

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TABATINGA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

EVELINE CARDOSO PEREZ

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ESTRUTURA INSTITUCIONAL CENTRALIZADA
PARA O ACESSO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO
MUNICÍPIO DE TABATINGA-AMAZONAS**

Tabatinga-AM
2017

EVELINE CARDOSO PEREZ

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ESTRUTURA INSTITUCIONAL CENTRALIZADA
PARA O ACESSO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO
MUNICÍPIO DE TABATINGA-AMAZONAS**

Trabalho de conclusão de curso – TCC,
apresentado como requisito à obtenção do grau de
licenciada em Pedagogia pela da Universidade do
Estado do Amazonas.

Orientador: Prof^o. Cleuter Tenazor Tananta

Tabatinga-AM

2017

EVELINE CARDOSO PEREZ

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ESTRUTURA INSTITUCIONAL CENTRALIZADA
PARA O ACESSO DA PESSOA COM DEFICIENCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO
MUNICÍPIO DE TABATINGA-AMAZONAS**

Aprovado em _____ de _____ de 2017

BANCA AVALIADORA

**Prof. Ceuter Tenazor Tananta
Orientador**

**Prof.
Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – CSTB**

**Prof.
Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – CSTB**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família que durante toda esta caminhada estiveram ao meu lado e a uma pessoa que me ajudou no momento mais difícil .

AGRADECIMENTO

Primeiramente a Deus por ter me dado força, saúde, coragem e confiança para continuar batalhando pelo que acredito nesta vida.

Aos meus pais pela graça de vida que me concederam. Principalmente a minha mãe Cirene que fez o possível e o impossível para cada etapa da minha vida. Ao meus familiares, o qual nunca me deixou sozinha neste percurso; Ao meu filho Luís Miguel que tanto amo, a minhas irmãs que sempre se mantiveram à minha disposição para me ajudar na batalha da vida.

Ao amigo especial Luiz Vasconcelos por tem me dado coragem alegria de viver, a minha colega Taynan, por toda ajuda, apoio e incentivo.

Ao meu orientador Cleuter Tenazor Tananta.

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo diagnosticar a realidade inclusiva nas escolas do município de Tabatinga, Estado do Amazonas, buscando identificar os alunos com necessidades especiais; quais são as necessidades especiais apresentadas; qual o tipo de atendimento especial desenvolvido, quais as condições das escolas frente a proposta da inclusão. Para tanto foi realizada uma pesquisa do tipo descritiva, de cunho qualitativa. O campo de pesquisa foi a rede de escolas de Tabatinga-Am, constituída por sete (07) escolas municipais, duas (06) estaduais e o Centro de Educação Especial. Nestas instituições foram pesquisados o elenco como diretores e professores, sendo que cada escola respondeu a um questionário de perguntas fechadas e abertas. Os procedimentos metodológicos ocorreram em quatro etapas. Após revisão bibliográfica, realizou-se uma coleta de dados junto às escolas e, por fim, a partir do tratamento dos dados, iniciou-se a análise dos mesmos, cujos resultados subsidiaram o desenvolvimento de propostas de ação a serem articuladas. Os resultados apontaram que o movimento de inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais já existe, embora que com algumas barreiras e desafios, tais como falta de recursos humanos capacitados na área da educação especial, inclusão escolar, construção de recursos técnicos pedagógicos acessíveis, acessibilidade física. Partindo-se da análise dos resultados obtidos, recomenda-se ações para a atuação as Escolas neste contexto, objetivando desenvolver as Políticas Públicas Educacionais, especificamente as ações e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

Palavras-chave: Necessidades Especiais, Inclusão Escolar, Políticas Públicas Educacionais.

RESUMEN

Este trabajo tuvo por objetivo diagnosticar la realidad inclusiva en las escuelas del municipio de Tabatinga, Estado de Amazonas, buscando identificar a los alumnos con necesidades especiales; Las necesidades especiales presentadas; El tipo de atención especial desarrollado, las condiciones de las escuelas frente a la propuesta de inclusión. Para ello se realizó una investigación del tipo descriptivo, de cuño cualitativo. El campo de investigación fue la red de escuelas de Tabatinga-Am, constituida por siete (07) escuelas municipales, dos (06) estatales y el Centro de Educación Especial. En estas instituciones fueron investigados el elenco como directores y profesores, siendo que cada escuela respondió a un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas. Los procedimientos metodológicos se realizaron en cuatro etapas. Después de la revisión bibliográfica, se realizó una recolección de datos junto a las escuelas y, por fin, a partir del tratamiento de los datos, se inició el análisis de los mismos, cuyos resultados subsidiaron el desarrollo de propuestas de acción a ser articuladas. Los resultados apuntaron que el movimiento de inclusión escolar de los alumnos con necesidades especiales ya existe, aunque con algunas barreras y desafíos, tales como falta de recursos humanos capacitados en el área de la educación especial, inclusión escolar, construcción de recursos técnicos pedagógicos accesibles, accesibilidad física . A partir del análisis de los resultados obtenidos, se recomiendan acciones para la actuación a las Escuelas en este contexto, con el objetivo de desarrollar las Políticas Públicas Educativas, específicamente las acciones y Profesionalización para Personas con Necesidades Educativas Especiales.

Palabras clave: Necesidades Especiales, Inclusión Escolar, Políticas Públicas Educativas.

LISTA DE SIGLAS

ABNT- Associação Brasileira de Normas Técnicas.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

UEA- Universidade do Estado do Amazonas

NEs- Necessidades Especiais

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	29
GRÁFICO 2.	30
GRÁFICO 3.	32

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	14
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1 Um olhar sobre as políticas públicas	12
1.2 Educação Inclusiva: Da integração à Inclusão	16
1.3 A atuação complementar da educação especial e a educação regular	20
1.4 Acessibilidade: das limitações ao mérito	22
CAPÍTULO II	27
METODOLOGIA	27
CAPÍTULO III	29
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	29
3.1 Caracterização das escolas pesquisadas	30
3.2 Existência de alunos com NEs nas escolas	30
3.3 Universo e caracterização da clientela de alunos com NEs	31
3.4 Condições das escolas frente a proposta da inclusão	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40
APÊNDICES	43

INTRODUÇÃO

O movimento pela inclusão escolar é um assunto debatido em todo o mundo e, nas últimas décadas, esta discussão cresceu consideravelmente em todo o Brasil. Como consequência, tem originado a elaboração de políticas públicas educacionais para a inclusão de alunos com necessidades especiais.

A inclusão desses alunos nas escolas é uma proposta que teve o início, no Brasil, marcado pela sua participação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontiem, Tailândia, no Fórum Mundial da Educação, em Dacar, Senegal e, principalmente, com a Declaração de Salamanca, em 1994, quando os princípios da educação inclusiva ficaram mais claros (MEC/SEESP, 2008).

A inclusão escolar cresce a cada ano e, junto, o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos. Na escola inclusiva os alunos aprendem a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários. Segundo Serrão e Baleeiro (1999), “a cidadania se constrói pelo reconhecimento e respeito às diferenças individuais, pelo combate ao preconceito, ampliação de consciência em relação aos direitos e deveres e na confiança no potencial de transformação de cada um”.

