham segregadas.

Somente a partir dos anos 60 surgiram os primeiros movimentos organizados por familiares, estudiosos da área e da própria categoria de pessoas com deficiência, e as primeiras críticas à segregação e a discriminação. Eles defendiam a normalização e integração dessas pessoas à sociedade. Fruto dessas reivindicações e lutas foi criada em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei 4024/61) a qual avança no sentido de conceber a

educação como direito de todos e de recomendar a integração da educação especial, ao Sistema Nacional de Educação.

Nesse período, a Educação Especial começou a se consolidar. A crescente preocupação do sistema educacional em garantir o acesso à escola às pessoas com deficiências resultou na criação de escolas e classes especiais nas redes públicas. O aperfeiçoamento de novos métodos e técnicas de ensino permitiu a mudança de expectativas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos. A ênfase não era mais sobre a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim sobre a falha do meio social em proporcionar condições adequadas às suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento. No entanto, apesar dos avanços, a Educação Especial funcionava como um serviço paralelo e distanciado, com métodos e profissionais próprios. As classes especiais, por sua vez, se tornaram espaços de segregação para todos os alunos que não se enquadravam no sistema regular de ensino (BUENO, 1999; FERREIRA; GLAT, 2003; GLAT; FERNANDES, 2005). Posteriormente em 1996 a LDB se ajusta à legislação federal e defende que a educação das pessoas com necessidades especiais deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.

A Constituição de 1988 estipula os direitos das pessoas com necessidades especiais que passam a ser considerados, não mais como objetos de assistência social, mas como sujeitos de direitos, inclusive, à educação. Em seu artigo 208, a Lei Maior Brasileira determinou ser dever do Estado, o atendimento educacional especializado, as pessoas com deficiência, na rede regular de ensino.

Outro momento marcante nessa área registrou-se em 1990, houve nesse ano a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março na cidade de Jomtien, na Tailândia. Esta prevê que as necessidades educacionais básicas sejam oferecidas para todos pela universalização do acesso, promoção da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo. Nesse mesmo ano, o Brasil aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), que reitera os direitos garantidos na Constituição.

O ECA foi publicado em 1990 como uma resposta às diretrizes internacionais estabelecidas pela Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989). O Estatuto prioriza a criança e o adolescente e estabelece os direitos e os deveres do Estado para com todas as crianças e jovens brasileiros:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 2001a).

O Estatuto ressalta que no que diz respeito ao atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, será oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1994, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) promove a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, da qual participaram noventa e dois países, entre os quais, o Brasil. Esse evento deu origem à elaboração da “Declaração de Salamanca¹” um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais. Ela proclama as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate à discriminação. E determina que as escolas devam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou lingüísticas.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o “Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade”, que forma professores para atuar na disseminação da educação inclusiva. Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva fomentar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior. E em 2008 é criado o documento “A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” elaborado pela (SEESP) Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) que define que todos devem estudar na escola comum.

Pontuamos até então os períodos que consideramos fundamentais para a conquista de um novo modelo de educação, a partir de agora nos deteremos aos autores que tratam de uma discussão mais conceitual sobre a educação inclusiva.

¹ A Declaração de Salamanca é um documento internacional, que teve grande repercussão no Brasil, no qual preconiza uma educação de qualidade para todas as pessoas, sejam com alguma deficiência ou não. Esse documento é uma referência para os pesquisadores da área de Educação Especial para a instituição da Educação Inclusiva. Essa declaração é resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo governo da Espanha em 1994, na qual havia mais de 300 participantes, sendo 92 representações governamentais e 25 organizações internacionais.

Começaremos então por Sasaki (1997), o qual afirma que na trajetória da atenção educacional para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)², temos as chamadas fases de desenvolvimento, são elas: fase de exclusão, onde não havia nenhuma atenção educacional promovida às pessoas com deficiência, que também não recebiam outros serviços. Essas pessoas eram simplesmente ignoradas e rejeitadas.

Ainda segundo o autor, a segunda fase seria a de segregação institucional, onde essas pessoas eram excluídas da sociedade e da família e atendidas em instituições por motivos religiosos e filantrópicos. Nesse contexto surgiram também as escolas especiais, assim como os centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho. Todas ainda advindas da iniciativa de voluntários. A partir de então a sociedade começou a admitir que pessoas deficientes pudessem ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento profissional.

Posteriormente tivemos a fase de integração escolar, nesse período passou-se a planejar a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais integrando o sistema de ensino regular. Conforme Ramalho e Souza (2008) teve início uma luta para que o alunado com necessidades educacionais especiais fossem integrado ao sistema de educação comum.

Apesar de ter se configurado como avanço, a prática da integração não deu conta de proporcionar a esses alunos sua verdadeira participação na comunidade escolar, uma vez que a inserção dos mesmos não ocorreu em salas de aulas regulares, mas em classes especiais, criadas a parte, dentro das instituições educacionais de ensino comum (SASSAKI apud RAMALHO; SOUZA 2008) O surgimento dessas classes especiais aconteceu não por motivos humanitários e sim para garantir que as crianças deficientes não “interferissem” no ensino ou não absorvessem as energias do professor. O modelo de integração não “cobrou”, uma mudança efetiva da escola fazendo com que a mesma permanecesse sem iniciativas de adaptações às necessidades especiais dos alunos.

E por fim, temos a última fase de desenvolvimento, a que nós vivenciamos até os dias atuais, a fase de inclusão. Conforme Sasaki (1997, p. 23) “A educação inclusiva é hoje uma realidade em muitos países e a cada dia ganha novos adeptos”.

A proposta inclusiva vem de encontro aos paradigmas vivenciados na história da educação especial em nosso país, pois percebe e repudia as práticas excludentes seja em âmbito escolar quanto social. Desse modo a escola passa a introduzir técnicas e alternativas metodológicas que possibilitem ao indivíduo atendimento que respeite suas características

² O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) foi adotado e redefinido a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

formas/estilos de aprendizagem. Em outras palavras, a educação inclusiva “[...] avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 5).

Discorrida até aqui a história sobre o atendimento às pessoas com necessidades especiais, chegando à idéia de Educação Inclusiva, pretendemos a seguir aprofundar o conceito de escola inclusiva, discutindo quais as mudanças que a escola deverá realizar para o atendimento da diversidade dos alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares.

2.2 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: DO QUE SE TRATA?

É interessante discutirmos um pouco sobre essa questão, nem que seja de maneira sucinta, mas que a partir desse pequeno debate, possamos esclarecer do que se trata de fato essas Necessidades Educacionais Especiais. E também desmitificarmos um pouco sobre esse conceito que muitas vezes é compreendido de forma equivocada. Além de estarmos justificando porque utilizamos esse termo ou essa categoria conceitual tanto na nossa pesquisa, quanto no nosso estudo como um todo.

O termo necessidades educacionais especiais foi usado pela primeira vez na Declaração de Salamanca e refere-se “[...] a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 3). A partir dessa Declaração, o conceito de necessidades educacionais especiais passou a ser amplamente disseminado, ressaltando “[...] a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças” (BRASIL, 2008, p. 14).

Assim sendo, o termo necessidade educacional, surgiu no meio acadêmico como uma forma de distinguir as pessoas que apresentam alguma forma de atraso na maturação necessária para iniciar algum tipo de atividade, seja ela física, motora, sensorial, lingüística ou altas habilidades que é o caso dos alunos superdotados.

A expressão aqui usada deverá referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorram de sua elevada capacidade ou de sua dificuldade para aprender. Como já mencionado, o termo “necessidades educacionais especiais” estará associado, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente ligada à deficiência. Por isso, e por entender que esse termo seria mais apropriado para o nosso estudo, pois pesquisariamos as inúmeras necessidades especiais dentro do universo escolar, por essa razão consideramos mais adequado utilizar o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE) do que nos restringir apenas às deficiências.

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As discussões sobre a educação inclusiva é um tema de grande relevância e vem ganhando espaço cada vez maior nos debates que explicitam a necessidade da escola atender de forma igualitária aos alunos com necessidades educacionais especiais.

As transformações na Educação Brasileira vêm acontecendo de forma significativa, por meio de alguns documentos nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, que garantem a entrada e permanência deste alunado nas escolas regulares. As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica - Resolução nº 2 (BRASIL, 2001a), oficializou legalmente os termos Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais, na política brasileira.

Podemos perceber então, que a educação no Brasil, ganhou novas concepções de uma escola aberta à diversidade.

Para Oliveira e Leite (2007, p. 517):

Entendemos, desse modo, que a Educação Inclusiva, deve basear-se no princípio da igualdade, em que respeitar a diferença não é se opor à igualdade e sim garantir direitos iguais para atender às necessidades específicas de cada um, considerando que todos são diferentes. Essa idéia é complementada pelo princípio da equidade que, por sua vez, postula o favorecimento de condições diferenciadas para suprir as desigualdades sociais, culturais e econômicas, daqueles que se encontra em situação de desvantagem.

Em relação a esse novo paradigma no qual se encontra um novo direcionamento de educação, ou melhor, a chamada educação inclusiva, cabe ressaltar que segundo Glat e Pletsch (2004) foi a partir da década de 60 que teve início a luta pela inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Tal luta coincide com o forte movimento pelo reconhecimento dos direitos humanos especialmente, com relação às chamadas minorias sociais. Todo o desencadeamento desse processo histórico até a educação inclusiva foi mencionada anteriormente.

Desta forma, no que se refere à educação inclusiva, Matoan (1997, p. 145) faz a seguinte recomendação:

Questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de mainstreaming. A noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocábulo integração é abandono, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Esse seria o real significado do que seria uma educação inclusiva. Desta forma o conceito de Escola Inclusiva valoriza a idéia de que todos têm um contributo positivo para oferecer à própria escola e à sociedade, incluindo as crianças com NEE.

Como já foi mencionada esta proposta ganhou força, sobretudo com a Constituição Federal de 1988 e a difusão da conhecida Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que entre outros pontos, propõe que “as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar...”, pois tais escolas “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos [...]”. Sendo assim começa a se desenhar um novo modelo de educação, modificado para receber nas salas regulares alunos com necessidades educacionais especiais.

Porém, para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive aos alunos com necessidades educacionais especiais, a escola precisa capacitar seus professores, organizar-se, preparar-se enfim, adaptar-se. Pois a “Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (BRASIL, 1998).

Voltando-nos mais precisamente para alguns documentos mais atuais, referentes à política de educação inclusiva no Brasil, podemos destacar as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), enquanto instrumentos legais que trazem as determinações para a inclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

Como documento legal, as diretrizes nacionais definem como deverá ser o atendimento para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, organizando e orientando os sistemas de ensino nesse processo de mudança de paradigmas, ampliando as concepções teóricas e práticas da Educação Especial, pois que esta, historicamente, funcionava como serviço paralelo ao ensino regular. Ficando assim determinado:

Art. 7º. O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. (BRASIL, 2001b, p. 71).

No que diz respeito às responsabilidades das escolas quanto à organização das classes, dos professores, dos alunos, do currículo, do apoio pedagógico especializado, e dos aspectos relacionados à formação dos professores que atuam nesses ambientes, tem-se a seguinte determinação:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade; [...]

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) Atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
 - b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
 - c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
 - d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação [...]
- (BRASIL, 2001b, p. 71-72).

A partir dessa conjuntura explicitada cabe nos indagar se o processo de educação inclusiva no Brasil de fato está atendendo de maneira satisfatória esses alunos com necessidade educacionais especiais? E, além disso, se a legislação de fato está sendo efetivada? Contudo analisando alguns dados e estatísticas facilmente perceberemos que os índices de reprovação, de evasão, de repetência e a parcela de pessoas excluídas desse processo são enormes.

É justamente com relação a esses aspectos que existem muitas divergências no que tange essa real inclusão desses alunos. Dessa forma, e analisando esses princípios de adaptação e organização, pode-se considerar que há um distanciamento muito grande entre o que é posto na legislação e em todos os documentos que garantem uma educação regular a esses alunos e o que realmente é efetivado na prática. As escolas em suma maioria não estão preparadas para atender de maneira satisfatória esses alunos, principalmente por elas não dispor de espaços físicos adequados, professores especializados e/ou capacitados e por não terem uma equipe de apoio, outros técnicos como, por exemplo, Assistente Social, Psicólogo, Psicopedagogo entre outros que possam vir a compor uma equipe que esteja preparada para ajudar os professores e a própria escola.

Nesse sentido, um dos caminhos possíveis para melhorar as condições atuais desse ensino aponta que as escolas devem se adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das necessidades, os governos devem contribuir com ajuda financeira para a adequação de seus estabelecimentos educacionais com o intuito de tornar aptos esses ambientes e assim incluam todas as crianças, independente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Além disso deve haver também programas de treinamentos para os professores, tanto em serviço como durante a formação, e que incluam provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (GLAT et al, 2003 apud PLETSCHE, 2005).

Nesse aspecto, com relação à adequação das escolas e fundamentalmente também dos professores, apesar de nos últimos anos essa temática ser bastante discutida e existir um acervo bibliográfico de pesquisas no Brasil acerca do tema, sabemos da necessidade de pesquisas, experiências e práticas que venham trazer resultados contributivos que sirva de

modelo e demonstrem como fazer para incluir no cotidiano de uma classe regular alunos que apresentem diferentes tipos de necessidades educativas especiais.

Segundo estudo de Glat et al (2003 apud PLETSCHE, 2005, p. 35):

Os atuais desafios da Educação Inclusiva brasileira centram-se na necessidade de desenvolver instrumentos de monitoramento sistemáticos (indicadores dos programas implantados), realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que possam evidenciar os resultados dos programas implantados e identificação de experiências de sucesso; implantação de programas de capacitação de recursos humanos que incluam a formação de professores dentro da realidade das escolas e na sala de aula regular do sistema de ensino.

Entretanto, não podemos discordar dos inúmeros avanços que já conquistamos, mas sabemos também que ainda existe muito a se fazer. Pois, não se conhece ainda uma receita específica para educação inclusiva, desta forma e diante da realidade atual tem que se “aprender fazer, fazendo”. Esse é o maior desafio posto para as escolas e principalmente para os professores. Então para estes, o primeiro passo da inclusão é entender e aceitar que cada criança tem um ritmo, tendo ela uma necessidade especial ou não. É preciso conhecer a criança sem o rótulo de uma necessidade especial. Logo, para se trabalhar com essas crianças com NEE, seja ela qual for físico ou neurológico, o professor tem que se desprender de qualquer tipo de preconceito.

Outro fator importante na inclusão escolar é a convivência desses alunos especiais com outras crianças, apesar das dificuldades que sempre surgem nesse convívio, esse fator tem muito a contribuir para todas elas. E esse relacionamento é fundamental para a integração e desenvolvimento dessas crianças com NEE. Tornando-se assim, um dos fatores fundamentais na inserção das mesmas nas escolas regulares, diante da relação social estabelecida nesse âmbito.

Diante dessas considerações podemos afirmar que dependendo da forma como essa criança é integrada na escola, de como os alunos a recebam, e também a didática estabelecida pelo professor, são fatores que irão constatar se realmente essa criança esta sendo incluída ao invés de excluída. E esse é o ponto central que deve ser trabalhado e pensado para atender a chamada educação inclusiva.

Outro ponto primordial que devemos destacar aqui é o papel da família no acompanhamento e desenvolvimento dessa educação inclusiva. Acerca dessa questão reconhecemos a importância dessa participação familiar no que tange ao processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais.

No entanto, as expectativas dos familiares podem tanto contribuir para o desenvolvimento escolar dos alunos como para a estagnação desse quadro. Acreditamos que com relação desenvolvimento escolar, não basta o conhecimento dos direitos legais das crianças com NEE à educação, mas também o reconhecimento por parte da família das capacidades alternativas de elaboração e construção de conhecimentos, exigindo que o ambiente escolar cumpra seu papel educativo. Sendo assim, tal consciência assume um papel importante na aceitação das diferenças, sendo desta forma um agente impulsionador do desenvolvimento dos filhos, também no âmbito escolar.

Entretanto no que se refere á estagnação quanto ao desenvolvimento escolar desses alunos são conseqüências na maioria das vezes das baixas expectativas dos pais quanto às capacidades dessas crianças. Outro aspecto a ser ressaltado é a superproteção dos pais em relação à criança, podendo influenciar de forma negativa nesse processo de desenvolvimento, fazendo com que elas fiquem limitadas e dependentes dos mesmos e dificultando ainda mais a interação social.

Segundo Ferreira e Ferreira (2004) há indícios de que algumas situações educacionais de superação de dificuldades na escolarização têm sido devido à participação da família. Ou seja, é comprovada a fundamental importância dessa participação com relação ao processo de educação dos filhos/parentes.

Vale salientar que a parceria das famílias com as escolas é o ponto chave para o desenvolvimento dessas crianças e adolescentes. Sendo a partir dessa interação que se devem buscar mecanismos para a melhor adaptação e inclusão desse alunado.

Por fim sabemos que a inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado voltado ao aluno, pois não se consegue implantar uma inserção tão revolucionária sem enfrentar desafios. Muito ainda precisa melhorar, a exemplo dos recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade, a capacitação dos professores, o maior comprometimento do Estado, entre outros inúmeros fatores. Além do fortalecimento de assistência e das parcerias com as famílias, enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que estas não sejam impostas, mas imponham-se como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano.

Em suma, a implantação da Educação Inclusiva implica uma nova postura da escola regular, valorizando a diversidade em vez da homogeneidade. O projeto político pedagógico e o currículo (englobando metodologias, avaliação e estratégias de ensino) devem incorporar ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Esse processo requer o envolvimento de todos os atores do cenário educacional, e não apenas dos profissionais ligados à Educação Especial. Nesse sentido, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema paralelo, mas como um conjunto de medidas que a escola regular põe a serviço de uma resposta adequada à diversidade dos alunos (OLIVEIRA; GLAT, 2003).

Contudo estamos cientes que a educação inclusiva é um processo dinâmico que enfrentam muitos entraves para efetivar-se. E que o direito à educação, como pressuposto de uma sociedade inclusiva, está acima das dificuldades, quer sejam físicas, pedagógicas ou didáticas que qualquer sistema, escola ou profissional venha amparar-se para justificar o desrespeito a esse direito. Contudo, sabe-se que tais dificuldades são reais e que para superá-las se faz necessário ir além de iniciativas isoladas, tanto por parte do poder público, como de instituições ou de profissionais, mas é preciso articular ações que envolvam efetivamente a todos. Mas apesar dos obstáculos muitas conquistas já ocorreram, através de reivindicações e lutas, e diante delas hoje já vivenciamos um cenário de avanço, que só vem a beneficiar esses alunos com necessidades educativas especiais. Por ultimo nos resta ressaltar que a educação inclusiva é um processo gradativo e lento que deve ser entendido como de responsabilidade social, onde deve haver o comprometimento de todos, viabilizando a plena integração do indivíduo.

2.4 ACESSIBILIDADE

De acordo com Sasaki (2005) acessibilidade pode ser compreendida por uma gama de condições que possibilita a qualquer sujeito, independente das necessidades específicas que apresentem transitar, relacionar-se, comunicar-se em todos ambientes com segurança, autonomia e independência.

Atualmente muito se discute no que diz respeito ao paradigma da Educação Inclusiva, e uma das categorias fundamentais que faz parte desse novo processo da educação se refere à acessibilidade. Entretanto, acessibilidade no seu conceito ampliado, não mais apenas referente

às barreiras arquitetônicas. Desta forma, para existir de fato a educação inclusiva na escola, tem-se que pensar e se implantar a acessibilidade nos seus mais diversos ramos, pois sem esta, não se tem Educação Inclusiva.

Portanto, o desenvolvimento da acessibilidade no seu conceito macro e a proposta da inclusão tem correlação direta. Para que se consiga de fato fazer inclusão, as barreiras devem ser quebradas conforme as necessidades apresentadas. As instituições de ensino devem promover as condições de acessibilidade aos ambientes, aos seus recursos pedagógicos, à comunicação, à informação e ao diálogo sobre a valorização das diferenças (BRASIL, 2008).

Assim sendo, o espaço escolar dentro dessa nova realidade da educação inclusiva e diante desse processo de acessibilidade, além de ter que ser um espaço com uma estrutura física adequada, também tem que desenvolver estratégias que integrem recursos multifuncionais, formação continuada de professores, disponibilização de livros em formatos acessíveis a cada tipo de deficiência, orientação e estratégias pedagógicas em sala de aula, assim como gestão escolar, recursos e materiais pedagógicos específicos, flexibilidade curricular, criação e implementação de uma rede de apoio, dentre outros. Portanto a acessibilidade passará a integrar o projeto político pedagógico das escolas regulares, disponibilizando apoio específico aos estudantes com necessidades especiais e orientação e estratégias pedagógicas em sala de aula.

É justamente essas questões que nos faz refletir sobre como se encontram essas escolas, e como de fato elas estão se apresentando para esses alunos com necessidades educacionais especiais. Será que as estruturas físicas estão apropriadas? Os currículos estão modificados? As linguagens específicas são suficientes? Todos esses fatores dizem respeito à acessibilidade e para que esta possa ocorrer de maneira satisfatória faz-se necessário desenvolver as devidas adaptações em cada um dos campos acima mencionado.

Portanto, a acessibilidade na escola só se constituirá diante desses pré-requisitos para o processo ensino e aprendizagem desses alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Ficando em evidencia a necessidade maior demandada de uma acessibilidade que oportunize condições necessárias à independência e autonomia dos sujeitos de prever e prover meios de satisfazer essas necessidades.

Diante desse quadro, cabe, portanto, a sociedade eliminar todas as barreiras arquitetônicas, programáticas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. (CARVALHO, 1998, p. 45).

Retomando as discussões sobre a proposta da inclusão, podemos pontuar que a acessibilidade deve ser pensada e implementada a partir de adaptações, além das adaptações físicas da escola, eliminando as barreiras arquitetônicas e desenvolvendo um espaço físico mais adequado para estas pessoas, tem que se planejar e construir também adaptações curriculares. Pode-se falar em dois tipos de adaptações curriculares: as adaptações de acessibilidade ao currículo e as adaptações pedagógicas, ou curriculares, propriamente ditas (CORREIA, 1999; OLIVEIRA; GLAT, 2003).

As adaptações de acessibilidade ao currículo dizem respeito às estratégias de eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas, cujo objetivo é permitir que o aluno possa frequentar a escola e a classe regular com autonomia, participando das atividades escolares propostas para os demais.

Podemos mencionar aqui algumas das estratégias para essas adaptações de acessibilidade ao currículo, podem ser elas: proporcionar condições físicas, materiais e de comunicação, como por exemplo, rampas de acesso e banheiros adaptados, apoio de intérpretes de LIBRAS³ e/ou capacitação e treinamento de professores e demais colegas, transcrição de textos para Braile⁴ ou utilização de outros recursos pedagógicos adaptados para deficientes visuais, uso de comunicação alternativa e ampliada (CAA)⁵ com alunos com paralisia cerebral ou dificuldades de expressão oral, entre outras medidas.

Já as adaptações curriculares, propriamente ditas, ou pedagógicas, são modificações realizadas no planejamento da própria escola, e essas adaptações devem ocorrer nos conteúdos, nas atividades, nas estratégias de aplicação desse conteúdo e de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele. Elas deverão ser desenvolvidas para dar conta das diferenças entre alunos e de suas necessidades específicas. Afinal, a aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo, organizado para orientar o ensino e as ações docentes.

As adaptações curriculares constituem em eliminar, introduzir ou modificar algum objetivo, conteúdo ou atividade do currículo regular, como também priorizar certos conteúdos conforme o processo de aprendizagem do aluno e modificar o tempo previsto para atingir os

³ Língua de Sinais é utilizada pelos portadores de deficiências auditivas, a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Os surdos no Brasil falam a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

⁴ Sistema criado por Louis Braille, em 1825, e que permite aos cegos ler e escrever us a n d o materiais em alto relevo.

⁵ O termo Comunicação Alternativa e Ampliada, que vem do inglês *Augmentative Alternative Communication*, é utilizado para definir outras formas de comunicação, sem ser a da fala, como o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, até o uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada.

objetivos propostos (RUIZ apud CORREIA, 1999).

No nosso processo de reorganização de uma escola inclusiva as “adaptações curriculares” é uma categoria chave nesse processo de reorganização da educação. Uma educação inclusiva entendida sob a dimensão didático-curricular trata-se de proporcionar ao aluno com necessidades educacionais especiais participar das atividades cotidianas da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os demais, mesmo que de modos diferentes, preferencialmente sem defasagem idade-série. Como agente mediador do processo ensino-aprendizagem, cabe ao professor o papel de fazer as adaptações necessárias no currículo escolar (OLIVEIRA; GLAT, 2003). Onde essas diretrizes curriculares que abrangem a educação especial se encarreguem de dar um suporte a todas as ações concernentes ao aluno especial incluindo-o nos exercícios cotidianos das salas regulares, a partir do planejamento da prática pedagógica, e do apoio aos professores do ensino regular além da conscientização da comunidade escolar no processo de construção dessas diversas dimensões pedagógicas.

No entanto, o currículo para uma escola inclusiva, não se resume apenas as adaptações feitas para acomodar os alunos com deficiências ou demais necessidades especiais. A escola inclusiva demanda uma nova forma de concepção curricular, que dê conta da diversidade do seu alunado, esta forma de se fazer presente na escola desse novo paradigma da inclusão.

Portanto, o currículo trata-se uma construção social, diretamente ligada a um momento histórico, a uma determinada sociedade e às relações que esta estabelece com o conhecimento. No currículo, múltiplas relações se constituem explícitas ou “ocultas”, que envolvem reflexão e ação, decisões político-administrativas e sistematizadas no órgão central da Educação, e suas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola (SACRISTÁN apud SAVIANI, 1998).

Diante disso a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais exige da escola uma flexibilização curricular que se concretiza na adequação da escola para adotar novas metodologias de ensino, sendo a partir do uso de recursos humanos, instrumentos técnicos e materiais além do ambiente físico da instituição propício para adequar todos os tipos de alunos independentemente de sua deficiência, essas estratégias rebatam diretamente no redimensionamento da aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais.

O currículo é construído a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP), que é o guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; e o que, como e quando avaliar. Está diretamente ligado à identidade da escola. O projeto pedagógico é a expressão política e cultural dos interesses, aspirações, dúvidas e expectativas da comunidade escolar.

Sendo assim, em um currículo estão incluídos os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação, como também os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que irão concretizar a educação em sala de aula, ou seja, em práticas de aula (BRASIL, 2003).

Uma educação para a diversidade deve ser vista com as mudanças adequadas e no que diz respeito ao currículo tem que haver essa mudança, transformando assim os currículos que marginalizam as diferenças e dando espaço à construção de práticas curriculares, buscando um compromisso com as particularidades de cada indivíduo que se faz presentes nas relações cotidianas no âmbito da escola. Partindo de um novo olhar, em que valores como a compreensão, a solidariedade e a crença no potencial humano superem atitudes de preconceito e discriminação em relação às diferenças e faça valer os princípios e práticas na educação que contemple os alunos com necessidades educacionais especiais.

Enfim, diante de todas as considerações tecidas até aqui podemos observar a grande importância da categoria acessibilidade dentro de toda essa conjuntura que envolve a educação inclusiva. Sendo assim, para efetivação dessa inclusão em qualquer escola, se faz necessário o planejamento e a partir deste, as possíveis adaptações voltadas para os mais variados níveis de acessibilidade.

3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

3.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Essa pesquisa que iremos apresentar é fruto de um projeto de pesquisa que foi contemplado no Programa de Incentivo à Pós-Graduação e Pesquisa (PROPESQ) e pelo Programa de Incentivo a Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UEPB/PRPGP e que se encontra em fase de finalização. Desta forma o presente o estudo volta-se para análise da inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Pública de Educação da Paraíba, mais especificamente nas quatro microrregiões do Estado: João Pessoa, Campina Grande, Monteiro e Catolé do Rocha, as quais possuem em suas salas de aulas comuns alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa é verificar as reais condições do professor das salas de ensino regular da rede estadual de Educação da Paraíba para receber e atender alunos com necessidades educacionais especiais, e assim buscamos avaliar a realidade desse professor que inclui em sua sala esses alunos. No entanto, nos centramos particularmente no município de **Campina Grande**, onde foram pesquisadas duas escolas regulares da rede estadual, de ensino fundamental I, da zona urbana e que atendam em suas classes regulares, o maior número de alunos com necessidades educacionais especiais do município.

3.2 CENÁRIO DE PESQUISA

3.2.1 Campina Grande

O município de Campina Grande, uma das mais antigas localidades do interior do Estado da Paraíba, situado em boa posição geográfica (agreste paraibano, na parte oriental do planalto da Borborema). O aldeamento converteu-se rapidamente em povoado próspero, que já em 1769 era freguesia, sob a invocação de Nossa Senhora da Conceição e, posteriormente, em 1790, transformou-se em vila sob a denominação de Vila Nova da Rainha.

Considerada um dos principais pólos industriais da Região Nordeste e o maior pólo tecnológico da América Latina segundo a revista norte americana Newsweek, Campina Grande foi fundada em 1º de dezembro de 1697, tendo sido elevada à categoria de cidade em 11 de outubro de 1864.

Campina Grande possui uma agenda cultural variada, destacando-se os festejos de São João, que acontecem durante todo o mês de junho (chamado de "O Maior São João do Mundo"), além do Festival de Inverno, Festival de Cinema de Campina Grande entre outros inúmeros eventos que ocorrem na cidade.

De acordo com estimativas do IBGE (2010), sua população é de 385.276 habitantes. A cidade tem o segundo maior PIB entre os municípios paraibanos, representando 13,63% do total das riquezas produzidas na Paraíba. As principais atividades econômicas do município de Campina Grande são: extração mineral; culturas agrícolas; pecuária; indústrias de transformação, de beneficiamento e de desenvolvimento de software.

3.2.2 População

De acordo com dados do IBGE (2010) a população de Campina Grande compreende 385.213 pessoas residindo no município, destas 367.209 na zona urbana e 18.004 na zona rural. 2003.008 da população residente são compostas por mulheres e 182.205 por homens. No que tange a faixa etária podemos pontuar que a população residente no município de 0 a 14 anos representa 91.504 pessoas, população de 15 a 24 anos 69.895, e a população acima de 25 anos corresponde 217.004.

No que se refere à renda familiar a população que recebe de $\frac{1}{4}$ a $\frac{1}{2}$ salários mínimos corresponde a 25.578, sem rendimento mensal 126.550, com rendimento mensal de $\frac{1}{2}$ a 2 salários mínimos 93.596, com rendimento mensal de 2 a 5 salários mínimos 25.337, com rendimento mensal de 5 a 10 salários mínimos 9.563, com rendimento mensal 15 a 20 salários mínimos 1.498, acima de 20 salários mínimos 982 pessoas. E por fim, no que se refere a escolaridade, em Campina Grande a população dita alfabetizada corresponde a 313.858.

Dentro desse aspecto de caracterização da população de Campina Grande é primordial pontuarmos a população que tem algum tipo de deficiência já que é esse o nosso objeto de estudo. Desse modo, vale salientar que o nordeste é a região do país que compreende o maior número de pessoas com deficiência. E a Paraíba é um dos estados com maior índice de deficiência no Brasil com o total **1.045.962 pessoas com alguma deficiência** permanente. Sendo assim, em Campina Grande existem **117.903 pessoas com deficiência**, destes 87.954 pessoas com algum tipo de deficiência permanente. As mais comuns são: Deficiência visual (algum tipo) 64.181 pessoas, Deficiência Auditiva (algum tipo) 20.936, Deficiência Motora (algum tipo) 27.521, Deficiência mental (algum tipo) 5.265.

3.2.3 Educação

Campina Grande também é conhecida como cidade universitária, pois conta com 16 universidades, três delas públicas, sendo assim proporcionalmente é a cidade com mais universidades no Brasil. É comum estudantes do Nordeste e de todo o Brasil virem morar no município para estudar nas universidades locais. Além de ensino superior, o município oferece capacitação para o nível médio e técnico.

Campina Grande possui o maior colégio estadual de ensino médio da região como também o segundo maior colégio do estado da Paraíba, o Colégio Estadual da Prata (Colégio Estadual Dr. Elpídio de Almeida), fundado em 1954, com capacidade de mais de 3500 alunos, que beneficia não somente estudantes campinenses, mas de diversas cidades.

No que diz respeito às escolas de Ensino fundamental, de acordo com IBGE (2010) existem em Campina Grande 295 escolas. Já com relação às Escolas da Rede Estadual local da nossa pesquisa, de acordo com dados da 3ª Região de Ensino no município existem 60 escolas estaduais de ensino fundamental, destas 12 atendem alunos com Necessidades Educacionais Especiais. De acordo com IBGE (2010) foram feitas 66.413 matrículas no ensino fundamental no ano de 2009. E 24.673 destas na Rede Estadual de Ensino. No que se refere aos docentes ministram aula no ensino fundamental 3.121 professores, destes 1.190 são da Rede Pública Estadual.

3.2.4 Bairros

Existem em Campina Grande oficialmente 49 (quarenta e nove) bairros. Todavia, recentemente novos bairros foram formados e, ainda existem alguns bairros que não foram reconhecidos, assim são identificados como loteamentos. Contudo, me deterei a falar em apenas dois bairros: Santa Rosa e Mutirão, que são os bairros onde se localizam as duas escolas pesquisadas.

3.3.4.1 Santa Rosa

A história do bairro de Santa Rosa está relacionada à história da Igreja Católica Santa Rosa de Lima, a qual se localiza na Rua do Sol. O bairro de Santa Rosa há mais ou menos 64 anos atrás era conhecido como Moita. Foi após uma reunião na SAB (Sociedade de Amigos do Bairro) presidida pelo presidente José Motta e sua esposa Isa Leal (assistente social) provavelmente na década de 60 que eles, junto com a comunidade, decidiram formar uma comissão de frente para ir a João Pessoa falar com o governador Pedro Godim. Na reunião com o governador, a comunidade reivindicou a alteração do nome do bairro de Moita para Santa Rosa, água encanada e serviço de esgoto. Sua população total é 11.478 habitantes (IBGE, 2010).