Para Veigas (2003), “a instituição escolar deve desenvolver, a partir da legislação vigente, propostas e níveis de acessibilidade capazes de viabilizar a prática de uma educação inclusiva, partindo de níveis diferentes: currículo, gestão e metodologias”. Construir uma escola inclusiva significa assumir um compromisso em se rever concepções e paradigmas em torno da educação, respeitando e valorizando a diversidade dos alunos, atendendo as suas necessidades e desenvolvendo o potencial de cada um.

A proposta da inclusão escolar parte do princípio de que pessoas com ou sem necessidades especiais beneficiam-se do compartilhamento do processo pedagógico inclusivo em que estejam inseridos. No entanto, são vários os obstáculos enfrentados na concretização dos objetivos da inclusão, esbarrando em diferentes níveis, desde a esfera governamental até a pessoal.

A questão principal que circunda a inclusão está em como desenvolver no cotidiano escolar uma postura com práticas e políticas inclusivas. Muitas vezes, essa postura esbarra na falta de capacitação na área, em recursos financeiros escassos e, principalmente, no preconceito. Para entender essa realidade é necessário aproximar-se, vivenciá-la e senti-la no seu contexto.

Nesse contexto, o movimento para uma educação para todos, com foco na diversidade nas escolas no aspecto da inclusão escolar, as esferas institucionais constituem-se em um meio capaz de viabilizar e disseminar essas políticas públicas educacionais em seus campos de abrangência.

Sendo assim, as escolas públicas do município, buscando desenvolver ações que contribuam para a educação inclusiva em sua área de abrangência, especialmente, Tabatinga, mobilizou-se neste sentido. Assim, diante desta possibilidade, surgiu o problema que suscitou este estudo: Qual a realidade da inclusão escolar presente nas escolas do município de Tabatinga?

Objetivando desenvolver as Políticas Públicas Educacionais, especificamente as ações do Programa do MEC, a Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, realizou-se este estudo através do diagnóstico da realidade inclusiva das escolas do município, buscando especificar: quais são as necessidades especiais apresentadas; qual o tipo de atendimento especial desenvolvido; às condições de acessibilidade física e comunicacional da escola frente a proposta da inclusão, além de investigar as opiniões dos educadores sobre a inclusão escolar.

Partindo-se da análise dos resultados obtidos, formular-se propostas de ações inclusivas para a realidade da rede de ensino de Tabatinga, a partir da atuação de todos. Desenvolver ações inclusivas implica necessariamente em conhecer as Políticas Públicas Educacionais, suas posturas e práticas direcionadas a esse propósito.

Da mesma forma, diagnosticar o contexto é imprescindível para conhecer essa realidade e, a partir disso, dimensioná-la analisando seus aspectos à luz da legislação, das políticas existentes, dos recursos humanos e materiais disponíveis que as pessoas adotam frente a essa temática. Este estudo caminha neste sentido, buscando subsídios para futuras contribuições elaboradas com base no cenário encontrado.

Este trabalho está dividido em três capítulos.

O primeiro capítulo apresenta conceitos relevantes sobre o contexto das teorias que fundamentaram o trabalho em estudo.

O segundo capítulo, trata sobre as informações coletadas durante o trabalho. Retrata pelo campo metodológico, linha de pesquisa, abordagem, procedimentos e técnicas de pesquisas.

O terceiro capítulo discorre as análises e discussão dos resultados através dos dados coletados.

E nas considerações finais, apresenta a conclusão dos dados obtidos, com comentários críticos acerca da pesquisa desenvolvida.

CAPÍTULO IFUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação inclusiva é um tema que, nas últimas décadas, tem ganhado significativo espaço nos debates em torno da construção de uma educação de qualidade e para todos. No entanto, discutir a educação inclusiva implica refletir sobre as políticas públicas educacionais, sobre os modelos construídos para abordarem o fenômeno educativo e sobre as dificuldades e obstáculos que a instituição escolar deve transpor para que, de fato, venha a ser uma escola para todos.

1.1 Um Olhar Sobre as Políticas Públicas

Historicamente, o privilégio de grupos em detrimento da exclusão de outros, nas escolas, foi legitimado por políticas e práticas educacionais que reproduziam a ordem social vigente. Mesmo diante da democratização da escola e do binômio inclusão/exclusão, grupos que não estão dentro dos padrões de normalidade continuam segregados. (MEC, 2008).

Assim a construção de uma política pública não é algo muito fácil, pois esbarra em alguns limitadores que se estendem, desde a ideologia presente até o distanciamento de quem elabora essa política da realidade onde a mesma será implementada. De acordo com Barbosa (2005), é extremamente necessário o conhecimento de todos os elementos para sanar o problema, tais como a demanda os recursos disponíveis ou ausentes.

Com relação às políticas públicas relacionadas à igualdade de oportunidades na educação inclusiva, faz-se necessário estabelecer uma aproximação com a realidade das escolas, dialogando com as mesmas, para, assim, através de uma definição de ações educacionais em conjunto, elaborar-se uma política de atendimento integral, que contemple as suas necessidades.

Algo a ser pontuado nesse contexto e que merece atenção especial se refere ao direito à igualdade. Em alguns aspectos, este direito acaba funcionando como um rolo compressor, pois passa por cima de todas as diferenças no seu mais amplo conceito, nivelando a todos. Por consequência, descaracteriza os sujeitos e, se alguém não foi nivelado, fica excluído. As pessoas com necessidade especiais têm o direito de serem iguais, quando existe desigualdade no seu acesso às oportunidades, quando há diferença pela situação limitadora. Por conseguinte, possuem também o direito de ser diferente quando há padronização, nivelção, uniformidade, e mesmice que os iguala, fazendo com que percam a sua identidade, e passem a ser descritos apenas por rótulo, terminologias.

Para Carneiro (2008), a “implementação das políticas públicas com vistas a uma educação inclusiva requer a sensibilização e a conscientização da sociedade e da própria comunidade escolar frente à diversidade humana; o desenvolvimento de parcerias entre escola comum e instituições especializadas” o reconhecimento da ausência de investimentos financeiros para capacitação em todos os níveis e, finalmente, o apoio permanente ao docente.

Tal prerrogativa tem, no Brasil, amparo legal, sendo que algumas das referências documentais sobre o direito à educação das pessoas com deficiência e que apresentem necessidades especiais são encontradas nos seguintes documentos: emenda constitucional nº12 de 1978, Constituição Federal de 1988, Lei nº 7.853 de 1999 (Lei da Integração), Decreto nº 3.298 de 1999 (regulamenta a Lei nº 7.853), Declaração de Salamanca de 1994, LDBEN nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71 (Diretrizes para o 1º e 2º graus), Política Nacional de Educação Especial – MEC/1994, LDBEN nº 9.394/96, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial – CNE/2001, Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172 de 2001 (FERREIRA, 2006), Convenção de Guatemala de 1999 promulgada pelo Decreto nº 3.956/2001, Lei nº 10.436/02 (Libras), Programa Educação Inclusiva: direito a Diversidade em 2003 (programa do MEC), Decreto nº 5.296/04 (regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 para promoção de acessibilidade), Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2007, Decreto nº 6.094/2007 para implementação do PDE e, em outubro de 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008).