Antigamente as missas eram realizadas quinzenalmente por um padre redentorista na casa do senhor Antonio Evaristo e sua esposa Rosa. Em 1964 o casal doou o terreno para se construir a igreja, a qual foi erguida através do trabalho comunitário da sociedade do bairro e de doações, como o caso do prefeito William Arruda que doou toda a madeira para construção do templo e do salão paroquial. Com a construção do prédio da igreja, o presidente da SAB José Motta e a presidente do clube de mães Isa Leal requereram junto à Catedral diocesana que fosse enviado um padre para prescindir missas regulares, ou seja, todos os domingos e dias de festas na comunidade, a diocese deferiu o pedido e enviou ao Pe. João Bosco.

Ao assumir a Igreja, João Bosco reuniu a comunidade para darem um nome a igreja e escolherem um padroeira para o templo. Como forma de agradecimento ao senhor Antonio Evaristo por doar o terreno, decidiram dar a igreja o nome da santa que sua esposa era devota, igreja de Santa Rosa de Lima. No salão da igreja, depois de construído, começou a funcionar a escola do Estado.

3.3.4.2 Mutirão

O Mutirão do Serrotão é um bairro localizado na zona oeste da cidade de Campina Grande, na Paraíba. O Mutirão do Serrotão é conhecido somente como Mutirão. É uma espécie de "irmão gêmeo" do Serrotão, com características próprias: são pobres, com parca infra-estrutura e outras privações. Sua população total (IBGE, 2010) é de 6.384 habitantes, sendo destes 3.512 homens e 2.872 mulheres.

O mutirão é um dos bairros mais carentes de Campina Grande, com mínimas condições de infra-estrutura e saneamento básico, e com uma população com renda familiar muito baixa. Sendo assim, o bairro possui uma Unidade Básica de Saúde, uma creche, não tem posto policial, e apenas a rua principal é pavimentada. Quanto ao saneamento básico o bairro possui água encanada e energia elétrica em 80% das casas. Também possui duas escolas públicas no local, uma municipal e uma estadual, esta última sendo a escola pesquisada, Nossa Senhora Aparecida fica localizada na R Rosa Maria Bandeira da Silva-s/n, bairro Mutirão.

3.3 BREVE CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS (IDENTIFICAÇÃO: LOCALIZAÇÃO E HISTÓRICO DAS ESCOLAS)

3.3.1 E. E. E. F. Dom Helder Câmara

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Helder Câmara Localiza-se na Rua Licionéia Maria da Conceição, nº 125, no bairro de Santa Rosa na cidade de Campina Grande. Foi fundada em 16 de maio de 2000, e construída com recurso do governo estadual na

administração de José Maranhão, o nome da escola foi dado em homenagem ao saudoso Bispo Brasileiro Dom Helder Câmara.

Atualmente a escola oferece Ensino Fundamental e Ensino Médio através da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, a escola dispõe de um suporte e apoio pedagógico do Atendimento Educacional Especializado sala de AEE ou Sala de Recurso Multifuncional.

No que se refere a infra-estrutura escolar, a mesma dispõe de dependências amplas e satisfatória, contando com 01 (uma) secretaria, 01 (uma) diretoria, 01 (uma) sala para os professores, 01 (uma) sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 01 (uma) cozinha, 01 (uma) dispensa, 08 (oito) salas de aula (espaço que atende adequado a cada turma), 03 (três) banheiros, sendo um deste adaptado para deficiente físico (cadeirante) e 01 (uma) sala de computação. Desta forma, a escola tem uma boa estrutura física. A escola possui pátio coberto, onde é distribuída a merenda e utilizada para diversas realizações de atividades de lazer, educação física, festas comemorativas entre outras.

E no que se refere a equipamentos e materiais pedagógicos a escola dispõe de 01 (um) aparelho de TV, 02 (dois) aparelhos de DVD, 01 (uma) caixa de som amplificada, 01 (um) mimeografo à álcool, 01 (um) bebedouro, 10 (dez) computadores, 01 (um) filtro, 08 (oito) ventiladores, 04 (quatro) armários, 01 (um) fogão, 02 (dois) liquidificador, 01 (um) filtro, 01 (uma) geladeira, 01 (um) butijão de gás e etc.

No momento a escola necessita de biblioteca, quadra de esportes e laboratórios. No que diz respeito à acessibilidade física, faltam barras de apoio para deficientes físicos, rampas, sirenes para surdos.

A Escola é administrada por uma diretora geral e uma diretora adjunta. Além de 07 (sete) auxiliares de serviço, 01 (um) professor de computação, 04 (quatro) merendeiras, 03 (três) auxiliares de secretária, 10 (dez) inspetores, 03 (três) porteiros, 01 (uma) secretária e 02 (dois) vigilantes, 02 (duas) responsáveis pelo apoio pedagógico sala de AEE.

Atualmente a escola atende alunos do 1^a ao 9^a ano do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde e de Ensino Médio na Educação de Jovens e adultos – EJA no turno da Noite, além de dispor de uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sendo assim, a escola conta com e 31 (trinta e um) Professores. E um quadro de Novecentos e oitenta e cinco (985) alunos, destes **20** tem algum tipo de **Necessidade Educacional Especial**.

No que se refere a nossa pesquisa propriamente dita, nos centramos particularmente no Ensino Fundamental I que apresenta **13 alunos com NEE**. As necessidades educacionais especiais apresentadas na escola, e mais precisamente no Fundamental I são decorrentes de: Síndrome de Down, Deficiência intelectual, Microcefalia, Deficiência Múltipla, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Déficit de Atenção, Baixa Visão, Deficiência Física leve e Déficit de Aprendizagem. As séries destes alunos são 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano. Desta forma, o numero de professores sujeitos da pesquisa na escola Dom Helder Câmara foram 05 (cinco), pois são estes os professores do que atendem em suas salas regulares esses alunos com NEE.

3.3.2 E. E. E. F. Nossa Senhora Aparecida

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Aparecida está fixada no bairro Mutirão, na Rua Rosa Maria Bandeira da Silva S/N. Inserida em uma área de risco, situada entre o presídio Serrotão e o antigo Lixão.

Anteriormente, no local onde hoje funciona a escola, era uma antiga creche sem funcionamento. Foi invadida por moradores e ao longo dos anos o Estado assumiu e construiu uma escola no local, que recebeu o nome de Escola Estadual de 1º Grau Nossa Senhora Aparecida, este nome foi escolhido em homenagem a padroeira da cidade, nome escolhido pela comunidade.

A escola foi fundada em 25 de Março de 1994, na administração de Ronaldo Cunha Lima, então governador do Estado, e na gestão do prefeito Felix Araújo. O inicio das aulas deu-se em 1994 na Associação dos Moradores do Bairro (SAB), nos horários da manhã e tarde, com três salas onde funcionavam as turmas de Alfabetização, Pós I (1ª e 2ª juntas) e Pós II (3ª e 4ª juntas).

No que diz respeito a infra-estrutura escolar podemos pontuar que atualmente a Escola conta com 08 (oito) salas de aula, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) diretoria, 01 (uma) sala de recurso (onde há acompanhamento psicopedagógico com crianças portadoras de necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem), 01 (um) laboratório de informática, 01 (uma) sala de leitura, 01 (uma) cozinha, 01 (uma) dispensa, 01 (um) almoxarifado, 03 (três) banheiros e um jardim. Atualmente a referida Escola atende alunos do 1ª ao 9ª ano do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde e de 1ª à 8ª série na Educação de Jovens e adultos – EJA no turno da Noite.

E no que se refere a equipamentos e materiais pedagógicos a escola dispõe de 05 (cinco) aparelhos de som, 360 carteiras, 01 (uma) máquina fotográfica, 01 (uma) filmadora, 04 (quatro) televisores, 04 (quatro) vídeos, 17 computadores, 02 (dois) scanner, 03 (três) impressora e material esportivo diversos. O material pedagógico é composto de livros didáticos do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), livros paradidáticos, jogos pedagógicos, mapas, globos, entre outros. Quanto ao material permanente é bem conservado e composto por 11 (onze) armários, 09 (nove) estantes, 02 (dois) freezer, 01 (um) fogão, 02 (dois) liquidificadores, 03 (três) arquivos, 03 (três) bebedouros, 20 (vinte) ventiladores e 02 (dois) geladeiras.

A Escola é administrada por uma diretora geral e uma diretora adjunta. Possuindo também 01 secretária. Além de a escola contar também com um Técnico em Educação, 02 (dois) auxiliares de secretaria, 06 (seis) Auxiliares de serviços gerais, 02 (duas) merendeiras, 01 (um) Porteiro e 02 (dois) Vigias, e 32 (trinta e dois) Professores (CAMPINA GRANDE, 2012a).

Até o momento a escola não possui refeitório, os alunos merendam nos pequenos corredores que ficam em frente aos banheiros. A escola não dispõe de área coberta para a entrada dos alunos, eles esperam o horário de entrada sob o sol. Não existe quadra de esportes e o campo de futebol que a escola dispõe é bastante precário. A escola não tem salas suficientes para atender as necessidades da comunidade, e as mesmas não possuem ventilação. Os banheiros encontram-se em estado precário e com vazamentos, não se tem salas de professores, onde a mesma é improvisada na própria secretária. O telhado de toda a escola está comprometido e a parte elétrica é toda de gambiarra. Enfim, as condições físicas da escola não são apropriadas, apesar de ter tido uma pequena reforma, onde foi feita algumas rampas de acesso, e alargamento das portas das salas de aula e dos banheiros em uma parte da escola.

Além disso, a comunidade escolar vive momento de dificuldades com muita violência. Todos os dias têm apedrejamento na escola e direção não se sabe como solucionar o problema, pois a patrulha escolar não atende muitas vezes as solicitações feitas. Recentemente, em Abril deste ano, a escola foi arrombada, e furtado alguns equipamentos do Mais Educação. Outra questão referente às reformas que a escola necessita, diz respeito também a implantação do ensino médio, pois os alunos que terminam o Fundamental II tem que se deslocar para outros bairros para ter acesso à educação.

Atualmente a escola atende alunos do 1ª ao 9ª ano do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde e de 1ª à 8ª série na Educação de Jovens e adultos – EJA no turno da Noite,

além de dispor de uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sendo assim, a escola conta com e 32 (trinta e dois) Professores. E um quadro de 604 alunos, destes **28 alunos tem alguma Necessidade Educacional Especial**.

No que se refere a nossa pesquisa propriamente dita, nos centramos particularmente no Ensino Fundamental I que apresenta **14 alunos com NEE**. As necessidades educacionais especiais apresentadas na escola, e mais precisamente no Fundamental I são decorrentes de: Deficiência intelectual, Problemas de Dicção, Surdez, Epilepsia, Baixa visão e Déficit de Aprendizagem. As séries destes alunos são 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano. Desta forma, o numero de professores sujeitos da pesquisa na escola Nossa Senhora Aparecida foi 04 (quatro), pois são estes os professores do que atendem em suas salas regulares esses alunos com NEE.

3.4 RECURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada foi do tipo quanti-qualitativa, que segundo Minayo (1999, p. 94), “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e reações humanas, um lado não captável em equações, médias e estatísticas”. Assim, acreditamos que a metodologia qualitativa atende aos objetivos da análise. Serão utilizados, quando necessários, dados quantitativos.

Quanto à natureza da pesquisa esta será de caráter exploratório, onde de acordo com Gil (2006, p. 15), as pesquisas de natureza exploratória:

São desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Esse tipo de pesquisa é realizado quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis... Habitualmente envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudo de caso.

O campo da pesquisa foi à rede de escolas públicas da Paraíba, mais precisamente da cidade de Campina Grande. Onde foram selecionadas a partir de uma amostra intencional as duas escolas, do ensino fundamental I, da zona urbana e que atendam em suas classes regulares, o maior número de alunos com necessidades educacionais especiais do município.

Nestas instituições foram pesquisados todos os professores que tinham em suas salas regulares alunos com NEE,

Os procedimentos metodológicos ocorreram em cinco etapas. Na primeira etapa, a fim de construir-se um referencial teórico, foi realizada uma revisão bibliográfica que, segundo Rauén (1999), é condição básica para qualquer trabalho, uma vez que o pesquisador precisa se inteirar de dados do acervo humano para balizar seus esforços.

Num segundo momento, realizou-se uma coleta de dados junto às instituições de ensino, ao qual denominamos de mapeamento inicial utilizando-se de questionário simples (Anexo I), onde neste momento buscamos ter um conhecimento maior sobre a escola como um todo e dados referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Na terceira etapa, foi solicitada a liberação de alguns documentos necessários ao estudo, tais como: Projeto Político Pedagógico (PPP), Estatuto e Regimento, para consultarmos o que diria respeito à nossa pesquisa, e assim conseguirmos fazer uma análise mais completa sobre o que está posto nesses documentos e o que de fato é colocado em prática.

No quarto momento, utilizamos de dois instrumentos: questionário (Anexo II) para traçarmos e analisarmos o perfil do professor e roteiro de entrevista semi-estruturada (Anexo III) para avaliarmos as reais condições da escola para atender alunos com Necessidades Educacionais Especiais, capacitação profissional, envolvimento da família e etc., a partir da percepção dos professores.

Em seguida, foi realizada a quinta e última etapa da pesquisa, a apresentação dos dados e análise dos resultados. Nesta última, utilizou-se da técnica de avaliação e consultas às fontes secundárias e documentais (Projeto Político-Pedagógico da escola, Regimentos, Estatutos e relatórios), e por fim foi feita análise de conteúdo para interpretar as respostas das questões abertas e o método quantitativo para as demais.

3.5 PROCEDIMENTOS PRELIMINARES

Para realização da pesquisa, iniciamos esse processo fazendo os primeiros contatos e visitas institucionais. Desta forma, estabelecemos em um primeiro momento o contato com a Secretaria Estadual de Educação da Paraíba para informá-los sobre a pesquisa que pretendíamos desenvolver e mostrar a importância dessa para o atual cenário da educação no

nosso Estado. Contato mantido com a Secretaria Adjunta de Educação do Estado da Paraíba, que forneceu um documento escrito no qual autorizou as escolas estaduais a participarem da pesquisa.

Após a visita à Secretaria de Educação, no município de João Pessoa, com autorização em mãos, fizemos o nosso primeiro contato com a 3ª Região de Ensino em Campina Grande, onde fomos encaminhados para o responsável pela Educação Inclusiva do município, que demonstrou profundo interesse pela pesquisa e também fomos informados de como se encontra essa realidade no município. Depois disso, retornamos em outro momento para pegarmos a autorização com a gerente da referida instituição, e posteriormente definirmos as escolas a serem pesquisadas.

Como já foi mencionado anteriormente, o critério para escolha das escolas foi selecionar as 02 (duas) escolas da rede Estadual de ensino, Fundamental I, da Zona urbana que atendam o maior número de alunos com necessidades educacionais especiais. Desta forma, todos os professores das duas escolas selecionadas que tivessem em suas salas regulares alunos com NEE se tornariam sujeitos da pesquisa.

Depois disso, foi feito o primeiro contato com as duas escolas a serem pesquisadas: E. E. F. Nossa Senhora Aparecida e E. E. F. Dom Helder Câmara com objetivo de apresentar a pesquisa, mostrar a autorização da Secretaria Estadual da Paraíba e da 3ª Região de Ensino e informar que as duas escolas haviam sido selecionadas em Campina Grande para o desenvolvimento da pesquisa.

Posteriormente, iniciamos o mapeamento inicial nas duas escolas, em seguida solicitamos os documentos das escolas (PPP, Regimento e Estatuto) e entregamos um ofício de solicitação dos mesmos para que pudéssemos ter acesso a tais documentos. Depois disso, tivemos acesso à lista dos alunos com NEE de cada escola, os tipos de deficiência, e os professores que ensinam a esses alunos. E por fim aplicamos os questionários e as entrevistas semi-estruturadas

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

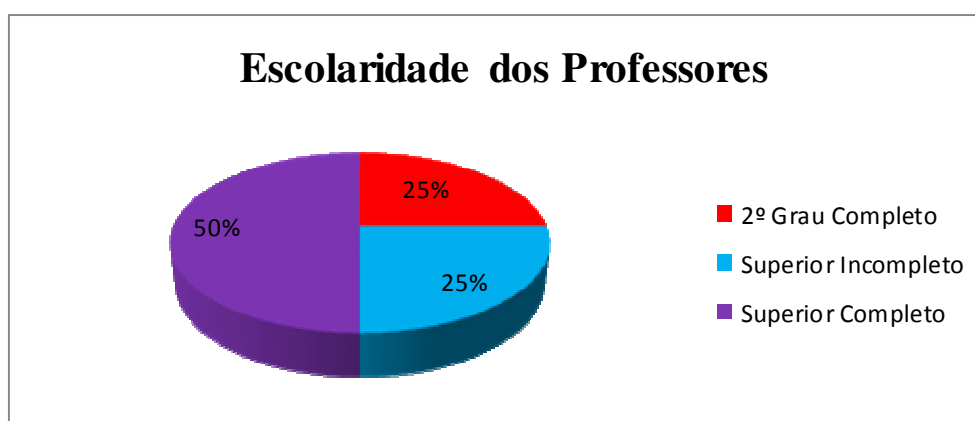
A apresentação dos dados desta pesquisa bem como a análise dos mesmos está demonstrada aqui de maneira a permitir a compreensão de alguns aspectos fundamentais sobre o cenário da Educação Inclusiva no município de Campina Grande/PB. Sendo assim, apresentaremos seguir o perfil dos professores que foram os sujeitos da pesquisa, em seguida a percepção destes professores sobre a educação inclusiva, posteriormente a avaliação da análise dos documentos e por fim as condições das escolas frente à educação inclusiva.

4.1 O PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS

O primeiro instrumento utilizado na pesquisa foi o questionário para traçarmos o perfil dos professores. Desta forma, pudemos constatar que dos 9 (nove) professores que foram sujeitos da pesquisa todos são do sexo feminino. Outra questão que compõe esse instrumento diz respeito à faixa etária dos pesquisados, na escola Dom Helder Câmara as cinco entrevistas tem idade acima de 41 anos, já escola Nossa Senhora Aparecida duas tem faixa etária entre 31 a 41 anos e duas acima de 41 anos.

No que se refere à escolaridade de todos os sujeitos da pesquisa, não podemos deixar de mencionar esse ponto crucial dentro desse nosso processo de análise, sendo assim, podemos observar esse indicador no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Escolaridade dos professores

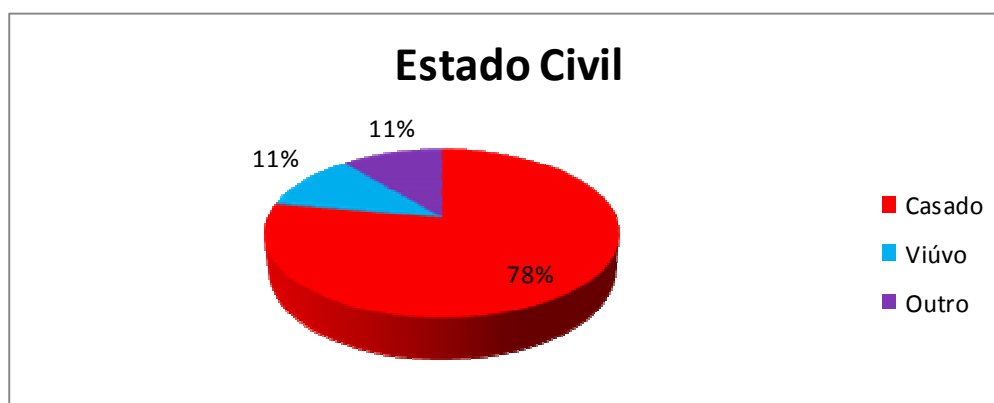


Fonte: Pesquisa desenvolvida no período de Maio à Agosto de 2012

Dentro desse mesmo quesito da formação profissional, no que diz respeito a Pós Graduação podemos observar que das nove professoras entrevistadas três delas tem curso de especialização e uma delas tem curso de aperfeiçoamento. Destas, apenas uma é da escola Dom Helder Câmara, sendo assim das cinco professoras entrevistadas nessa escola apenas uma possui Pós Graduação (especialização). Já na escola Nossa Senhora Aparecida das quatro entrevistadas duas possui especialização e uma possui curso de aperfeiçoamento.

Mais um ponto dentro desse questionário faz referencia ao estado civil dos sujeitos pesquisados. Desta forma, podemos observar esse aspecto mais claramente no gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Estado civil

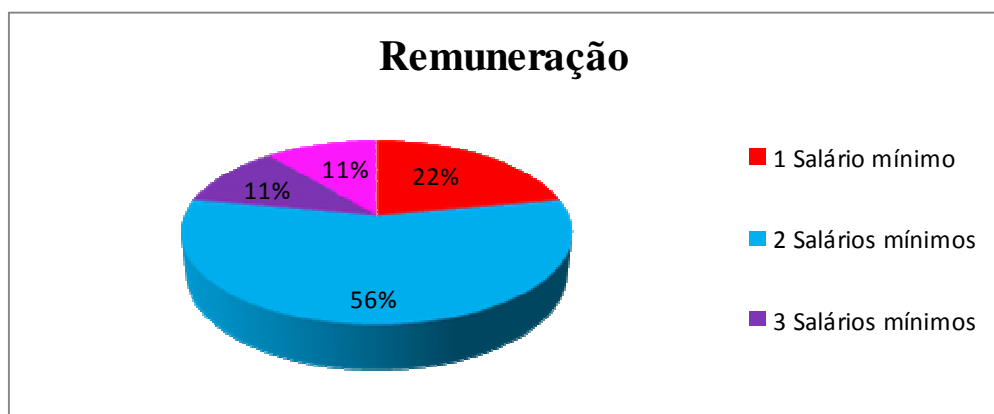


Fonte: Pesquisa desenvolvida no período de Maio à Agosto de 2012

Como podemos analisar através do gráfico 2 o estado civil das entrevistadas é compreendido em 78% casado o que corresponde a sete (7) das entrevistadas, 11 % viúvo o que representa uma (1) das entrevistadas, 11% outro o que também equivale uma (1) das entrevistadas.

Outro quesito que considero fundamental dentro desse processo de análise é referente à remuneração dessas profissionais. O que podemos observar logo abaixo:

Gráfico 3 - Remuneração



Fonte: Pesquisa desenvolvida no período de Maio à Agosto de 2012

Analisando o quesito da remuneração podemos observar que existe certa desigualdade com relação a todos os sujeitos pesquisados. Podemos nos indagar se esse resultado tem relação direta ou não com a questão da escolaridade. Desta forma, analisando esse assunto percebemos que das entrevistadas 56% recebem 2 Salários mínimos, isto é, 5 (cinco) das entrevistadas tem esse tipo de remuneração, e avaliando o roteiro desses sujeitos podemos inferir que essa relação escolaridade/remuneração é um pouco incompatível, pois destas cinco, 2 (duas) tem 2º grau completo, 2 (duas) tem superior completo, e 1 (uma) superior incompleto. Além dessas, dos 22 % que recebem 1 Salário mínimo, o que representa 2 (duas) das entrevistas podemos pontuar que 1 (uma) delas tem superior completo e curso de especialização, e a outra e a outra superior incompleto. No que tange 11% das entrevistas o que equivale a 1 (uma) das professoras tem remuneração de 3 Salários mínimos e o seu nível de escolaridade é de superior completo e curso de especialização. E por fim 11% das entrevistas o que corresponde 1 (uma) tem remuneração acima de 3 Salários mínimos e sua escolaridade é superior completo e curso de especialização.

Sendo assim, podemos evidenciar que há certa disparidade no que diz respeito à escolaridade/remuneração que em alguns casos como, por exemplo, a que recebe acima de 3 Salários mínimos o seu nível de formação é um dos mais altos das entrevistadas com superior e especialização, o que evidencia alguma coerência com nível de formação e remuneração. Entretanto, no que se refere à menor remuneração que significa 1 salário mínimo, uma destas também tem superior completo e curso de especialização o que nos revela uma grande distinção dentro desse aspecto. Assim, percebemos aqui uma forma de precarização do trabalho dessas profissionais.

Por fim, para finalizar essa análise dos perfis dos professores colocamos como últimos quesitos do questionário a participação em aspectos associativos, onde todas com exceção de apenas uma colocaram que participavam de sindicatos ou associação profissional. E com relação a aspectos culturais a maiorias respondeu que utilizava internet e participava de festas folclóricas.

4.2 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Conforme exposto, este estudo teve como foco a análise da Educação Inclusiva da Rede Estadual de Ensino do município de Campina Grande/PB. Desta forma, a partir das entrevistas realizadas com 09 (nove) professoras da Rede Estadual de ensino que atuam em classes regulares do Ensino Fundamental I, na Zona urbana, será feita uma análise sobre como se encontra a realidade desses sujeitos pesquisados no município, mas precisamente nas escolas Dom Helder Câmara e Nossa Senhora Aparecida. Sendo assim, buscamos avaliar quais são os impasses que os professores enfrentam ao ensinar alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares do sistema Estadual de ensino, além de analisar as suas percepções diante das condições da escola para atender esses alunos, avaliar também suas condições pessoais enquanto profissionais e da sua visão sobre o papel da família dentro de todo esse processo de inclusão.

Após os primeiros contatos com as escolas foi explicado o objetivo da pesquisa, pedido autorização para a gravação em áudio, para a publicação dos relatos e foi feito o agendamento das entrevistas. Tudo isso, por meio de um termo de consentimento dos professores. Manzini (2008) afirma que os relatos das entrevistas, as informações passadas sempre serão publicadas em dissertações, teses e/ou artigos, sendo que podem ser apresentadas como parte de um dado analisado em um texto crítico formulado pelo pesquisador ou como trechos de falas com interpretação desse material.

Assim, as entrevistas foram marcadas de acordo com a agenda das escolas e com a disponibilidade das professoras, respeitando dessa forma, a rotina das escolas. As entrevistas ocorreram nas dependências das escolas entre maio a julho de 2012. No momento das entrevistas, Manzini (2008) acredita que a gravação é importante, uma vez que há falhas nas informações anotadas, já que é muito difícil captar na íntegra a versão do sujeito. Assim, no ato de tomar nota é muito complicado registrar integralmente a fala do outro, tornando-se os dados, na realidade, o relato do pesquisador sobre a versão do entrevistado.

Por fim foi elaborada a transcrição das entrevistas, que, como recomendado, deve ser feita na íntegra. Dessa forma, no texto que se segue será mantida a linguagem coloquial que foi utilizada nos diálogos, a fim de garantir a fidelidade das informações adquiridas.

A transcrição das narrativas é importante para a análise dos dados, que foi feita por meio de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo tentaria compreender para além dos significados das comunicações e teria como objetivos: 1) ultrapassar a incerteza frente à mensagem, ou seja, aquilo que pessoalmente é julgado na mensagem deverá ser compartilhado por outros, conferindo a esse julgamento um caráter de validade e generalização; 2) enriquecer a leitura do material, ou seja, se um julgamento ou olhar pessoal traz um dado de conteúdo, uma leitura sistemática aumentaria a produtividade e pertinência desse julgamento a partir da descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam o que se procura demonstrar em relação às mensagens (MANZINI, 2008, p. 105).

Diante de todos esses esclarecimentos acerca de toda a conjuntura que envolveu o desenvolvimento da pesquisa iremos apresentar aqui a análise das narrativas dos professores. As quais foram divididas em sete questionamentos, desses iremos apresentar aqui os mais pertinentes ao estudo. Desta forma, chegamos a quatro eixos centrais 1) perguntas relacionadas as condições da escola para receber esses alunos; 2) perguntas referentes a formação profissional e identificação do trabalho com alunos com NEE; 3) perguntas sobre a interação dos alunos com NEE com os demais sujeitos da escola e 4) perguntas referentes ao acompanhamento da família no desenvolvimento escolar.

Com relação às entrevistas dessa pesquisa podemos pontuar o seguinte:

Questionamento 01 – Você considera que esta escola oferece condições para receber alunos com necessidades educacionais especiais?

(Professora 1 - Nossa Senhora Aparecida) *Em parte sim, mais totalmente acho que não, bem nós temos professores que participam e dão apoio na sala de computação, temos professores da sala de recurso que é mais um apoio para essas crianças, mais em relação ao acesso eu não acho que estejam de acordo, pois se você observou a escola tem algumas rampas mais observe que uma rampa para descer para a sala de recurso, por exemplo, não tem, e isso já é um obstáculo, e quanto aos materiais didáticos também, pra a gente trabalhar a parte com eles, não é do meu conhecimento não, tem alguns materiais na sala de recurso mais na sala de aula regular não. [...] No que diz respeito ao acesso aos materiais específicos da sala de recurso, por exemplo, eu tenho acesso sim, apesar de que os materiais já são limitados, e eu trabalho com 25 alunos eu não tenho condições de trabalhar a parte em sala de aula com ele a criança já esta sendo excluída*

(Professora 2 - Nossa Senhora Aparecida) *Mais ou menos. Há um tempo, três anos atrás a gente teve uma pequena reforma, porque até então nem rampa para acesso a cadeirante a gente não tinha, daí foi alargado algumas portas, foi alargada as portas de banheiro que também era muito estreita, então tem um lado da escola que é acessível a portadores de necessidades especiais, mas essa parte aqui que desce aqui a trás o portador se for cadeirante ele não tem acesso. E o Mais absurdo que eu acho é o seguinte, se tem uma sala de atendimento especializado lá embaixo então o aluno não tem nem acesso a própria sala que ele deve ser atendido. Então assim, houve uma preocupação de um programa Federal do governo, mas a verba não foi aplicada da forma correta. Não foi pensada, não foi planejada, foi feita as pressas para se gastar o recurso e não tiveram a preocupação com esses alunos, não teve esse estudo da realidade.*

(Professora 3- Nossa Senhora Aparecida) *Não, a escola não oferece condições, só algumas como rampa pra cadeirante... mais, deixa muito a desejar, com relação aos materiais pedagógico a escola disponibiliza de alguns materiais mais a maior parte fica por conta dos professores, nós é q temos que se desdobrar em solucionar problemas que não deveriam ser só nossos ou só da escola e sim de âmbito nacional. E em relação aos materiais específicos com alunos com NEE à escola tem a sala de vídeo, e tem a sala de recurso, mas livros para especiais não têm não, se tem é na sala de recurso e é pouco, a gente não tem acesso, é mais para os professores que trabalham nessa sala, a gente da sala regular trabalha só com a criatividade da gente mais se caso precisar a gente tem acesso, a sala libera.*

(Professora 4 - Dom Helder Câmara) *Não, a gente não tem nenhum tipo de recurso, a gente não recebe nenhum apoio, nada é feito, nenhum um planejamento é voltado para eles, a gente não recebe nenhum material voltado para eles, nem giz, nem uma folha de papel a gente recebe. O material que eu tenho o papel que eu tenho é que eu compro é tudo comprado por a gente. A gente não tem um som, a gente não tem televisão, nada para mostrar pra eles. O menino especial da minha sala eu que arranjei uns livros pra mostrar pra ele, às vezes eu consigo alguma atividade diferente. [...] A dificuldade é no geral e quando pensamos nesse aluno especial as dificuldades aumenta ainda mais, porque os outros escrevem no quadro e ele não, ele é muito de manusear, de pegar, de vê, ele requer um atendimento individual, alguém que sente com ele, alguém que acompanhe ele. Ele não acompanha uma atividade no geral. [...] A gente não faz planejamento, nada. Eles simplesmente foram colocados na nossa sala, sem nenhum preparo, sem nenhum planejamento, sem nenhum material especial, nada.[...] O único ponto positivo é que a gente tem uma sala de aula ampla, e outra coisa favorável é que eu já trabalhei com uma turma de mais de 30 alunos e esse ano eu estou com menos alunos por que estou com esses alunos especiais, então o numero de alunos diminuiu.*

No que se refere a essa questão podemos concluir que de acordo com as respostas das professoras nenhuma das duas escolas está preparada para receber alunos com NEE. Algumas das entrevistadas disseram que a escola está preparada apenas em parte para receber esses alunos e as demais consideram que a escola não está apta para receber e atender esse público.

Desta forma, analisando as narrativas dos professores podemos observar que é de consenso geral que as escolas envolvidas na pesquisa não estão totalmente preparadas para receber alunos com NEE. Um primeiro ponto que deve ser ressaltado aqui se refere à questão da acessibilidade, acessibilidade aqui no seu conceito ampliado como já vem sendo discutido nesse estudo. Nas respostas das três primeiras professoras podemos constatar que a acessibilidade é um ponto negativo nessas escolas. Isto fica evidente quando as entrevistadas comentam das rampas ou da falta delas, que não são suficientes, do espaço que também não é considerado propício, das portas de algumas salas de aula que algumas vezes são estreitas. Enfim, a questão arquitetônica mesmo, de acordo com o relato da maioria das professoras entrevistadas não é propícia.

Desta forma, podemos afirmar que para se ter de fato uma escola inclusiva exige-se no mínimo a remoção das barreiras que dificultam ou mesmo impedem o recebimento de aluno com necessidades educacionais especiais. Segundo Rodrigues (2008), muitas vezes as barreiras estão escondidas, oriundas de condições de acessibilidade, da organização escolar e do currículo.

Continuando nessa linha de análise, é interessante pontuarmos um pouco mais sobre acessibilidade e a essas barreiras arquitetônicas. Assim sendo, e analisando algumas escolas e alguns estudos, já podemos observar que aos poucos está havendo uma mudança no cenário escolar. Atualmente podemos perceber que a maioria das escolas está passando por reformas e certas mudanças nesse âmbito físico, todo esse processo envolto pela onda da chamada Educação Inclusiva. Sendo assim, já se percebe melhorias na estrutura física, adaptação de banheiros, material didático específico, instalação de corrimãos entre outras.

Entretanto, apesar dessas mudanças que vem sendo realizada, muito ainda há de se fazer e muito está se fazendo de maneira equivocada. Como podemos observar na fala da professora 2 onde ela coloca que houve essa preocupação com reforma com melhorias e a partir disso se conseguiu uma verba para reforma escolar, no entanto, não houve um planejamento para administrar esses recursos, como ela pontua não houve um estudo da realidade e por isso a melhoria efetiva nessa escola ficou comprometida. Podemos concluir então, que estão sendo feitas adaptações nas áreas já construídas – adaptação de banheiros, construção de rampas, instalação de corrimãos entre outras, mas nem sempre essas mudanças darão resultados eficazes principalmente pela falta do planejamento das escolas.