Um outro documento importante em nível nacional, discutido consideravelmente por Carneiro (2008), foi produzido pela Procuradoria Federal dos Direitos Humanos, em 2004, intitulado “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular” (conhecido também como cartilha do MEC). Esse documento apresenta aspectos do campo do Direito Constitucional com os desdobramentos imperativos na área do Direito Educacional, além de orientações pedagógicas para a organização e funcionamento da escola no modelo inclusivo.

De acordo com o referencial teórico do citado documento, entende-se que serão as escolas inclusivas que funcionarão como fontes de germinação para a construção de sistemas educacionais inclusivos. Posiciona conceitos e ideias, tais como a política nacional de educação inclusiva; a construção de sistemas educacionais inclusivos; a organização e funcionamento de escolas inclusivas; a transformação da escola em ambiente livre de discriminações; a implementação e viabilização de escolas inclusivas que atendam a todos.

Cabe destacar que o PDE tem, como uma de suas diretrizes, a inclusão educacional, com propostas de ações voltadas à acessibilidade e à formação docente. Assim também, é

reafirmada nesse documento a busca em superar a visão de oposição entre a educação regular e a educação especial. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como focos a “acessibilidade e a garantia de participação e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais” (HADDAD, 2008).

Nessa política de inclusão, cabe destacar a disponibilidade de um Professor em turmas onde existam educandos com necessidades especiais relacionadas à deficiência intelectual, visual, auditiva, ou com transtornos globais de desenvolvimento. É exigido desse professor formação com habilitação em Educação Especial, para que assim desenvolva serviços de educação especial para apoiar, complementar ou suplementar a aprendizagem desses educandos (CEE,2006).

No entanto, mesmo diante de alguns progressos, do apoio da legislação, do aumento da consciência da sociedade para a questão, dos inúmeros debates, eventos nacionais e internacionais que abordam e desenvolvem este tema, ainda se tem uma prática bastante distante da teoria e muitos são os fatores que determinam esta realidade. Neste sentido, Mantoan (2006) cita o “preconceito, as políticas públicas que não encorajam a ruptura com a visão homogenizadora da escola e o paternalismo em relação aos grupos mais fragilizados como os principais fatores impeditivos de uma inclusão plena das pessoas com necessidade especiais nas escolas comuns”.

Segundo Cavalcante (2005), “entender a inclusão não significa apenas cumprir a lei, mas também levar à escola crianças que vivem isoladas de um mundo que só tem a ganhar com sua presença”. Além disso, é fazer com que alunos de salas regulares convivam com a diversidade, sendo esse um dos papéis da escola: praticar a responsabilidade pelo outro.

Educação Inclusiva: Da Integração à Inclusão

Ao analisar historicamente como foram compreendidos os processos de exclusão e as diferenças, é preciso levar em conta os valores, crenças e conhecimentos disponíveis e construídos na época. Partindo desse princípio, pode-se entender melhor como se deu o caminho conceitual da proposta da integração a da inclusão.

Mantoan (2006) diz que os termos integração e inclusão, muitas vezes, são utilizados para expressar situações consideradas semelhantes, mas adverte que os seus processos de construção teórico-metodológicos são distintos e fundamentam-se em momentos históricos diferentes. Assim, integrar não significa incluir. A integração foi um modelo de atendimento escolar proposto, no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, cujo foco era a aceitação de pessoas com deficiência - população alvo, na época - nas escolas de ensino regular, com a pretensão

de que estes indivíduos estivessem o mais próximo possível dos demais alunos, ajudando-os a ter uma aproximação com um padrão de normalidade (PRIETO, 2006).

O modelo integrador, na prática, não tinha o compromisso com o desenvolvimento das potencialidades existentes no indivíduo, nem com um ensino que achasse caminhos para a aprendizagem. Ao contrário, a integração esperava que o indivíduo se adaptasse à escola, absorvendo dela aquilo que, por si só, conseguisse realizar.

Desse modo, no modelo da integração o aluno estava junto ao outro, mas não necessariamente com o outro. Ou seja, estar junto significava estar no mesmo espaço, reconhecendo as diferenças, mas nessa relação, não necessariamente havia compreensão e troca. Entretanto, estar com o outro, implica em, de fato, conviver, compreender e aprender a partir da relação que se estabelece.

De acordo com Sanchez (2005), historicamente, a primeira vez que apareceu fortemente a defesa da prevalência de um único sistema educativo para todos, foi nos Estados Unidos com o movimento denominado Regular Education Initiative (REI), que tinha como objetivo a inclusão na escola comum das crianças com alguma deficiência. Esse movimento delineava a necessidade de unificar a educação especial e a regular num único sistema educativo, criticando a ineficácia da educação especial nos moldes da integração.

Desde meados da década de 1980 e início de 1990, no meio internacional, configurava-se um movimento de luta contra essa concepção de educação especial, que até então dedicava atenção a um grupo reduzido de alunos qualificados como deficientes ou com necessidades educacionais especiais.

A proposta é que todos os alunos, sem exceção, deveriam estar escolarizados na classe de ensino regular e receber uma educação eficaz nessas classes. Esse movimento defendia a necessidade de reformar a educação geral e especial, para que se constituíssem como recurso de maior alcance para todos os alunos.

Sanchez (2005) aponta que, em continuidade a esse movimento e a outros de integração escolar, surgiu o movimento da inclusão em várias regiões do mundo, com os trabalhos dos autores: Fulcher (1989) e Slee (1991) na Austrália; Barton (1988), Booth (1988) e Tomlinson (1982) no Reino Unido; Ballard (1990) na Nova Zelândia; Carrier (1983) em Nova Guiné; Biklen (1989), Heshusius (1989) e Sktirc (1991) na América do Norte e, um pouco mais tarde, os de Sanchez (1996), Garcia Pastor (1993) e Ortiz (1996) na Espanha. Todos esses autores manifestavam insatisfação pela trajetória da integração, questionando o tratamento ofertado aos alunos com necessidades especiais no sistema de ensino em muitos países. Em seus trabalhos, destacavam o sistema de avaliação baseado no modelo médico, o

que resultava na afirmação de que as dificuldades de aprendizagem eram uma consequência de um déficit do aluno, desviando o questionamento do porquê fracassavam as escolas na hora de educar determinados alunos.

Diante dessa realidade, o movimento da inclusão propôs um novo conceito de necessidades especiais e acaba reconhecendo que as dificuldades que alguns alunos apresentam são resultados de determinadas formas de organizar as escolas e, por consequência, das formas de ensinar delineadas por este modelo. Isso acarretou a revisão do sistema de educação. Estas reflexões têm embasado a educação inclusiva, e vários eventos internacionais e reuniões foram realizados a fim de impulsionar essa reflexão e o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, dentre os quais Sánchez (2005) destaca: a Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990); a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educacionais Especiais” (Salamanca – Espanha, 1994), a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contras as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999) e o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (Dakar – Senegal, 2000).