Se a escola não tiver estrutura física adequada, de nada adianta pensar em estratégias de acessibilidade ao currículo, em adaptação de materiais pedagógicos ou promoção de interações sociais. O mesmo acontece com as adaptações de recursos para atender alunos com

deficiência visual. Se não houver recursos para sinalizações adequadas para eles e publicações em Braile, como eles terão acesso aos ambientes escolares sem precisar ajuda de outros para frequentar os ambientes escolares, por exemplo. Se o acesso aos diversos ambientes físicos da escola, e às informações não for possível, todo resto fica comprometido

Cabe ressaltar aqui que as barreiras arquitetônicas, mais visíveis e fáceis de serem resolvidas, não são as únicas existentes. Mas, muitas vezes, como alerta Glat (2007, p. 57) essas barreiras “[...] se tornam uma ‘justificativa’ da escola para a sua não-inclusão, com a alegação de que ‘não está preparada para receber esses alunos’, o que se configura como uma forma explícita de exclusão”.

Diante dessa questão, vale mencionar aqui, que já presenciamos esse fato no nosso campo de estágio na Unidade Básica de Saúde da Família no bairro Jardim América II em Campina Grande/PB. Onde desenvolvemos um Projeto de Intervenção intitulado de **“Unidade Básica de Saúde da Família (UBSF) na luta pela inclusão dos usuários com necessidades especiais”** onde trabalhamos com as famílias das pessoas com NEE atendidas pela UBSF acima referida. Nesse projeto presenciamos a dificuldade dos pais em lidar com os filhos com NEE, as barreiras enfrentadas e a dificuldade destes em relação à educação das crianças. Acompanhamos de perto o caso de uma mãe que lutava constantemente para garantir o acesso do seu filho com NEE à escola e a negação de muitas escolas para aceitar essa criança. Inclusive alegando que a escola não tinha condições, não estava preparada para receber esse aluno, alegando a não qualificação dos professores, a fim de convencer esta mãe a não mais buscar matricular seu filho na escola. Essa história teve seu fim, com uma longa batalha travada por essa mãe, junto com o conselho tutelar e da assistente social nossa supervisora de estágio, que lutaram e buscaram até o último momento viabilizar o direito dessa criança, que conseguiu diante dessa luta ser matriculada. Dessa forma, podemos afirmar que esse tipo de negação por parte da escola para aceitar crianças com Necessidades Educacionais Especiais é mais comum do que muitos pensam, e muitas vezes essa não preparação da escola e essa falta de condições se torna uma justificativa “estúpida” para negar o acesso dessas crianças a esse direito básico que é a educação.

Como já mencionado anteriormente acessibilidade não se resume apenas a barreiras arquitetônicas e estruturas físicas. Ressaltamos que as adaptações de acessibilidade ao currículo dizem respeito também às estratégias de eliminação de barreiras metodológicas, com o objetivo de permitir que o aluno frequente a escola e a classe regular com autonomia, participando das atividades escolares propostas para os demais. As adaptações curriculares pedagógicas são modificações realizadas no planejamento, como também nos objetivos,

metodologia de ensino de conteúdos, atividades, estratégias de aplicação desse conteúdo e de avaliação, no currículo com o um todo, ou em aspectos dele. O objetivo é favorecer a inclusão com qualidade e eficácia, garantindo o aprendizado do conteúdo acadêmico proposto.

Nesse sentido, muitas vezes as questões pedagógicas são muito mais precárias do que as condições físicas. E não há na maioria das vezes um planejamento voltado para essa questão. Ressaltamos que as adaptações de acessibilidade ao currículo dizem respeito às estratégias de eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas, com o objetivo de permitir que o aluno freqüente a escola e a classe regular com autonomia, participando das atividades acadêmicas e extracurriculares propostas para os demais. E isso é um grande dilema vivenciado pelos professores. Principalmente, no que se refere à metodologia, isto é, a forma de como passar os conteúdos para esses alunos, porque muitas vezes o professor não tem esse tempo para está se dedicando a mais a esse aluno, ou muitas vezes ele não sabe como fazer isso. Outra questão se refere aos materiais didáticos especiais e/ou adequados para esses alunos que na maioria das vezes as escolas não disponibilizam.

E esse quadro pode ser evidenciado na fala dos professores acima, onde eles colocam, que na maioria das vezes eles que tem que correr atrás de um material especial, de um material que venha prender a atenção desses alunos e que venha contribuir para um melhor do desenvolvimento dessa criança. Nesse sentido Omote (2012, p. 1) afirma:

As adaptações que precisam ser introduzidas para tornar a escola acessível, acolhedora e adequada para alunos com qualquer espécie de deficiência não se limitam a aspectos físicos – como o ambiente arquitetônico, os recursos didáticos pedagógicos, o mobiliário e o acervo de laboratórios e bibliotecas – nem aos aspectos educacionais – como o currículo, os objetivos essenciais as mudanças que precisam ocorrer no meio social, representado principalmente pelos diretores, professores, alunos e famílias desses alunos. Todos precisam estar disponíveis para enfrentarem juntos o desafio da convivência na diversidade.

Assim, fica claro que os conceitos de inclusão e acessibilidade são indissociáveis, sendo que um depende do outro para se concretizar de fato. A inclusão, para sua efetivação, está na dependência direta do rompimento e quebra de todas as barreiras que impeçam a acessibilidade, sejam elas físicas, metodológica, curricular, comunicacional etc.

Questionamento 02 – Você sente-se preparado(a) pra trabalhar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

(Professora 4 - Nossa Senhora Aparecida) *Bem, eu acho que a gente nunca vai tá totalmente preparado, a gente vai se preparando a cada dia, ate porque o professor que é educador tem que procurar se formar a cada instante, ate porque a tecnologia é muito avançada, a cada segundo as coisas deixam de ser novo, então nenhum vai se sentir nunca totalmente preparado. A gente nunca tá preparado pra nada quase, a gente vai enfrentando os desafios e enfrentado os obstáculos. Ate porque capacitação o Estado nunca dá, apenas eu mesmo que procurei, visitei a APAE fui em busca de procurar livros, materiais para facilitar o meu trabalho e os estudos daquela criança q tava comigo porque elas não tem culpa nenhuma de estar ali jogadas, podemos dizer. E eu tenho alguns alunos com necessidade especiais, alunos com dislexia, com déficit de aprendizagem, hiperatividade, agressividade, problemas emocionais, então a gente tem que correr atrás.*

(Professora 3 - Nossa Senhora Aparecida) *Em parte, porque eu nuca participei de nenhuma capacitação do estado com relação a educação inclusiva, de jeito nenhum, os conhecimentos que eu tenho é que eu adquiri fora, foi um esforço que eu fiz, eu busquei. Agora o Estado não, assim tem para quem trabalha diretamente com educação inclusiva né, diretamente na sala de recurso, mas para nós das salas regulares não. Então assim com essa questão de eu me sentir ou não preparada é como eu disse, em partes, por que tipo assim, no caso de Renata que é a minha aluna, eu tenho estudo relacionado ao problema de Renata, então assim, se eu recebesse outro tipo como no caso do menino que tem hidrocefalia eu não sei eu saberia nem o que fazer, seria uma coisa nova, mas assim o caso de Renata como está dentro do meu campo de estudo daí é diferente.*

(Professora 5 - Dom Helder Câmara) *Não me sinto preparada para trabalhar com esses alunos porque eu não tive nenhum treinamento, não tive nenhuma orientação, nenhuma não, quase nenhuma, porque eu já tive um treinamento no município, porque no município eu já trabalhei com alunos especiais, fui para João Pessoa para um treinamento que me deu um embasamento para trabalhar com alunos com dificuldade em aprendizagem, não especiais assim, totalmente, mas essa experiência já me deu uma certa bagagem. Mas assim preparada, está pronta para trabalhar com esses alunos eu não estou. E como Ramon um aluno tão especial é o primeiro ano que eu ensino, eu sempre tive alunos com dificuldades de aprendizagem. Eu nunca tive uma capacitação por parte do Estado, nunca, nunca.*

(Professora 2 - Dom Helder Câmara) *Não, nenhum de nós recebeu uma preparação, nós não temos um acompanhamento de uma coordenação, de um planejamento com alguém preparado para passar isso pra a gente, o Estado nunca disponibilizou cursos, nem treinamento para esta capacitando a gente, em relação à criança especial não. No dia a dia a gente vai aprendendo, enfrentando os obstáculos... O medo ate como nós vamos falar, vai dar a entender que nós estamos recusando aquela criança, rejeitando, que é muito perigoso esse lado, tudo isso a gente tah enfrentando, aprendendo com eles e levando... Agora que não é bom, porque a criança precisa do professor preparado, se ele esta aqui ele n esta aqui só para ser incluído na escola e no meio dos outros coleguinhas “normais” ele esta para realmente a gente desenvolver alguma coisa a mais, Mais a senhora*

percebe q esses alunos consegue ter algum desenvolvimento, uma melhora? Enxergo, eu tenho um que eu não sei se vou conseguir porque ele não tem coordenação motora, ele não fala, mais já to conseguindo porque ele já tem umas 4 palavrinhas que ele não fala, e isso pra mim já é um avanço nesse lado neh?, e também já tenho uma colega que ela me disse que dois alunos já tá conseguindo ler já escreve o nome, e isso é um avanço neh?

Analisando as respostas das entrevistadas acima podemos observar que nenhuma das professoras entrevistadas se sentem preparadas para ensinar alunos com NEE. E esse despreparo se dá principalmente porque as formações destas não as capacitaram para esse atendimento e também porque a maioria delas nunca participou de nenhum curso ou treinamento voltado para a educação inclusiva. E as que tiveram oportunidade de participar de algum tipo de capacitação foram porque buscaram diante dos seus limites e a partir dos seus esforços cursos e/ou treinamentos. Sendo assim e diante do relato das entrevistadas podemos inferir que nenhuma dessas professoras teve qualquer capacitação/treinamento oferecido pelo Estado.

Diante dessa questão podemos nos indagar, por que o Estado que atualmente “levanta a bandeira” da educação inclusiva, investe em salas de recursos, em ampliação e melhoria dos espaços físicos, em alguns casos investe em aquisição de material adequado ainda não oferece qualificação/preparação para os professores das classes regulares? Afinal não são esses os principais impulsionadores desse novo modelo de educação? São perguntas que podem ter diversas versões, diversas respostas e ao mesmo tempo, perguntas que se calam diante de nenhuma reação sobre o assunto.

Nesta direção, Shakespeare (1977), aponta que, os professores nem sempre possuem a informação necessária para lidar com as deficiências. O professor não só precisa estar bem informado, também deve compreender as características e implicâncias das mesmas.

Sabemos que o professor é, sem dúvida, o maior responsável por ampliar ou minimizar a diferença entre o aluno e a escola. Sendo assim, todos os investimentos do sistema educativo deveriam priorizar a preparação e capacitação desse profissional da educação. No entanto, diante dessas entrevistas podemos inferir que essa não é a realidade encontrada nas escolas e o que chama a atenção é que a partir desse quadro de mudanças envolvendo a educação e dentro desse na metamorfose que está sendo a educação inclusiva, nos perguntamos “Por que há somente uma preparação para os professores ou técnicos que trabalham diretamente na sala de recurso? Por que não capacitar também e fundamentalmente os professores das salas regulares? Além disso, por que não há o repasse de informações

dessas capacitações oferecidas para o pessoal da sala de recurso para os professores da sala regulares?

Segundo Mantoan (2003), sabe-se que a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Analisando algumas das falas das entrevistadas podemos evidenciar essa questão, essa preparação totalmente desigual, dentro desse processo de educação, e mais ainda sentimos falta dessa ligação que deveria haver da sala de recurso com a sala regular, essa troca de experiência, esses acúmulo de conhecimento entre ambas, e seus respectivos profissionais que não conseguimos observar e que também foi ressaltada por vários professores no decorrer dessa pesquisa. Sendo assim, a falta de capacitação dos professores, principalmente esse “descaso” por parte do Estado para o desenvolvimento de cursos ou treinamentos voltados para esses profissionais foi considerado o ponto central para a falta de preparo dos professores para atender esses alunos.

Questionamento 03 – Como você percebe a integração do aluno com necessidade educacional especial com o ambiente escolar (colegas, outros professores e etc.)?

(Professora 3 - Nossa Senhora Aparecida) *É muito boa, eles são muito acolhidos, as crianças todas se identificam bem com eles, ajuda no que precisa, eles tão ali pra ajudar, inclusive tem crianças que não conseguem ficar assim só, e eles ficam perto eles ajudam, ate na hora da recreação que é uma turma grande... Mais eles se relacionam bem com todos, inclusive com todos os funcionários, e isso já é um ponto positivo da escola*

(Professora 3- Dom Helder Câmara) *É uma integração muito boa, eles todos da escola se relacionam muito bem, inclusive eu fiquei até admirada quando ele chegou à minha sala todos receberam ele muito bem, todo mundo dando muita atenção pra ele, no inicio era ate demais era muito abraço todo mundo queria ficar o tempo todo abraçado com ele, realmente ele foi muito bem acolhido na escola de um modo geral. É tanto que agora não, porque ele já esta acostumado, mais nos primeiros dias o pai e mãe vinham buscar ele na escola e ele não queria ir. Ele foi muito bem acolhido, isso se pra mim eu acho que é dez. O relacionamento deles com os coleguinhas é muito bom, normal, como qualquer outra criança, nunca houve nenhum tipo de rejeição.*

(Professora 2 - Dom Helder Câmara). *E em relação aos outros alunos nunca presenciei nenhum tipo de discriminação, eles aceitam numa boa por incrível que pareçam, eles aceitam tratam bem eles são agressivos entre eles mesmo sem ter deficiência nenhuma sabe os alunos daqui já são agressivos por si só, mais quando vem eles ajudam eles são muitos solidários nesse sentido, são agressivos mais ao mesmo tempo eles são muito solidários, as*

vezes eles são mais agressivos com a gente professor que com eles mesmos. Ate conhecer o trabalho da gente, ate conhecer o trabalho da gente porque depois que conhece tem deles que valorizam e defendem a gente.

(Professora 1 - Nossa Senhora Aparecida) *Ela quase não interage com aluno nenhum, eu tenho que está sempre buscando, eu tenho que está chamando, eu tenho que está incentivando pra vê se ela participa de alguma coisa. Não, ela não tem uma interação boa. Então assim, também tem um pouco haver com os outros alunos, porque eu tenho que está reclamando, tem que está trabalhando também com os outros, explicando porque tem uma rejeição com Renata. Então isso não parte só dela, então assim uma parte da turma eu percebo um pouco de preconceito, de exclusão. Por que assim, Renata acho que já tem uns cinco anos que ela está na mesma turma, assim as vezes muda o professor mais a gente não tem condição de avançar Rafaela até porque ela está começando a lê agora depois de cinco anos, então assim, ela é enorme, bem maior que a turma, ela já é uma moça, a faixa etária dos outros é bem abaixo. Assim Renata não conversa muito não, com ninguém, até o lanche eu é quem chego pra ela Renata hoje o lanche é tal quer que eu pegue pra você? Então assim dificilmente ela lancha, ela nem levanta da cadeira, então assim todo mundo sai para pegar o lanche, porque depois volta e ela não, ela só fica lá sentada, então eu pergunto dificilmente ela quer e quando ela quer, eu pego para ela. Então essa interação não é um ponto positivo.*

Avaliando essa questão podemos observar que no geral a interação desses alunos com NEE com os demais da escola é um ponto positivo, na verdade apenas uma professora apontou como negativo essa interação colocando como principal fator a própria criança com NEE por ser muito fechada e não interagir com os demais, mas também ressaltou que existe sim, um pouco de preconceito por parte dos demais alunos principalmente pelo fato dela já ter uma idade mais avançada e os outros alunos terem uma faixa etária bem abaixo e por ela está na mesma série há mais ou menos cinco anos.

No geral a interação dos alunos com NEE com o ambiente escolar é muito boa, na maioria das vezes esses alunos são bem recebidos pela sua turma, acolhidos, protegidos, enfim há uma cumplicidade entre eles e os outros que querem proteger, cuidar, ensinar, ajudar e isso foram ressaltados por praticamente todos os professores entrevistados.

Mantoan (2003) ressalta que as escolas inclusivas ensinam os alunos a valorizar as diferenças pela convivência com seu pares. As práticas escolares permitem as alunas portadores de necessidades especiais se apropriarem de conhecimentos básicos, como a leitura e a escrita, e adquirir condutas de comportamentos exigidas pela escola, bem como contribuir no conhecimento desses indivíduos através da rede de relações sociais que o ambiente escolar proporciona.

Enfim, essa interação ressaltada por quase totalidade das entrevistadas vem trazer contributo positivo para o aluno com NEE no relacionamento deste com os colegas, nesse processo de relação social que vai se desenvolvendo e também para os demais alunos que vão aprendendo desde cedo a conviver e a respeitar as diferenças, a se despir do preconceito e cultivar a solidariedade, ajudando o outro no enfrentamento das suas necessidades e dificuldades.

Questionamento 04 – Como a família participa do acompanhamento do aluno com necessidades educacionais especiais?