Dentre essas, a que mais contribuiu para impulsionar a educação inclusiva em todo o mundo foi a Conferência Mundial na Espanha, que originou a Declaração de Salamanca. Nela, estiveram representados noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, “que juntos estabeleceram um plano de ação norteado pelo princípio da inclusão de todos os alunos, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras” (SANCHEZ, 2005).

Essa Declaração estabeleceu uma série de recomendações que deveriam ser desenvolvidas por todos os governos participantes nos anos seguintes. Tal perspectiva foi fortemente consolidada, em 2001, através da Convenção da Guatemala, ano em que começou a vigorar, a qual exige romper com a visão hegemônica até então presente nas escolas. Supera-se a ideia de que a mesma existe para atender apenas os indivíduos considerados dentro de um mesmo padrão e, ampliando horizontes, preconiza-se que esta escola seja capaz de interpretar as diferenças como múltiplas potencialidades e não apenas como barreiras para um aprendizado significativo.

Para Ballard (1997) apud Sanchez (2005), a característica fundamental da educação inclusiva é a não discriminação das deficiências, da cultura e do gênero. O autor reforça que todos os alunos têm o mesmo direito a ter acesso a um currículo culturalmente valioso e em tempo completo, como membros de uma classe escolar e de acordo com a sua idade. Skrtic (1999) apud Sanchez (2005) considera que a educação inclusiva pode oferecer a visão

estrutural e cultural necessárias para começar a reconstruir a educação pública rumo às condições históricas do século XXI.

A concepção da educação inclusiva constitui, portanto, um novo enfoque para a educação, trazendo, contribuições valiosas para a reflexão sobre a transformação conceitual à prática do sistema educacional. Sanchez (2005) defende a educação inclusiva como direito e prevalência de um único sistema educacional para todos.

Neste sentido, já é sabido que existem diferentes formas de ensinar e aprender e, portanto, todos devem ter o direito a uma educação que respeite suas diferentes formas de aprender. Com base nisso, Vargas et. al. (2003) diz que “inclusão é muito mais que estar no mesmo espaço, trocar experiências e socializar-se”. É ter as diferenças respeitadas, é fazer parte de um grupo e se identificar com ele, é não ter de se submeter a uma cultura, a uma única forma de aprender. Desse modo, incluir não é tornar o outro igual ou submetê-lo a padrões de ser, aprender e viver. Pelo contrário, a sociedade caminha junto e também se modifica para atender as diferenças.

Na inclusão, a escola se coloca em uma atitude dinâmica, de movimento em direção às várias possibilidades de aprendizado, buscando diferentes metodologias e aproveitando-se das potencialidades individuais para promover o desenvolvimento do indivíduo. É, antes de tudo, uma escola que aceita e valoriza a diferença.

Neste sentido, Prieto (2006, p.40) diz que:

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um "novo paradigma", que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. (grifos do autor).

Em tempos de educação inclusiva “não há mais espaço para modelos educativos que busquem homogeneizar e normalizar seus alunos, mas sim propostas que contemplem a diversidade” (STAINBACK, 2006). Fazendo referência a esse último aspecto, as dificuldades e obstáculos enfrentados pela escola dizem respeito a dois pontos principais: o despreparo da mesma em se relacionar com a diversidade de ser e aprender de seus alunos e a formação do professor que, historicamente, não privilegia esta concepção de inclusão.

Segundo Sasaki (2005), no modelo da integração a sociedade aceita receber alunos com necessidades especiais, desde que os mesmos sejam capazes de se ajustar aos requisitos dos serviços ofertados, de acompanhar os procedimentos tradicionais, de contornar os

obstáculos existentes, de lidar com atitudes discriminatórias, e de desempenhar papéis sociais com autonomia. No entanto, não implica independência.

No modelo inclusivo quem se ajusta é a sociedade, em especial, a escola, tendo como principal valor, a diferença. Esta atua com vistas a garantir todas as condições de acessibilidade, de participação e cidadania. Seu foco não é somente os alunos com necessidades especiais, mas todos os alunos, tendo, como objetivo, garantir uma educação de qualidade para todos.

De acordo com Carvalho (2008), “a política atual da educação especial brasileira não mais está centrada no modelo da integração, mas na educação inclusiva. Essa expressão foi adotada como maneira de demonstrar uma proposta que acarreta mudanças atitudinais, metodológicas e pedagógicas”.

Sanchez (2005) afirma que, “em um primeiro momento, o termo inclusão surgiu como uma alternativa ao termo integração e, em um segundo momento, como tentativa de eliminar as situações de exclusão de muitos alunos, que estavam sob o princípio da integração”. Por fim, surgiu como uma proposta na qual todos os alunos, com ou sem necessidades especiais, recebessem uma educação de qualidade, sem distinção nas classes regulares de ensino.

Estabelecidos estes parâmetros conceituais a respeito da educação inclusiva, cabe salientar que é na perspectiva da inclusão que as pessoas com necessidades especiais devem acessar à escola comum, buscando sua escolaridade em um universo pedagógico preparado para contribuir no seu desenvolvimento através do ensino regular.

A atuação complementar da Educação Especial e da Educação Regular

Estudos têm demonstrado a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial (MEC,2008). Diante das mudanças nas legislações, as práticas de ensino têm originado algumas confusões conceituais e mistura de papéis entre diferentes segmentos que participam deste contexto. Cabe, pois, fazer algumas considerações neste sentido. Isso se deve, em parte, ao fato de que, por um tempo considerável, entendeu-se que a escola especial, paralela à escola regular, era a maneira mais adequada para atender os alunos com necessidades especiais. A Declaração de Salamanca, já em 1994, apontava a necessidade de que esses alunos frequentassem a escola regular, em uma perspectiva inclusiva. Porém, mesmo com a disseminação dessa proposta, as políticas implementadas não atingiram esse propósito.

É necessário destacar que, tradicionalmente, a educação especial se organizou como um atendimento especializado que substituiria o ensino comum, o que na época levou à criação de instituições especializadas (MEC, 2008).

Segundo Haddad (2008):

Historicamente estruturou-se, no meio escolar, uma cultura excludente, que veio a reforçar essa oposição entre a escola regular versus escola especial. Atualmente, as políticas públicas devem proporcionar a inter-relação entre essas duas modalidades, com vistas a garantir as condições de acessibilidade aos seus educandos de maneira integral.

O primeiro ponto a considerar é o papel da escola comum e da escola especial na questão da escolaridade dos alunos com necessidade especiais. O paradigma de inclusão preconiza que o acesso à escola comum se dê indistintamente, incluindo em sua clientela heterogênea esses alunos e responsabilizando-se por sua escolaridade regular. Já a escola especial deverá posicionar-se como elemento de apoio à escola comum, buscando complementar e não substituir a mesma.

Neste sentido, Mantoan (2006, p. 26) diz:

As escolas especiais se destinam ao ensino do que é diferente da base curricular nacional, mas que garante e possibilita ao aluno com deficiência a aprendizagem destes conteúdos quando incluídos nas turmas comuns do ensino regular; oferecem atendimento educacional especializado, que não tem níveis, seriações, certificações.

Portanto, sendo a escola especial uma modalidade de ensino, não cabe à mesma o caráter formador ou de certificação da escolaridade. Ela existe para agir de maneira contributiva com a escola comum, buscando desenvolver as potencialidades destes alunos, a fim de que concretizem a aprendizagem.

Desse modo, a educação especial é uma modalidade de ensino que envolve todos os níveis e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado, disponibilizando e orientando sobre recursos e serviços que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem nas turmas do ensino regular. Com relação ao atendimento especializado, “o mesmo deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em instituição especializada que o ofereça” (MEC, SEESP, 2008).

Outro aspecto a ser considerado é que “os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades especiais não podem ser de domínio apenas de alguns especialistas, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos” (PRIETO, 2006, p.58), o que requer estabelecimento de parcerias com as escolas especiais e a

formação dos educadores, especialmente os professores das escolas regulares, para quem o aluno com necessidade especiais ainda é um enorme desafio.

Segundo Glat e Fernandes (2005), “diante desse contexto, o papel da educação especial não visa apenas importar métodos e técnicas especializadas para a classe regular, mas sim constituir-se um suporte permanente e efetivo para os alunos e professores, como um conjunto de recursos”.

É importante, primeiramente, salientar que o papel do docente neste novo cenário da educação é decisivo para a construção de uma escola inclusiva. A formação docente é entendida, nesse estudo, conforme pontua Rodrigues (2006), “como sendo um processo contínuo e complexo que ocorre a partir de seus valores, formação específica (graduação), capacitações e ressignificações, através de uma prática reflexiva, continuada e coletiva”.

É necessário, também, que na essência desta formação esteja bem clara a ideia de que a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares deve se dar com vistas a uma efetiva aprendizagem e não meramente no sentido de promover sua socialização. Ao contrário, “as atividades socializadoras devem ocorrer como forma de facilitar a integração entre todos os indivíduos, o que, por certo, se traduzirá em facilidade de aprendizagem dos estudos propostos em aula” (PRIETO, 2006).

Um passo fundamental para o processo de inclusão escolar é consolidar esta diferença de papéis entre a escola comum e a especial, partindo-se do princípio de que as mesmas não competem entre si, mas devem complementar-se em favor do aprendizado dos alunos com necessidade especiais.

Acessibilidade: das limitações ao mérito

Acessibilidade é um conceito que se encontra expresso em vários aspectos, conforme autores que trabalham o tema (SASSAKI, 2005), “por uma gama de condições que possibilitam a qualquer sujeito, independente das necessidades específicas que apresente, transitar, relacionar-se, comunicar-se em todos ambientes com segurança, autonomia e independência”.

Portanto, o desenvolvimento da acessibilidade no seu conceito macro e a proposta da inclusão têm 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 (MEC, SEESP, 2008).

De acordo com Sasaki (2005), menciona:

As áreas de acessibilidade podem ser descritas em arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática, compreendendo da prevenção à eliminação de barreiras ambientais, de preconceitos, de estigmas, de estereótipos, de discriminações e, estendendo isso às barreiras invisíveis existentes nas políticas, normas, portarias e leis. Deve remeter à adequação de códigos comunicacionais, técnicas, teorias, abordagens, métodos, materiais, aparelhos, equipamentos, utensílios, tecnologias assistivas.

Geralmente o conceito de acessibilidade está associado apenas à barreira física e, como soluções para eliminá-la, em síntese, bastaria a construção de rampas, as quais, muitas vezes, encontram-se fora das especificações técnicas. É neste ponto que reforça-se que construir a acessibilidade de fato nas instituições, em todos os seus aspectos, com destaque para a acessibilidade atitudinal, comunicacional e física, implica necessariamente entender a proposta do movimento da inclusão. Ser uma escola inclusiva exige remover as barreiras que dificultam ou mesmo impedem o recebimento de aluno com necessidades especiais.

Segundo Rodrigues (2008), adverte:

Muitas vezes as barreiras estão escondidas, oriundas de condições de acessibilidade, da organização escolar e do currículo. Fica claro que os conceitos de inclusão e acessibilidade são indissociáveis, sendo que um depende do outro para acontecer de fato. A inclusão, para sua efetivação, está na dependência direta do rompimento e quebra de todas as barreiras que impedem a acessibilidade, sejam elas físicas, atitudinais ou comunicacionais. Nas instituições escolares, a equipe de gestão deve estar sensibilizada e consciente sobre o real papel da escola e, em todos os níveis, desenvolver o valor da inclusão como princípio norteador da educação. Junto a isso, deve desenvolver estratégias e níveis de acessibilidade que contemplem a diversidade.

É preciso entender que a acessibilidade é a garantia do direito de ser, ir e vir de todo indivíduo e que desenvolver essas condições é fazer a inclusão acontecer. Quando se amplia esse papel, as dimensões da acessibilidade são desenvolvidas de modo a desencadear ações nesse sentido. Respalando Sasaki (2005) descreve que, “na acessibilidade arquitetônica, são eliminadas as barreiras ambientais e físicas nos recintos internos e externos”. Na acessibilidade comunicacional, são proporcionados recursos e tecnologias que eliminem essa barreira, tais como linguagem gestual, corporal, libras, textos em braile, textos ampliados, acessibilidade digital. Na acessibilidade metodológica e instrumental, os métodos e técnicas de estudos são adaptados com vistas a proporcionar a participação e envolvimento do aluno e a favorecer o desenvolvimento de todas as suas habilidades. Isso implica em oferecer

instrumentos com o objetivo de permitir essa participação, autonomia e independência, tanto na escola como na vida pessoal.

E, por fim, a acessibilidade programática e atitudinal descortinam as barreiras invisíveis nas leis e nas políticas públicas, promovem a conscientização da convivência para a diversidade, quebram preconceitos e permitem a abertura para o novo.

Neste sentido, o cidadão com ou sem deficiência deve exercer o seu direito de exigir acessibilidade, pois a cidadania sugere a luta por condições de igualdade, considerando as diferenças em acessar essas mesmas condições. As formas de exigir essas condições podem ser desde as mais simples até as mais complexas. Partindo da conscientização e da discussão de valores como respeito, diversidade e convivência, a discussão deve atingir a questão dos direitos morais e legais.

Um segundo caminho a ser seguido é através do diagnóstico de realidades onde as barreiras de acessibilidade estão presentes. A partir disso, elaborar documentos, requerimentos e projetos, enviando-os para os órgãos encarregados de execução e fiscalização tais como instituições de ensino, prefeituras e ministério público a fim de reivindicar as condições de acessibilidade necessárias para que todos tenham o direito de ser, ir e vir, contemplando, assim a diversidade. Esta postura exige uma iniciativa pessoal permeada por um sentimento de coletividade, além do entendimento de que se é único e singular, mas que não se vive sozinho, e sim em sociedade.

Portanto, é dever de todos, com ou sem uma necessidade especial, lutar por direitos que contemplem a todos, inclusive suas diferenças, pois com isso se terá um mundo plural e de valores universais sólidos. O conhecimento da legislação, neste caso, é fundamental, para que se exija o cumprimento dos direitos das pessoas com necessidades especiais, e também para que se promova a convivência dos princípios da inclusão no seu sentido amplo, através da sensibilização, conscientização e garantia das condições para inclusão de todos que são tolhidos em seus direitos.