(Professora 2 - Nossa Senhora Aparecida) *Eles vêm tah, conversando com a gente, quando passo alguma atividade eles vão tentado ajudar em casa, quando é preciso um acompanhamento especial que a gente pede, eles levam então essa participação não tenho do que reclamar. Eles têm a preocupação de saber se os filhos estão conseguindo se desenvolver bem. Sim, eu consigo enxergar isso, essa participação, essa preocupação, eles tem um dialogo com a gente, eles procuram participar. Porem quanto a reuniões de pais e professores é mais difícil é no dia a dia mesmo que eles vêm deixar e vem buscar ai a gente conversa. Eu considero positiva a interação da família com a escola.*

(Professora 1 - Nossa Senhora Aparecida) *Assim, eu tive pouco contato com a mãe de Renata até então, eu quase não tive contato, porque a mãe ela também teve bebê a pouco tempo e eu não tive como conversar com a mãe dela não. Assim com relação às tarefinhas de casa ela realiza eu acho que tem o acompanhamento das irmãs, inclusive eu já fui professora das irmãs dela. Daí assim, a gente teve reunião na escola no início do ano, e a mãe dela veio, daí ela ficou grávida e uma gravidez um pouco conturbada e ela teve bebe a pouco tempo daí não tinha como a gente está se relacionando muito, e não tinha nem como a gente está chamando para conversar, então assim ela tem muitos filhos, daí ela com barrigão, problemas na gestação, então não teve como ter esse contato, esse acompanhamento eu não percebo muito ainda, por conta dessas questões. Mas assim, eu sei que tem uma preocupação assim, porque Renata é uma menina bem cuidada, ela anda sempre limpinha, o material dela é todo organizadinho, eu conheço os irmãos de Renata que são todos bem cuidados, quando precisava a mãe dela estava sempre presente, daí assim eu atribuo esse distanciamento agora por causa dos problemas particulares.*

(Professora 5 - Dom Helder Câmara) *Eu vejo que a única maneira que eles acompanham é vindo deixar na escola, ate porque eles não tem o conhecimento uma consciência do que é ter um filho assim, porque ninguém é preparado pra isso né, então o que eles fazem é só vim deixar na escola, as vezes eles vem conversam com a gente mais é muito vago quando tem reunião de pais professores eles vem sabe... Porque assim, por exemplo, eu tenho um aluno com déficit de aprendizagem aí o que acontece: o pai dele esta preso, a mãe nunca quis saber dele, abandonou, ele vive de casa em casa, um tempo na casa da tia outro na casa dos avós e assim vai... Ai fica difícil resgatar um laço familiar, então o que eu posso fazer em sala de aula por ele eu faço e muitas vezes ele nem quer, ele rejeita, eu fico o tempo todo*

tentando organizar as idéias dele mais não consegui, seis meses passaram e eu não consegui ainda. Mais ele se sente rejeitado. Mais os outros alunos vêm, tem uma que a avó vem, outro os pais... O mais ausente é esse. Ai tem outra menina que a mãe vem mais não sabe acompanhar ela, ela ate procura, as tarefinhas ela leva para casa mais não consegue fazer, e a mãe também não consegue ajudar porque é analfabeta, ai ela vem e faz comigo.

(Professora 3 - Dom Helder Câmara) *Eles deveriam estar mais presentes sabe, eles só vem buscar e vem deixar, quando tem reunião eles vem, só que eram pra ter mais reunião, eles procuram as vezes saber como é que eles estão mais, e quando eu preciso falar com eles vem.*

Comparando com todas as questões anteriormente analisadas essa questão foi a que obteve mais respostas variadas. Os acompanhamentos dos pais descritos pelos professores variaram muito, de professor para professor, de aluno para aluno, de escola para escola. O que é de consenso de todos foi que é fundamental a importância da família dentro desse processo de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos com NEE.

Muitas vezes existe um descompasso nessa relação família/escola que não deveria existir, pois uma deveria complementar à outra, já que uma não funciona eficazmente sem a participação ativa da outra. Portanto, é necessária essa aproximação entre pais e professores para que a criança tenha um real rendimento escolar. O envolvimento entre pais e mestres, deve ir muito além do que o simples contato durante a entrada da criança e a saída da criança da escola como mencionado muitas vezes nas entrevistas acima. No entanto, os pais e professores podem aproveitar esses momentos para troca de informações, que possam vir a contribuir para o desenvolvimento desses alunos, muitas vezes, esses encontros por mais rápidos que sejam, podem ser importante nesse desenvolvimento da criança e até mesmo para um maior envolvimento da família com a escola.

É papel do professor, sempre que possível, manter os pais informados sobre a vida escolar da criança. Às vezes, esse diálogo pode estar sendo impedido pela falta de tempo dos pais, mas a escola deve criar mecanismos para que os pais e professores possam reunir-se para unir as informações que têm sobre a criança e através das mesmas, o professor e os pais encontrem um denominador comum para que a criança, que é o ser mais importante nesse processo, seja favorecida.

O intercâmbio de informação é tanto mais necessário quanto menor ou mais afetada for à criança com necessidades educativas especiais; nesses casos, são imprescindíveis sistemas de comunicação permanentes entre a família e a escola, mediante contatos diários ou informações frequentes por escrito que supram, em alguma medida, as dificuldades de expressão das próprias crianças. A escolha de uma ou de outra via deve ser feita levando em

conta as peculiaridades da família e as possibilidades da escola (PANIAGUA, 2004, p. 344-345).

Desta forma, podemos inferir que essa relação ainda não é como deveria ser, muitas vezes por parte da família que não tem tempo, que não tem consciência da importância dessa relação família/escola, muitas vezes por parte da escola que não marcar reuniões com a participação dos pais, que não sensibiliza a família a estarem participando mais ativamente no processo educacional do filho, entre outras razões. A questão é que essa realidade deve ser mudada, cada um deve assumir as suas responsabilidades, pois assim todos saíram ganhando principalmente as crianças com necessidades educacionais especiais.

4.3 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Nesse ponto nos propomos a fazer uma breve análise sobre a parte documental das escolas, pois esta representa uma das fontes utilizadas na nossa pesquisa. Assim sendo, iniciamos esse momento a partir da entrega de um ofício às Escolas Dom Helder Câmara e Nossa Senhora Aparecida solicitando o acesso a tais documentos (Projeto Político Pedagógico, Proposta Inclusiva e Regimento). Entretanto, tivemos acesso nas duas escolas apenas ao PPP e a Proposta Inclusiva e foi nos mostrado os regimentos dessas escolas, mas não tivemos a liberação dos mesmos.

Apesar de estarmos com ofício em mãos como solicitados pelas diretoras, para termos acesso a esses documentos não foi fácil. Na escola Nossa Senhora Aparecida, por exemplo, o PPP é deste ano e ainda ia ser enviado para João Pessoa para Secretária Estadual de Educação o que dificultou um pouco o acesso a esse documento. No entanto, a diretora nos mostrou e nos atendeu sempre muito bem, mas não permitia que tirássemos xerox do documento na íntegra, pois segundo ela, este é a identidade da escola e não poderia sair de lá. Mesmo assim, conseguimos obter parte do PPP e consultarmos sempre que necessário, tivemos acesso também a proposta inclusiva da escola.

Analisando o PPP da escola Nossa Senhora Aparecida à primeira coisa que nos chama a atenção se refere à relação família/escola onde neste documento está expresso que participação da família com a Escola é feita através de reuniões na escola e visitas nas residências e que o processo de aproximação entre a Escola e família sempre representou um grande desafio para a equipe gestora desta Unidade de Ensino, tendo em vista o escasso

quadro de especialistas, principalmente assistente social, orientador pedagógico e supervisor escolar, situação que sobrecarrega a equipe gestora (CAMPINA GRANDE, 2012a, p. 32). Essa questão é reforçada por a escola ser situada em um bairro muito pobre. Desta forma, de fato essa questão das reuniões e visitas residenciais foi citada por uma professora nas entrevistas, no entanto, esse ano durante o período da realização da pesquisa (Maio à Julho 2012) não presenciamos nenhuma reunião, somente uma professora comentou que houve uma reunião no início do ano.

Entendemos a dificuldade da gestão e da escola como um todo para estar se articulando com pais desses alunos, principalmente levando em consideração as condições precárias do bairro e dessas famílias. Mas, isso também deveria representar uma motivação a mais para escola, para que esta pudesse estar tentando sensibilizar a família a estar cada vez mais acompanhando e participando da vida escolar dos seus filhos.

Nesse sentido e diante da nossa observação no período de pesquisa, assim como na percepção da maioria dos professores, acreditamos que o que está escrito no projeto, referente a essa relação com a família entra um pouco em contradição, visto que, as reuniões, por exemplo, que deveriam ser um dos principais mecanismos para essa aproximação fica muito a desejar. Isto é, a relação família/escola que está descrita no PPP condiz com a realidade apenas em parte. Concordamos, diante do pouco tempo que vivenciamos na escola, que as condições do bairro, a violência, a pobreza devem dificultar muito essa aproximação, no entanto, a pauperização do bairro não pode se tornar um motivo ou empecilho para a falta de reuniões e contato com a família.

Outro ponto a se discutir aqui do PPP faz referência aos direitos do aluno. No projeto um dos pontos referentes a essa questão enfatiza que: - **É direito do aluno Ter assegurado o princípio constitucional de igualdade de condições para o acesso e a permanência na unidade educacional;** (CAMPINA GRANDE, 2012a, p. 33) nesse sentido, o primeiro fato que constamos é que esse direito voltado especificamente para os alunos com NEE está sendo de certa forma oprimido. Pois, existem crianças com NEE na escola que repetem a mesma série a cinco anos, desta forma, onde fica essa igualdade de condições para o acesso aos serviços? Além disso, como bem relatou uma das professoras entrevistadas o acesso a própria sala de recurso que é voltada para esses alunos é totalmente inapropriado. Diante disso nos indagamos se na própria sala de recurso que os serviços são voltados exclusivamente para esses alunos existem esses problemas, como fica essa igualdade de condições?

Essa questão é reflexo de todos os problemas e dificuldades que a escola como um todo enfrenta no atendimento desses alunos. E vale salientar que essa questão não é de

responsabilidade apenas da escola, mas principalmente do Estado que deveria dá as mínimas condições e subsídios para que o trabalho com esses alunos fosse efetivo de fato.

Muitas vezes esta realidade é maquiada com a implantação de salas de recursos em escolas que tem alunos com NEE, mas, que, no entanto acreditamos que essas implantações na maioria das vezes não conseguem se quer desenvolver um acompanhamento mais consistente a esses alunos.

Enfim, nesse quesito dos direitos existem outros que não são de fato efetivados diante das condições de precariedade da escola pesquisada. Além disso, existem outras questões referentes à própria elaboração do PPP, onde todos deveriam participar dessa elaboração, inclusive a família dos alunos, mas, que na realidade isso não se concretiza. Vale lembrar aqui que não conseguimos ter a cópia completa do Projeto Político Pedagógico conseguimos apenas ter acesso a parte desse documento em arquivo.

Nessa breve análise documental da escola Nossa Senhora Aparecida, é interessante descrevermos nesse espaço uma pequena parte da proposta inclusiva dessa escola, pois mesmo ela sendo construída mais especificamente para sala de recurso e o Atendimento Especial Especializado (AEE), algumas partes fazem referencia ao ensino regular.

Dessa forma, dentro das atribuições do professor da sala de AEE encontra-se:

- ✓ Implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, **na sala de aula comum** e demais ambientes da escola;
- ✓ Estabelecer **articulação com os professores da sala de aula comum**, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares;
- ✓ **Orientar os professores e as famílias** sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação (CAMPINA GRANDE, 2012b, p. 3).

A partir dessas atribuições e fazendo correlação direta com as falas dos professores nas entrevistas dessa pesquisa, fica claro que essa relação sala de recurso/sala regular ou professor comum e professor regular praticamente inexistente. Como podemos observar nas atribuições do professor da sala de AEE deveria existir esse apoio mutuo entre os dois espaços e os dois profissionais. Principalmente, deveria ser realizado um apoio complementar do professor da sala de AEE ao professor da sala regular. Afinal foi esse profissional que participou e que participa de cursos para esse atendimento especializado e é esse professor que tem acesso aos materiais didáticos específicos para esses alunos.

Assim sendo, podemos concluir que essa questão que está posta na proposta inclusiva não é concretizada na prática. Bem pelo contrário, sentimos diante dos depoimentos dos professores das salas regulares que falta um pouco desse comprometimento, dessa troca de experiência, até mesmo com relação ao acesso aos materiais didáticos que segundo alguns dos professores entrevistados eles não tem acesso a esse material especializado.

Por fim, acreditamos que essa relação de professor da sala de recurso e professor da sala regular é um ponto central dentro da educação inclusiva. Pois se houvesse de fato essa troca de conhecimentos, de experiência, com certeza o desenvolvimento dos alunos com NEE seria bem mais proveitoso e os resultados dessa união traria condições de ensino/aprendizagem muito mais eficazes.

Voltamos-nos agora para análise dos documentos da escola Dom Helder Câmara. Iniciaremos pelo exame do PPP, onde observamos que a organização da prática pedagógica do AEE na sala de recurso multifuncional é posto que “O envolvimento de todos na escola favorece a aprendizagem desses alunos, o professor do ensino regular mantém sempre relação direta com o professor especializado para que juntos planejem e adapte de forma possível para que haja aprendizagem também no ensino regular” (CAMPINA GRANDE, 2011a, p. 20).

Analisando esse quesito podemos inferir que esta afirmação vai de encontro com a prática detectada por nós e expressa também pelos professores das salas regulares. Não há esse apoio da sala de recurso para a sala regular, uma das professoras entrevistadas colocou que eles não dão nenhum apoio pedagógico e que apenas esse ano que se passou a liberar alguns materiais didáticos, por que até o ano passado nem isso era permitido. Isto é, esta relação exposta no PPP não condiz com a realidade concreta.

Outro ponto que nos chama a atenção nesse projeto diz respeito à questão da infraestrutura, das dependências da escola, onde é focado que a escola necessita de uma biblioteca e de uma quadra de esporte, pois a escola possui um considerável espaço físico e isso de fato foi observado. Contudo, o que é mais importante pontuarmos aqui no que se refere às condições físicas da escola é a acessibilidade, vez que, está posto no projeto que “faltam barras de apoio para deficientes físicos, sirenes para surdos, acesso a sala de AEE no sentido de rampa de acesso como de apoio” (CAMPINA GRANDE, 2011a, p. 22).

Isso nos chamou muita atenção quando nós conhecemos a escola. Podemos afirmar que de todas as salas e espaços físicos do Dom Helder Câmara, contraditoriamente a sala de recurso é o espaço menos acessível. Para se chegar a essa sala tem que se passar por dois batentes altos e estreitos, depois disso tem um espaço de terra até chegar à sala, o que dificulta ainda mais esse acesso. Essa questão nos mostra que como na escola Nossa Senhora

Aparecida, a acessibilidade para a sala de recurso também é considerada inadequada, a escola Dom Helder Câmara também enfrenta essa mesma realidade, isso só vem nos reforçar o quanto essas salas de AEE são implantadas sem as mínimas condições de planejamento e o que deveria ser um auxílio e apoio a esses alunos, muitas vezes acaba se tornando mais uma dificuldade a se enfrentar.

O ultimo ponto do PPP que queremos ressaltar aqui é referente aos equipamentos e materiais pedagógicos. Nesse projeto é posto que,

Dispomos de equipamentos para atender a todas as turmas, como 01 aparelho de TV, que para ser utilizado tem que ser definido o horário [...]. O MEC nos envia livros didáticos de apoio para todos os níveis e a direção da escola se encarrega de oferecer outros materiais pedagógicos como: globo, mapas, além de papel de ofício, giz, cola, cola, cartolinas, tesouras e outros materiais necessários (CAMPINA GRANDE, 2011a, p. 23).

Analisando esse discurso podemos identificar que existe uma contradição no que é dito no PPP referente aos equipamentos e materiais pedagógicos e o que colocado pelos professores, estes falam que não há liberação da TV, que fica sempre fechada em uma sala e eles não tem acesso a esse aparelho e com relação à questão material foi mencionado por quase todos os professores da escola Dom Helder Câmara que a escola não oferece as condições materiais mínimos necessárias, como giz e folha de ofício, o que é representa a precariedade do trabalho. Desta forma fica evidente esse descompasso que há entre o que está posto neste documento e o que é efetivado de fato.

Para finalizar essa breve análise vamos ressaltar alguns pontos referentes à Proposta Inclusiva do Dom Helder Câmara (CAMPINA GRANDE, 2011b), mas antes de pontuarmos essas questões, devemos salientar que essa proposta inclusiva dessa escola traz muito mais questões de referenciais teóricos sobre a educação inclusiva do que uma proposta clara com as características, com o método, com os mecanismos e diretrizes implantados pela escola.

Desta forma, pontuamos a priori a questão da relação escola e comunidade, onde está posto que

Entendemos a importância da relação escola e comunidade e nos fundamentamos para uma escola inclusiva, estando ciente da formação da escola e do ensino analisados que preocupa e valoriza a importância da interação com a comunidade para o bom funcionamento da mesma. Tanto que **se tornou uma prática constante à procura de meios eficazes para cada vez mais aproximar a família da escola.** [...] E mesmo com o esforço dos docentes esse relacionamento (escola/família) flui de maneira insatisfatória (CAMPINA GRANDE, 2011b, p. 6).