A questão metodológica também ganha significativo espaço nesta discussão. Para Costa-Renders (2007), “quando se trilha caminhos pedagógicos diferenciados, pode-se então promover a construção do conhecimento acessível a todos, sendo que o desafio de aprender com as diferenças possibilita a construção de um paradigma educacional flexível à inovação”. Farias e Maia (2007) compartilham do mesmo princípio, “defendendo que as escolas devem desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas que possibilitem a oportunidade e aprendizagem de todos”.

O momento da avaliação também é de grande importância neste processo. O aluno deve ser percebido numa perspectiva qualitativa e não com uma variação quantitativa. Isso significa entendê-lo enfatizando as suas potencialidades, os seus valores, as suas relações e as suas experiências, ao invés de olhá-lo somente no aspecto da dificuldade. Tomando como respaldo a teoria de Vygotsky (1983), na perspectiva sócio-histórica, em que o conhecimento se processa não somente por uma dotação biológica, ou por ações específicas sobre os objetos, mas pela dinâmica social, interação inter e intrapessoais (FREITAS, 2006), “confirma-se o quão imprescindível são as relações sociais nesse processo”. Tomar esse posicionamento diante da inclusão escolar implica em compreendê-la como um processo em que as relações sociais são fundamentais. Estas têm grande importância para o sujeito, pois dão sentido e significado a sua vida e à relação com o mundo, possibilitando-o ser autônomo, participativo e ativo na construção da sua própria história e do mundo em que vive, ou seja, permitindo a construção da sua identidade.

Entretanto, o que se percebe na sociedade e principalmente na maioria das escolas é uma proposta pedagógica em que, sob o pretexto de estar preparando para o futuro, há o domínio do conteúdo muitas vezes descontextualizado, avaliações classificatórias, valorização do aspecto cognitivo e ênfase na exposição oral, na repetição e na memorização.

Por fim, os aspectos mencionados acima recaem sobre a formação do professor. Salgado (2006) destaca a importância de valorizar e formar educadores criativos e comprometidos com o processo de inclusão escolar, ressaltando que esse posicionamento exige uma disponibilidade de troca com outro, aprendizado constante e a re-significação de conceitos e valores. A exclusão não ocorre somente quando há segregação, discriminação, preconceito, mas também pode ocorrer quando há um discurso de igualdade, postulando acesso igual àqueles que são diferentes. Cabe aos profissionais inseridos na educação observar quem são os seus alunos e como é possível estabelecer pressupostos de igualdade, com condições de acessibilidade, quando todos são diferentes. De acordo com Carneiro (2008), uma escola regular sem foco para desenvolver a inclusão corre o pior de todos os riscos, pois pode, ao incluir um aluno, excluí-lo.

Quando os princípios da educação inclusiva são realmente implementados, os resultados podem ser a transformação das escolas regulares em unidades inclusivas, do mesmo modo que as escolas especializadas tornam-se parceiras de apoio e capacitação. “Além disso, obtêm-se a adequação e viabilidade das necessidades dos alunos em relação à acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, destacando o desenvolvimento dos conceitos de autonomia, independência e

empoderamento, através de práticas que valorizam a diversidade humana, envolvendo a comunidade escolar, as famílias e a comunidade local” (SASSAKI, 2005).

Um dos benefícios que a inclusão traz à comunidade escolar é viver a experiência da diferença. “A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor, que assim exerçam a sua cidadania e ocupem o seu espaço na sociedade. Não se pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, respeitando o que ele é ou que ele pode ser” (MANTOAN apud CAVALCANTE, 2005). Essas possibilidades de resultados demonstram o quão importante se constitui o movimento por uma educação para todos, ou seja, o movimento em prol da inclusão escolar.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

No presente capítulo descreveu-se sobre os métodos que se conduziram para este trabalho de conclusão de curso, onde se irá apresentar as abordagens aqui trabalhadas, os objetos apresentados, meios e técnicas desenvolvidas nesse processo de pesquisa para a obtenção de dados e sua utilização como recurso para a contextualização desta temática em questão.

Veremos aqui os autores que se dedicaram a trabalhar e dialogar com o estudo de obtenção de dados satisfatórios, enfoque da pesquisa, com o caminho percorrido para esta investigação, bem como quem foram os facilitadores da pesquisa, quais os objetos de estudos necessários para o trabalho, a população que, encarecidamente, participou dos procedimentos que foram realizados durante todo o tempo de pesquisa, buscou-se conhecer os fatores. Este estudo se deu através da linha de pesquisa Educação, Sociedade e Escola.

Este estudo de pesquisa de campo está voltado para o trabalho de conclusão de curso que é necessário e obrigatório ao curso de Licenciatura em Pedagogia. Sendo este o desafio de concluir o curso de Pedagogia, oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas, pois não teria sentido estudar durante quatro anos e meio e não ter realizado um trabalho de grande porte.

Nesse contexto trata da metodologia adotada para a realização deste estudo, apresentando uma breve caracterização do local onde o mesmo ocorreu e o detalhamento metodológico da pesquisa, incluindo o campo, a população alvo, os instrumentos e técnicas de coleta de dados e de análise de resultados.

A pesquisa realizada foi do tipo descritiva, de cunho qualitativa. Segundo Rauen (1999), “a pesquisa descritiva objetiva conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir para modificá-la, estando interessada em descobrir, observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los”.

Assim também, de acordo com Mynayo (1998), os métodos qualitativo não se excluem, mas, ao contrário, em muitos casos se complementam para melhor evidenciar os aspectos do estudo.

O campo de pesquisa foi a rede de escolas públicas de Tabatinga-Am, constituída por sete (07) escolas municipais, duas (06) estaduais e um (01) Centro de Educação Especial (CIEE). Nestas instituições foram pesquisados diretores e/ ou professores, sendo que cada escola respondeu a um (01) questionário de perguntas fechadas e abertas.

Os procedimentos metodológicos ocorreram em quatro etapas. Na primeira etapa, a fim de construir-se um referencial teórico, foi realizada uma revisão bibliográfica que, segundo Rauen (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, utilizando-se de questionário (APÊNDICE A), buscando dados referentes à clientela de alunos com necessidades especiais e às condições da escola frente à proposta da inclusão. O levantamento é formato básico de trabalhos nas pesquisas descritivas. “Consiste na solicitação de informações a um grupo sobre um problema estudado para posterior análise qualitativa ou quantitativa” (RAUEN, 2006).

Na terceira etapa, foi feito o tratamento dos dados, sendo que para as perguntas abertas foi construída uma matriz analítica, agrupando as respostas por significado e foco, a fim de permitir uma melhor consistência na análise posterior. A seguir, foi realizada a quarta e última etapa da pesquisa, que envolveu a apresentação dos dados e análise dos resultados. Nesta última, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo para interpretar as respostas das questões.

Para desenvolver esse processo se requer alguns critérios de procedimentos visando uma compreensão do estudo da pesquisa. Para o estudo da temática o tipo de pesquisa de caráter dialético, onde os sujeitos da pesquisa foram envolvidos.

A abordagem da pesquisa qualitativa se esclarece com Oliveira:

As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudanças, criações ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (2002, p. 117).

A observação é um ponto fundamental no que se trata do trabalho científico, pois segundo Cervo e Bervian (2002, p.27) “a observação é de importância capital nas ciências. É dela que depende o valor de todos os outros processos”.

Ainda, Cervo e Bervian (2002, p.27) “sem a observação, o estudo da realidade e de suas leis seria reduzido à simples conjectura e adivinhação”, o papel da observação é uma das técnicas mais importante no processo do projeto de monografia.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo se abordará as discussões e os resultados alcançados durante a coleta de dados sobre o a inclusão de alunos especial no contexto da diversidade nas escolas públicas no município de Tabatinga.

Para a realização deste trabalho se fez necessário às leituras bibliográficas, a parceria com alguns sujeitos, que foram os entrevistados, como público alvo desta pesquisa gestores e professores das escolas estadual e municipal. Durante a realização do trabalho foi entregue um questionário aos profissionais que se interessaram para responder.

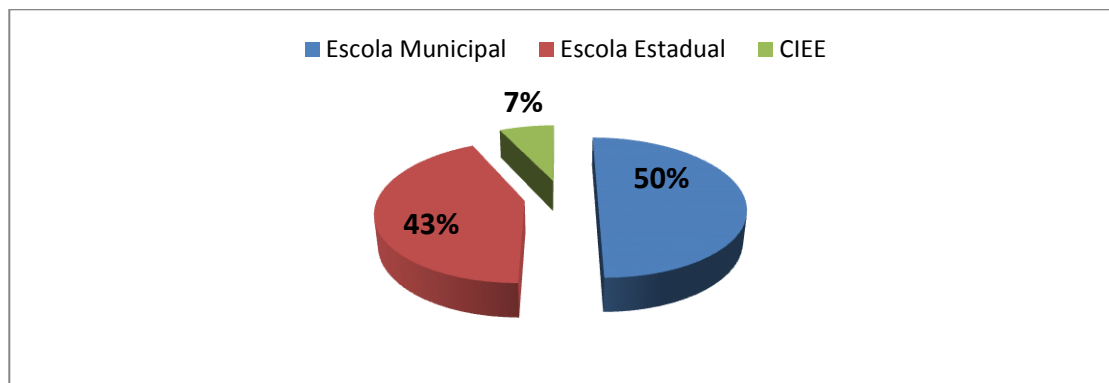
As apresentações dos dados desta pesquisa bem como a análise dos mesmos estão apresentadas aqui de maneira a permitir a compreensão de três aspectos sobre o cenário da inclusão de alunos com necessidade especiais no município de Tabatinga. Se as escolas recebem alunos com necessidades especiais; qual é o universo destes alunos e o que os caracteriza, quais as condições da escola frente à proposta da inclusão (acessibilidade; formação de recursos humanos; percepção dos profissionais de educação sobre a questão da inclusão de alunos com necessidades especiais).

Desta forma, a organização deste capítulo está estruturada primeiramente em uma breve caracterização das escolas pesquisadas e, na sequência, sobre a discussão e análise desses três eixos.

Caracterização das Escolas Pesquisadas

Foram pesquisadas treze (13) escolas do município, 7 escolas do municipal e 6 escolas da rede estadual de ensino, conforme mostra a figura a seguir:

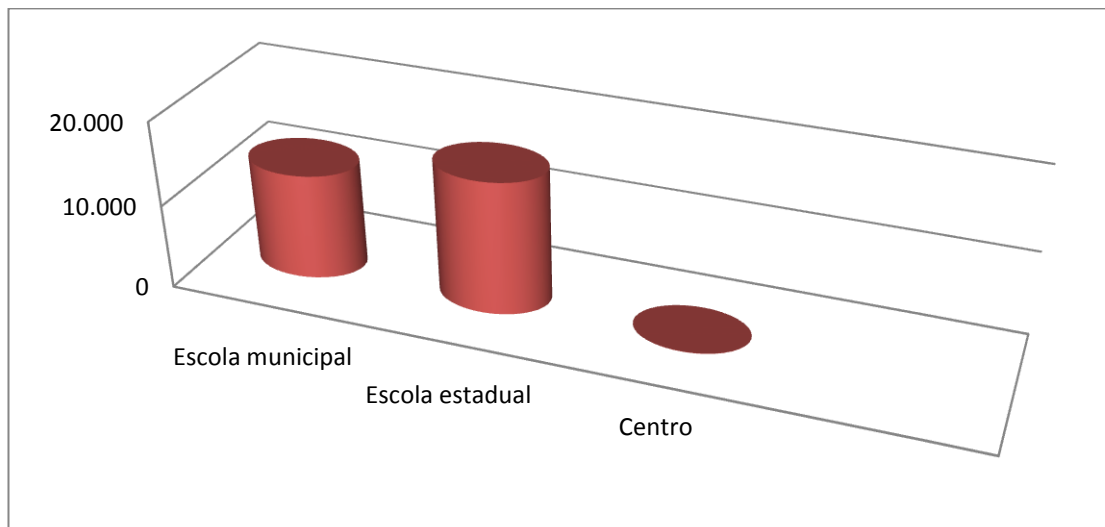
Gráfico 01: Distribuição das escolas pesquisadas por esfera administrativa



Fonte: dado censo escolar de 2015

De acordo com o Gráfico 01: 50% das escolas encontram-se na esfera administrativa municipal que equivale a 7 escolas, 43% na esfera estadual são 6 escolas da rede estadual de ensino e 7% instituição de educação especial equivale a um Centro de Educação Especial. Dados do censo escolar de 2015 apresentam um somatório de vinte e oito mil trezentos e noventa e dois (28.392) matrículas, distribuídas entre essas escolas, como pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 02: Distribuição das matrículas por escolas



Fonte: dado censo escolar de 2015

O gráfico 02, demonstra o predomínio das matrículas estaduais, correspondendo a 15830 alunos matriculados (62%), seguidas das matrículas municipais que correspondem a 12562 alunos (36%). A escola de educação especial apresenta em torno de 30 alunos (24%).

Existência de Alunos com Necessidades Especiais nas Escolas

A pesquisa sobre a existência de matrículas de alunos com necessidade especiais nas escolas revelou uma situação heterogênea, permeada pela ausência de dados cadastrais concretos que identifiquem a situação desta clientela nas instituições de ensino, fato que ficou evidenciado pela pesquisadora no momento da aplicação do instrumento de pesquisa. Assim, das dez (13) escolas pesquisadas, três (3) não recebem ou não identificaram ainda alunos com necessidade especiais. Das demais escolas, cinco (5) recebem e identificaram esses alunos e oferecem algum tipo de atendimento especializado, enquanto que as outras duas (2), apesar de receberem e identificarem esses alunos, não oferta, no momento, nenhum tipo de atendimento especializado.