Está evidente diante da própria Proposta Inclusiva que a relação escola/família é um ponto negativo na referida escola. No entanto, a proposta afirma que existe uma prática que busca incansavelmente medidas para tornar possível essa aproximação. Contudo, todas as entrevistas dessa escola apontam que no Dom Helder Câmara tem poucas reuniões com os pais, na verdade de acordo com os professores quase não se tem reuniões na escola, esse ano, por exemplo, não houve nenhuma reunião. Sendo assim, e diante desses discursos, podemos nos perguntar: de que forma uma escola que enxerga a falta de aproximação da família, compreende isso como um ponto negativo e que afirma está sempre traçando mecanismos para mudar essa realidade, de que forma ela busca melhorar essa problemática sem se quer desenvolver reuniões entre pais e mestres? Para essa questão não encontramos resposta, será que há de fato esse empenho para solucionar essa situação, ou isso fica apenas no plano das idéias e nunca posto em prática?

Mais um quesito que queremos avaliar nesse espaço está posto na Proposta Inclusiva do Dom Helder Câmara da seguinte forma “A escola tem como princípio inalienável o direito ao acesso e permanência do aluno na mesma” (CAMPINA GRANDE, 2011b, p. 6). Concordamos plenamente com essa afirmação, no entanto, nos perguntamos se de fato a escola oferece condições para que esse princípio seja garantido, tendo em vista tudo que já foi mencionado até aqui.

Pois, para que se garanta o acesso a esse direito, principalmente aos alunos com Necessidade Educacionais Especiais tem que se pensar e se implementar uma série de adaptações que favoreçam a acessibilidade, e este processo deve iniciar-se com um PPP que traga como característica central o princípio da mudança, que a escola venha se adequar e se adaptar as diferenças de todos os alunos e não ao contrário. E por fim, depois desse planejamento e dessa materialização tem que ser colocado em prática as diretrizes proposta no documento.

Por ultimo, viemos evidenciar que essa Proposta Inclusiva traz como um de seus objetivos o seguinte: **“A sala de recurso multifuncional tem como meta constituir parte da diversidade do currículo dos alunos com NEE organizados institucionalmente para apoio complementar e suplementar e adaptações aos serviços educacionais comuns.** (CAMPINA GRANDE, 2011b, p. 11).

Além disso, nessa proposta é apontado também que “A sala de recurso conta com o apoio da coordenação especial que realiza formações, intervenções com as salas regulares. Realizando uma parceria com o professor do ensino regular para que juntos possamos ajudar a

escola como um todo a romper as barreiras e colocarmos em prática os projetos para que haja a inclusão efetiva. (CAMPINA GRANDE, 2011b, p. 18).

Como já foi ressaltado na análise da proposta do Nossa Senhora Aparecida (CAMPINA GRANDE, 2012b), fica claro também que a sala de recurso do Dom Helder Câmara não consegue fazer um elo de ligação e complemento entre a sala especial e sala regular, pois não há essa integração entre ambas. Sendo assim, acreditamos que essa questão é de maior responsabilidade principalmente do Estado que oferece capacitação apenas para os profissionais das salas especiais e se quer cobram destes um repasse de informações e conhecimentos adquiridos nesse processo para os professores das salas regulares. Além disso, muitas vezes essas salas não conseguem fazer com que o aluno com NEE tenha um desenvolvimento melhor que possa ser visualizado nas salas comuns, como alguns professores colocaram.

Contudo, podemos afirmar que os documentos de ambas as escolas são recentes e compreendem a realidade vivenciada atualmente nas instituições, trazem de fato, várias características que representam claramente como essas escolas se encontram e o que está sendo traçado nesse ambiente escolar. Mas, que em alguns momentos esse documentos pecam por informações que podem até mesmo terem sido elaboradas a fim de serem implementadas, mas, que por algum motivo ou situação não estão sendo materializadas, o que nos faz evidenciar que alguns pontos que estão sendo colocados apenas na teoria. Além disso, compreendemos também, que esses documentos deveriam ser analisados e deveriam voltar uma atenção especial para a questão do acompanhamento familiar, traçar mecanismos de fato que venha a contribuir com essa maior participação e restabelecer alguns critérios que venha a favorecer a relação entre sala de recurso e sala regular que até o presente momento praticamente não existe nas duas escolas.

4.4 CONDIÇÕES DAS ESCOLAS FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Buscamos nesse momento, através da análise de todos os instrumentos que utilizamos nessa pesquisa, diante do mapeamento inicial das escolas, do perfil dos professores, do roteiro de entrevistas semi-estruturada, da parte documental e do nosso processo de observação evidenciar que condições de fato a escola Dom Helder Câmara e Nossa Senhora Aparecida apresentam frente à educação inclusiva.

Podemos iniciar essa avaliação pontuando os principais fatores que necessitam de mudanças e melhorias nessas escolas. Sendo assim, apresentaremos a seguir algumas concepções dos professores sobre a educação inclusiva nas escolas pesquisadas, e diante dessas percepções sobre todo esse processo de educação ilustraremos a seguir alguns quadros que demonstrarão de maneira mais clara e objetiva essa realidade.

Quadro 01 - Opinião dos educadores sobre a Inclusão Escolar

RESPOSTAS	SIGNIFICADO	FOCO
[...] Assim, a questão não é a satisfação é a preocupação, assim no meu caso eu tenho mais preocupação em fazer um trabalho efetivo. Assim você vê, tem algumas coisas que você quer você quer ajudar você quer que o trabalho ande que o aluno aprenda que o aluno melhore, mas assim você é limitado em termo de conhecimento. Então como que eu posso ter uma satisfação plena se o meu trabalho só vai até ali, dali não passa. Então pra mim eu não acho um resultado satisfatório, então o meu trabalho só vai até ali, agora eu poderia render até mais ou não, não sei, mas eu não tenho conhecimento pra isso. (Nossa Senhora Aparecida).	- FALTA de PREPARAÇÃO PROFISSIONAL	Formação DOCENTE e Contratação de outros PROFISSIONAIS
[...] Porque eu gosto de trabalhar com esses alunos só que não tenho capacitação. O governo obriga aos professores a aceitar esses alunos mais não dão capacitação, a única capacitação que tem é para as professoras da AEE, eu sou leiga, porque o ano passado eu recebi uma aluna com NEE, ai ela ficara dois dias aqui na sala e o resto da semana com Elem na sala de recurso, mais esse ano disseram que não, que era pra ficar a semana todinha aqui e pela manha eles vão pra sala de AEE. Porque se Elem é que esta preparada era ela que deveria ficar mais tempo com eles, nera?. (Dom Helder Câmara)	- FALTA de PREPARAÇÃO PROFISSIONAL	
[...] Eu não me sinto satisfeita enquanto profissional, eu não vejo eles evoluir, eu não tenho condições de oferecer para eles um atendimento que eles necessitam. (Dom Helder Câmara)	- FALTA de PREPARAÇÃO PROFISSIONAL	
[...] Sinto falta de um apoio de um psicológico, uma equipe pedagógica formada por psicólogo, fonoaudiólogo Assistente social, ou seja, todos esses profissionais para trabalhar com esses alunos. Porque geralmente as que vêm pra cá devido ao acesso ser muito difícil, elas terminam desistindo, nunca permanecem aqui durante muito tempo, aqui é uma escola muito desfavorecida com relação a tudo. (Nossa Senhora Aparecida)	NECESSIDADE DE OUTROS PROFISSIONAIS	

Fonte: Pesquisa de Campo (2012)

RESPOSTAS	SIGNIFICADO	FOCO
<p>[...] Não, a escola não oferece condições, só algumas como rampas pra cadeirante... Mais deixa muito a desejar. (Nossa Senhora Aparecida)</p>	Falta de INFRA-ESTRUTURA ACESSÍVEL	Falta de ACESSIBILIDADE
<p>[...] A escola não tem acessibilidade, a estrutura não é adequada ao aluno especial, à biblioteca de tarde é fechada, porque livro a escola tem mais a biblioteca é fechada. .(Dom Helder Câmara)</p>	Falta de INFRA-ESTRUTURA ACESSÍVEL e falta de PLANEJAMENTO	
<p>[...] Não, a gente não tem nenhum tipo de recurso, a gente não recebe nenhum apoio, nada é feito, nenhum um planejamento é voltado para eles, à gente não recebe nenhum material voltado para eles, nem giz, nem uma folha de papel a gente recebe. O material que eu tenho o papel que eu tenho é que eu compro é tudo comprado por a gente. (Dom Helder Câmara)</p>	FALTA de PLANEJAMENTO para o atendimento desses alunos e falta de RECURSOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS	
<p>[...] A que eu considero mais importante é que eu acho antes da escola receber, deveria ter tido uma preparação desde o porteiro ate à merendeira, porque nós fomos obrigados a receber a criança mais nenhuns de nós estão preparados pra ter aquele tratamento... A gente tenta... Trata eles da melhor forma, mais nós não sabemos se aquela forma que tratamos eles é a correta, como passar o conteúdo pra eles, é como eu disse desde o porteiro tinha que ser preparado pra isso. É importante a capacitação da escola como um todo, é o mais importante de tudo, não seria nem o material didático nem nada o principal era a capacitação de todos os funcionários. (Dom Helder Câmara)</p>	Falta de PREPARAÇÃO DE TODOS OS FUNCIONÁRIOS da escola	CAPACITAÇÃO e PREPARAÇÃO DE TODOS OS FUNCIONÁRIOS

RESPOSTAS	SIGNIFICADO	FOCO
[...] <i>A sala de recurso não dá um apoio também, esse ano que eles passaram a liberar alguns materiais didáticos, porque até o ano anterior não permitia.</i> (Dom Helder Câmara)	Falta de PLANEJAMENTO, TROCA DE EXPERIÊNCIAS E REPASSE MATERIAL ENTRE AS SALAS DE RECURSO E AS SALAS REGULARES	CRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
[...] <i>Na realidade a teoria da inclusão é fácil mais a pratica... Eles sofrem... O próprio aluno, a própria criança especial, eles já se sentem rejeitados, por mais que você diga que não, por estar com pessoas que se desenvolvem mais rápidos do que eles, eles não acompanham nunca tiram nota boas, por mais que eles prestem atenção na aula.</i> (Nossa Senhora Aparecida)	Falta de investimento no processo de INCLUSÃO e capacitação dos professores para que eles possam acompanhar, dá um maior apoio a esses alunos com NEE e entender de fato o que é a Educação inclusiva	
[...] <i>Bom, eu acredito que a rotina da escola, o dia à dia da escola deveria ser voltado pra eles, começando a partir do vigia lá de fora, a partir do portão, todos engajados nisso aí, todos os funcionários da escola e não só a sala de recurso e sala regular entendeu.</i> (Nossa Senhora Aparecida)	Falta de PREPARAÇÃO DE TODOS OS FUNCIONÁRIOS da escola	
[...] <i>A família deveria participar estar presente, eles tem a responsabilidade de saber, de participar das reuniões.</i> (Dom Helder Câmara)	Falta de uma maior PARTICIPAÇÃO familiar no desenvolvimento escolar	Criação de MECANISMOS para uma maior PARTICIPAÇÃO FAMILIAR no processo EDUCATIVO
[...] <i>A família é o pilar de tudo, a gente sabe que o aluno que não tem necessidade nenhuma a gente sabe o quanto é importante a participação da família, imagina o aluno que tem dificuldade e a família não esta junta pra fazer esse acompanhamento, pra fazer esse elo entre a escola e ele</i> (Nossa Senhora Aparecida)	Falta de uma maior PARTICIPAÇÃO familiar no desenvolvimento escolar	

De acordo com os quadros, podemos evidenciar a necessidade de investimentos na formação e capacitação dos professores que aparece como a principal preocupação dos educadores, seguido de questões relacionadas à contratação de outros profissionais como Assistente Social, Psicólogo e etc., uma equipe multiprofissional que venha dá apoio à escola nesse processo inclusivo.

Assim, a formação desses profissionais para trabalhar de acordo com esse novo modelo de educação deve ser entendida como condição primordial para a concretização deste novo paradigma, devendo desta forma, mobilizar esforços do Estado, de gestores da educação e demais funcionários que fazem parte do corpo da escola. Baseado em Prieto (2006), que afirma haver necessidade de se estender a capacitação a todos os professores e não restringi-la aos especialistas, isso fica mais evidente analisando todos os professores entrevistado que alegam nunca ter tido qualquer tipo de capacitação oferecida por parte do Estado, desta forma, é preciso investir nessa ação a partir desse foco.

Além disso, podemos perceber que fica evidente como um dos fatores principais dentro desse processo de Educação Inclusiva o paradigma da acessibilidade. Fica claro que de acordo com os professores das duas escolas pesquisadas, se faz necessário um maior investimento nesse aspecto, pois nem a questão física, a parte arquitetônica, nem as questões referentes a parte material, metodológica e pedagógica são propicias. Além disso, é citada no quadro 02, a necessidade da capacitação de todos os profissionais das escolas, para que estes possam também entender e saber como atender da melhor maneira possível essas crianças com necessidades educacionais especiais.

Com base em Sasaki (2003), é de responsabilidade das escolas regulares mudarem o seu paradigma educacional, portanto as suas estruturas físicas, programáticas e bases filosóficas, para que, assim, possam atender de maneira efetiva as necessidades específicas de seus alunos.

E por fim, podemos evidenciar que se faz necessário a criação de políticas públicas que venham dá conta de todas essas questões levantadas até aqui e que também é preciso traçar mecanismos para sensibilização e conscientização por parte das escolas às famílias desses alunos, para que a partir disso, estas possam vir a contribuir da melhor forma possível para o desenvolvimento educacional desses alunos com necessidades especiais.

Nesse sentido, Omote (2012, p. 1) afirma:

As adaptações que precisam ser introduzidas para tornar a escola acessível, acolhedora e adequada para alunos com qualquer espécie de deficiência não se limitam a aspectos físicos – como o ambiente arquitetônico, os recursos didáticos pedagógicos, o mobiliário e o acervo de laboratórios e bibliotecas – nem aos aspectos educacionais – como o currículo, os objetivos essenciais as mudanças que precisam ocorrer no meio social, representado principalmente pelos diretores, professores, alunos e famílias desses alunos. Todos precisam estar disponíveis para enfrentarem juntos o desafio da convivência na diversidade.

Contudo, a falta de materiais que visem às especificidades de cada aluno especial e muitas vezes até o material mais comum como giz, folha de ofício e etc., a adaptação dos espaços físicos, a formação e capacitação dos professores e demais profissionais, a preparação das escolas como um todo e a maior participação da família no desenvolvimento escolar dessas crianças são algumas das principais necessidades apontadas pelas professoras entrevistadas. Sendo assim, fica evidente que para que haja a inclusão dos alunos com NEE nas escolas, algumas adaptações devem ser feitas, tanto físicas como curriculares incluindo principalmente a capacitação dos professores.

Diante de todas essas questões tecidas até aqui, fica claro que há muitas semelhanças entre a realidade das duas escolas pesquisadas. E podemos apontar como principal demanda do Dom Helder Câmara e Nossa Senhora Aparecida dentro desse processo de inclusão a preparação e capacitação dos professores. Ficou evidente que todos os nove professores entrevistados de ambas as escolas não se consideram preparados e capacitados para conduzir esse processo da educação inclusiva. Além disso, como mencionado anteriormente existe a questão da capacitação dos demais profissionais e a acessibilidade no seu conceito ampliado das duas escolas que enfrentam praticamente os mesmos problemas.

Entretanto, não existem apenas semelhanças entre as escolas pesquisadas, existem também algumas diferenças e particularidades de cada uma delas. Nesse nosso processo de análise não podemos deixar de mencionar esses fatores, questões fundamentais para que possamos ter uma compreensão maior e mais apurada dessas duas realidades.

O primeiro fator que nós devemos elencar se refere à própria localização das escolas, como sabemos a escola Nossa Senhora Aparecida se localiza no bairro Mutirão, um dos bairros mais precários da cidade e por conseqüência disso, algumas questões vem afetar diretamente a educação dessa escola. Durante o tempo da pesquisa, onde vivenciamos alguns momentos nessa escola, pudemos presenciar algumas cenas lastimáveis nesse espaço educativo.

Em um dos dias que estávamos na Nossa Senhora Aparecida para aplicarmos os nossos questionários, vivenciamos um momento de medo e desespero por parte de alguns professores. Foram atiradas no telhado da escola algumas bombas que quebraram parte do telhado e também alguns alunos estavam invadindo algumas das salas e fazendo uma baderna, os educadores estavam todos na sala dos professores apreensivos e com muito medo, muitos afirmaram que só continuariam trabalhando nessa escola até o fim do ano. Essas questões juntamente com alguns relatos de professores onde colocaram que alguns pais se encontravam

presos, que algumas famílias eram desestruturadas e com alta vulnerabilidade social vindo afetar diretamente no desenvolvimento escolar desses alunos.

Contudo, o que mais nos chamou a atenção nessa escola foi que apesar de todas as dificuldades enfrentadas e diante de tantas expressões da “Questão Social” que envolve essa comunidade, essa escola em alguns pontos chega a ser mais organizada do que a Dom Helder Câmara. Por exemplo, no que se refere ao próprio grau de escolaridade percebemos que o nível de instrução dos professores dessa escola é mais elevado do que do Dom Helder Câmara, pois das quatro professoras entrevistadas nessa escola apenas uma não possuía Pós Graduação o que vem nos demonstrar essa maior capacitação profissional. Além disso, duas delas já haviam buscado por conta própria algum tipo de treinamento e capacitação voltado para educação inclusiva.

Outro ponto considerado positivo na escola acima referida diz respeito à questão material, segundo as professoras esta escola é bem munida de material didático, entretanto no que se refere aos materiais especiais elas colocam que não há esse material voltado para a sala regular, no entanto, sempre que necessário elas podem ter acesso ao material da sala de recurso. Mas, muitas vezes esse material deixa de ser utilizado pelo fato do despreparo dessas profissionais e também pelo fato das turmas serem bastante extensas e dificultar esse trabalho diferenciado, pois estas afirmam não terem condições e nem tempo disponível para estarem desenvolvendo esse trabalho paralelo.

O terceiro ponto que é colocado como positivo nessa escola faz referência a união da equipe escolar, de acordo com alguns relatos sempre que há algum problema na escola toda a equipe se solidariza e se unem para tentar solucionar o mesmo. As professoras chegaram a colocar também que existe um apoio muito grande por parte da direção, que está sempre disposta a apoiar e a buscar melhores efetivas para a escola.

Finalizando a análise das condições da Escola Nossa Senhora Aparecida, podemos reafirmar que acessibilidade física é um ponto negativo como já mencionado anteriormente, não existe salas para todas as turmas, e desta forma, cada sala funciona com duas turmas dividindo o mesmo espaço, o que vem dificultar ainda esse trabalho. Além disso, o alto número de alunos que na maioria das vezes é superior a 20 por série, faz com que essas professoras não disponham de tempo para dar uma atenção maior e diferenciada a esses alunos com NEE.

Iniciando agora esse processo de análise sobre a escola Dom Helder Câmara podemos inferir que esta escola é situada em um bairro mais tranquilo e que as condições físicas da escola também são consideradas mais adequadas. Essa escola conta com um espaço físico

mais apropriado e as questões de acessibilidade física não são totalmente inadequadas, a maior carência nesse sentido é a sala de recurso que foi construída sem um planejamento apropriado e carece de rampas de acesso e barras de apoio. Contudo, de modo geral a escola conta com um espaço físico apropriado, as salas de aulas são amplas e bem iluminadas, e existe sala disponível para todas as turmas.

Outro ponto positivo que devemos apontar aqui corresponde a uma estratégia por parte da escola, para melhorar as condições dos professores que possuem em suas salas regulares alunos com necessidades educacionais especiais. Essa estratégia diz respeito à diminuição do número de alunos por turma. Assim sendo, e de acordo com o número de alunos algumas turmas foram divididas em turma A e turma B. Essa questão dentro desse nosso processo de análise corresponde ao mecanismo mais eficaz acerca dessa chamada educação inclusiva. Apesar dessa divisão de turmas ser um fator positivo dentro desse processo, levando em consideração a atenção que deveria ser dado a esses alunos especiais, compreendemos que as turmas ainda continuam extensas, com cerca de 17 à 20 alunos por turma, mas estamos cientes que este é um grande passo dentro desse processo de inclusão e que todas as escolas deveriam copiar essa idéia.

Entretanto, a escola Dom Helder Câmara também enfrenta grandes dificuldades, podemos evidenciar no discurso da maioria dos professores entrevistados que a escola não dispõe das condições mínimas de materiais didáticos, alguns professores relataram que inclusive muitas vezes falta giz e até mesmo folha de ofício, materiais básicos para o funcionamento de uma escola. Diante desses fatores podemos concluir que essa escola enfrenta muitos desafios inclusive para receber alunos sem necessidades especiais, e quando essa questão volta-se para alunos com necessidades educacionais especiais esse quadro fica muito mais preocupante.

Por fim, queremos fazer aqui uma breve avaliação do funcionamento das salas de recursos nessas duas escolas e no seu rebatimento para o ensino regular. Constatamos durante o período de desenvolvimento dessa pesquisa e a partir do depoimento dos professores das duas escolas pesquisadas, que para que essa sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) pudesse de fato trazer um desenvolvimento concreto para os alunos com necessidades educacionais especiais e funcionar como um suporte para as salas regulares algumas mudanças e medidas deveriam ser pensadas, planejadas e implementadas.

Primeiramente, diante da capacitação que há para os profissionais das salas de recurso, deveria haver se não a partir do próprio Estado, diante das próprias escolas estratégias traçadas para um repasse dos conhecimentos desses treinamentos e capacitações para os

professores das salas regulares. Outro fator que é considerado por nós fundamental dentro desse aspecto se refere a essa troca de experiências com esses alunos entre esses profissionais da sala de recurso e da sala regular. Além disso, o material didático que vem para essa sala especial deveria ser disponibilizado sempre que possível para as salas comuns e deveria haver um repasse de informações de como utilizar os mesmos. Enfim, sentimos falta nas duas escolas dessa complementação que haveria de existir entre sala de AEE e sala regular.

De acordo com Glat e Fernandes (2005), a educação especial por muito tempo estruturou-se como sistema paralelo ao ensino regular, mas nos últimos tempos vem redimensionando o seu papel, antes direcionado apenas aos alunos com necessidades especiais. Hoje, o seu papel é atuar como um suporte direto às salas regulares. Nesse sentido é que se fundamenta a importância dessas salas de recurso estabelecerem parcerias com as salas comuns.

Contudo, diante de todas essas considerações feitas até esse momento, podemos afirmar que as condições das escolas Dom Helder Câmara e Nossa Senhora Aparecida frente à educação inclusiva ainda são muito precárias e essas questões podem ficar mais perversa e evidente se levarmos em consideração o número de alunos com NEE que desistem de estudar no meio do ano letivo, os que não voltam no ano seguinte e principalmente se levarmos em consideração o alto número de reprovação desses alunos. Diante das falas de algumas professoras chegamos ao conhecimento de algumas crianças com necessidades educacionais especiais que estão na mesma série há cerca de cinco anos. Então, diante desses fatores podemos concluir que a precariedade dessa educação inclusiva é muito mais complexa do que se possa imaginar.

Por fim, diante da realidade encontrada nas escolas pesquisadas, cabe a cada um de nós decidirmos o que de fato está sendo inclusão ou não. Mas, sabemos que só pelo fato dessas escolas atenderem ao maior número de alunos com NEE na cidade de Campina Grande e também pelo fato das mesmas possuírem nas suas instituições o “apoio” da sala de recurso podemos afirmar que essas escolas já são vencedoras. Assim, acreditamos que mesmo diante das dificuldades, das barreiras enfrentadas no dia a dia pelos professores e pela escola como um todo para atender esses alunos, essas escolas são no mínimo ousadas, que diante da precariedade das suas condições físicas e metodológicas, estas estão buscando diante de todos esses problemas aprenderem a lidar com as diferenças. E assim sendo, a partir dos seus limites estão buscando diante das suas lutas fazer com que cada vez mais essas diferenças possam ser respeitadas e quem sabe num momento não tão distante encontrar mecanismos para que essas necessidades educacionais especiais possam ser se não superadas, pelo menos minimizadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a proposta inclusiva abordada durante todo esse estudo, acreditamos ter contribuído de maneira significativa para o maior conhecimento sobre a educação inclusiva e principalmente colaborado com o redimensionamento sobre essa realidade no município de Campina Grande/PB, mais precisamente nas Escolas Estaduais Dom Helder Câmara e Nossa Senhora Aparecida.

Assim sendo, e diante todas as discussões traçada até aqui fica evidente que a educação vem sofrendo modificações ao longo da sua história. Essas mudanças no ensino, em busca de um novo modelo educativo, contemplam os anseios da Educação Inclusiva, que baseada em princípios e leis que reconhecem a necessidade de uma educação para todos, deixa bem claro que a renovação pedagógica e exige em primeiro lugar, que a sociedade e a escola adaptem-se ao aluno, e não o contrário. E, em segundo lugar, que o professor, considerado o agente determinante da transformação da escola, seja preparado adequadamente para gerenciar o acesso às informações e conhecimentos.

Neste sentido, pensar a inclusão é um desafio que demanda uma mudança universal na organização e no funcionamento da escola, que necessita adapta o seu projeto político-pedagógico, revendo paradigmas psicológicos, didáticos, sócio-culturais e administrativos para assegurar a todos os seus alunos as melhores condições de desenvolvimento e aprendizagem.

Desta forma, podemos afirmar que o professor é, sem dúvida, o maior responsável por ampliar ou minimizar a diferença entre o aluno e a escola e, por isso, todos os investimentos do sistema educativo deveriam priorizar o resgate da valorização social do profissional da educação, assumindo a formação continuada do mesmo e viabilizando assim competências para o trabalho com a diversidade.

A partir dessas questões e diante dos resultados da nossa pesquisa ficou claro que as dificuldades dos professores para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Apesar da grande maioria dos entrevistados terem apontado que já trabalharam e que já tiveram outras experiências com alunos com NEE. Foi evidenciado por nós que para esses professores a cada novo aluno especial inserido na sala regular, o medo, a apreensão, o anseio de não conseguir atender da melhor forma esses alunos e de não saber lidar com os mesmos, faz com que essa insegurança esteja sempre presente co cotidiano desses educadores.

E esse sentimento de insegurança por parte de todas as professoras entrevistadas nessa pesquisa é justificado pelo despreparo profissional para trabalhar junto às crianças com necessidades educacionais especiais. Desta forma, estas afirmam não terem tido formação acadêmica e nenhum tipo de capacitação para trabalharem com esse público. Sendo assim, elas se sentem limitadas para trabalhar com esses alunos e sem competência para desenvolver um trabalho efetivo que traga resultados satisfatórios.

Além disso, ficou bem claro que, mesmo se percebendo uma sensibilidade por parte da maioria das professoras para com as diferenças dos alunos especiais, todas as docentes entrevistadas afirmaram não se sentirem capacitadas e também apontaram que as duas escolas pesquisadas não estão preparadas para receber esses alunos.

Como já mencionado anteriormente os principais fatores apontados com relação ao despreparo dessas escolas para desenvolver a educação inclusiva foram: à carência de capacitação das professoras para trabalharem com alunos especiais; à falta de uma infraestrutura, questões referentes à acessibilidade física, pedagógica e metodológica e a falta de recursos humanos especializados, disponíveis na própria escola regular. Além da precária orientação e apoio recebido das “especialistas” das Salas de Recursos. Todas essas questões somadas à pequena participação da família no processo de desenvolvimento educativo.

Assim, apontamos que para que uma escola se torne, verdadeiramente inclusiva, é necessário que seus professores sejam motivados, envolvidos com o novo paradigma da inclusão e principalmente capacitados para dar conta de atender às diversidades e às necessidades de seus alunos especiais. É, também, imprescindível que toda comunidade escolar seja, devidamente preparada, para receber e conviver com os alunos especiais e seus pais, a fim de que o paradigma da inclusão seja, realmente, construído e concretizado de fato

Diante dessas reflexões, pode-se afirmar que o direito à educação, como pressuposto de uma sociedade inclusiva, está acima das dificuldades, quer sejam físicas, pedagógicas ou didáticas que qualquer sistema, escola ou profissional venha amparar-se para justificar o desrespeito a esse direito.

Contudo, sabe-se que tais dificuldades são reais e que para superá-las se faz necessário ir além de iniciativas isoladas, tanto por parte do Estado, como por parte das escolas ou dos profissionais, mas é preciso articular ações que envolvam efetivamente a todos. A escola precisa acompanhar e interagir com as mudanças advindas de uma educação inclusiva, tornando-se verdadeiramente em um espaço democrático, dialógico e dinâmico, dentro do conceito de educação para todos. É nessa condição que se pode falar de fato em educação inclusiva.

Por fim, esperamos que esse estudo tenha contribuído para uma reflexão sobre a prática da educação inclusiva, e que a partir deste, tenha ficado mais evidente de como se encontra essa realidade na Rede Estadual de Ensino do município de Campina Grande, e quem sabe a partir dos resultados obtidos se possam traçar mecanismos para que sejam viabilizadas mudanças efetivas que venham a subsidiar esse processo de ensino aprendizagem.

REFERENCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC, 2001b.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001a. 92 p.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2007.
- BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.
- CAMPINA GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da E. E. E. F. Dom Helder Câmara**. Campina Grande, 2011a.
- CAMPINA GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da E. E. E. F. Nossa Senhora Aparecida**. Campina Grande, 2012a.
- CAMPINA GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Inclusiva da E. E. E. F. Dom Helder Câmara**. Campina Grande, 2011b.
- CAMPINA GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Inclusiva da E. E. E. F. Nossa Senhora Aparecida**. Campina Grande, 2012b.
- CARVALHO, R. E. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 1998.
- CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Portugal: Porto, 1999.
- FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. **Descentralização, municipalização e financiamento da educação no Brasil pós LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de**

educação inclusiva. 2. edição. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2006. 176p.

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. 210 p.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, 2005.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, ano 10, n. 29, p. 3-8, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo: Memnon, 2003.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise**. Trabalho de Livre-docência em Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP). Marília, 2008.

MANTOAN, M. T. É. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: ____ (Org). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: SENAC; 1997.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, A.; LEITE, L. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio**, v. 57, n. 15, p. 517-524, 2007.

OLIVEIRA, E. S. G.; GLAT, R. Educação Inclusiva: ensino fundamental para os portadores de necessidades especiais. In: VALLE, B. B. R. et al (Orgs). **Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino fundamental**. Curitiba: IESDE, 2003.

OMOTE, S. **Medida de atitudes sociais em relação à inclusão**. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/sadaoomote.html>. Acesso em: 05 jun. 2012

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da supertição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em**

escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. 2005. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. M. (Org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

RAMALHO, M. N.; SOUSA, C. M. M. **O Programa de Tutoria Especial da Universidade Estadual da Paraíba: a experiência em foco.** Campina Grande, 2008.

RAUEN, Fábio José. **Elementos da iniciação à pesquisa.** Rio do Sul: Nova Era, 1999.

REGEN, M. **Integração de que estamos falando? Temas sobre desenvolvimento,** São Paulo, v. 7, n. 40, p. 47-48, 1994.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial,** Brasília, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. A educação inclusiva e os obstáculos a serem transpostos. **Jornal dos Professores,** São Paulo, n. 343, fev. 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: o paradigma do século 21.** **Inclusão: Revista da Educação Especial,** Brasília, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 1998.

SHAKESPEARE, R. **Psicologia do deficiente.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Nações Unidas, 1994.

ANEXOS



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
CAMPUS DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIENCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise dessa realidade em Escolas Estaduais do
município de Campina Grande - PB**

Anexo I - Mapeamento Inicial

1. Nome da Escola
2. Endereço da escola
3. Número de professores da escola
4. Número total de alunos da escola
5. Número de alunos com necessidades educacionais especiais
6. Série dos alunos com necessidades educacionais especiais
7. Tipos de necessidades educacionais



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
CAMPUS DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIENCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise dessa realidade em Escolas Estaduais do
município de Campina Grande - PB**

Anexo II - Questionário

1. Identificação da escola

- a) Nome
- b) Endereço

1. Perfil do Professor

- a) Sexo F () M ()
- b) Faixa etária () 18 à 20 anos () 31 à 40 ano
() 21 à 30 anos () acima de 41 anos
- c) Escolaridade
 - 2º grau () Incompleto () Completo
 - Superior () Incompleto () Completo
 - () Curso de Especialização
 - () Curso de Aperfeiçoamento
 - Mestrado () Incompleto () Completo
 - Doutorado () Incompleto () Completo
- d) Estado Civil
 - () Casado () Viúvo () Solteiro () Divorciado () Outro
- e) Remuneração
 - 1 Salário Mínimo ()
 - 2 Salários Mínimos ()

3 Salários Mínimos ()

Acima de 3 Salários Mínimos ()

Gratificação Sim () Não ()

f) Aspectos associativos Sim () Não ()

Qual? Sindicato ()

Associação Profissional ()

Clubes de Serviços ()

Associação Comunitária ()

Grupos de Lazer ()

Associação religiosa ()

Outros ()

g) Aspectos Culturais

Freqüenta: Cinema? Sim () Não ()

Teatro? Sim () Não ()

Utiliza Internet? Sim () Não ()

Participa de Festas Folclóricas? Sim () Não ()



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
CAMPUS DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIENCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise dessa realidade em Escolas Estaduais do
município de Campina Grande - PB**

Anexo III

Roteiro de Entrevista Semi-estruturada

1. Você considera que esta escola oferece condições de receber alunos com necessidades educacionais especiais?
2. Quais as condições que você considera mais importantes e quais as condições que você dispõe?
3. Você se sente satisfeito em trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais?
4. Você sente-se prepara para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais?
5. Como você percebe a integração do aluno com o ambiente escolar (colegas, outros professores etc.)?
6. Como a família participa do acompanhamento do aluno com necessidades educacionais especiais?
7. Qual a importância da família no processo de inclusão?