A presença de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares é algo recente e que tem sua justificativa principalmente no cumprimento de uma determinação legal, e não ainda em um sentimento de comprometimento com a proposta da educação inclusiva. Por muito tempo compreendeu-se, de uma maneira equivocada, que as pessoas com deficiência ou com alguma necessidade especial constituíam-se em pessoas incompletas e limitadas. Essa compreensão se deve, em parte, “às iniciativas pioneiras de instituições especializadas no atendimento terapêutico e educativo dessas pessoas, com intuito de aproximá-los a um padrão de normalidade estabelecido” (BEYER, 2006).

Desse modo, o conhecimento em como trabalhar com alunos com necessidades especiais ficou restrito e delegado aos profissionais dessas instituições, justificando, em parte, a falta de interesse da escola regular em se aprofundar em tal especificidade, o despreparo e, conseqüentemente, a resistência em incluir, em suas salas de aula, esses alunos.

Entretanto, diante dos índices significativos de reprovação e evasão escolar presentes mesmo antes da política da inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular, denota que a escola já não estava de fato, atendendo a todos com qualidade e garantia de êxito.

Neste sentido, é preciso entender que a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais é uma oportunidade para a escola repensar as suas concepções de ensino, aprendizagem, os seus objetivos quanto a formação de seus alunos.

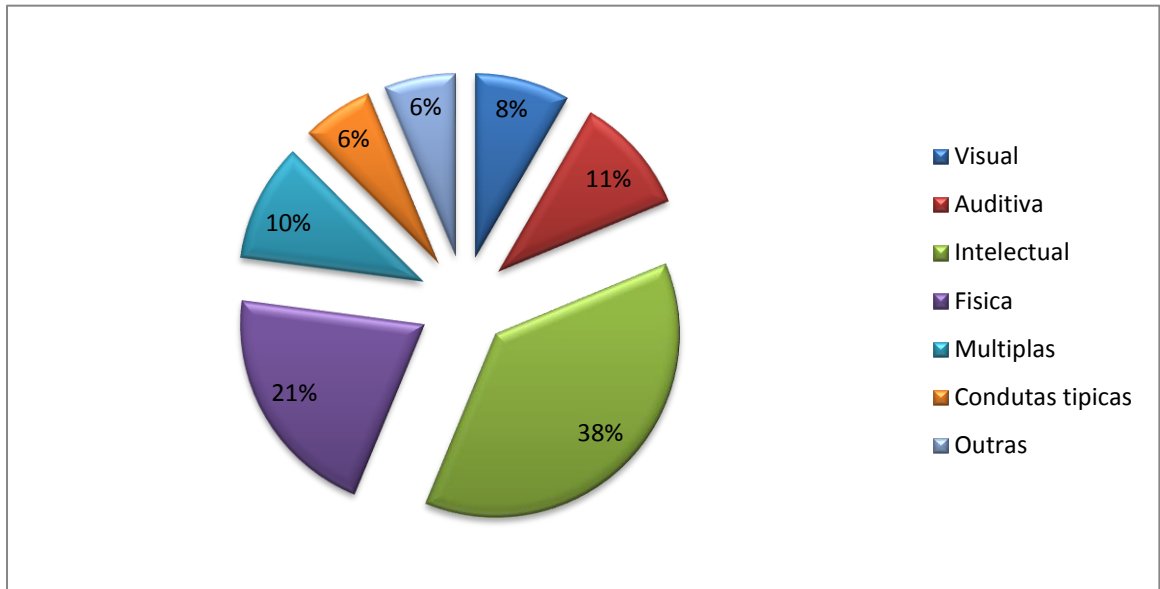
Mantoan (2006), pontua que o “processo da educação inclusiva é necessário, primeiro, para a escola melhorar as suas condições e, conseqüentemente, preparar gerações que saibam conviver com as diferenças e ter autonomia”. Em segundo lugar, para que os educadores e o sistema educacional atualizem suas práticas, objetivos e recursos, com vistas atender às especificidades de seus alunos de maneira efetiva.

Tomar esse posicionamento diante da inclusão escolar implica em compreendê-la como um processo em que a convivência, a troca e a cooperação são fundamentais. Estas têm grande importância, pois dão sentido e significado à vida de cada pessoa e à sua relação com o mundo, possibilitando ao sujeito ser autônomo, participativo e ativo na construção da sua própria história e do mundo em que vive, ou seja, permitindo a construção da sua identidade e, conseqüentemente, de uma sociedade justa e cidadã.

Universo e Caracterização da Clientela de Alunos com Necessidades Especiais

A maioria das escolas da rede pública de ensino em Tabatinga possui alunos com necessidades especiais e, pelos dados da pesquisa, constatou-se que eles são em número de 48 quarenta e oito (48).

Estes alunos apresentam diferentes tipos de limitações, conforme mostra a figura a seguir:



Fonte: dado censo escolar de 2015

Neste aspecto, prevalecem aquelas relacionadas à deficiência intelectual com 38%, seguida das deficiências física com 21%, auditiva com 11%, visual com 10%, auditivas e múltiplas com 6%, condutas típicas com 6% e outros casos especificados por transtornos e dificuldades de aprendizagem com 8%. Algo que merece atenção nos dados relacionados a identificação de alunos com necessidades especiais é que o tipo superdotação não apareceu citada por nenhuma escola e que apenas 3% citaram outras necessidades especiais não relacionadas a uma deficiência. De acordo com Carvalho (2005), ainda se pensa e age como se a inclusão escolar fosse apenas para alunos em situação de deficiência, havendo um esquecimento de que muitos outros alunos que não se encontram nessa “classificação”, continuam alheios ao processo educacional, fora das salas de aula, repetindo de ano e evadindo.

Quanto à escolaridade desses alunos, prevalecem as matrículas de ensino fundamental, sendo 50% destas nas séries iniciais. Assim também, dos quarenta e oito (48) alunos encontrados, dispõe de atendimento. Cabe salientar, no entanto, que este atendimento especializado se dá, principalmente, através do Serviço de Atendimento Educacional Especializado na Deficiência em questão (CIEE) e, em alguns casos, também com auxílio do

segundo professor. Essas modalidades de atendimento, são políticas adotadas pelo município de Tabatinga.

Condições das Escolas Frente à Proposta de Inclusão

A busca de informações sobre as condições das escolas de Tabatinga frente ao processo de inclusão de alunos com necessidades especiais ocorreu, especialmente, no sentido de identificar quais as condições de acessibilidade e qual o aporte de recursos humanos presentes nas mesmas para o atendimento destes alunos.

Na pesquisa, ficou evidenciada a falta de acessibilidade física nas escolas. Das dez (13) escolas pesquisadas, nove (10) não possuem acessibilidade física, e uma (1) possui apenas parcialmente. Com relação à acessibilidade comunicacional, pode-se inferir que houve uma confusão conceitual, pois se entendeu a acessibilidade comunicacional não no seu sentido macro.

É importante destacar que ter uma escola atuando na proposta da educação inclusiva implica, necessariamente, em remover as barreiras que impedem o acesso de seus alunos, sejam quais forem as necessidades específicas apresentadas por eles. Faz-se, então, necessário investir em ações no município que primeiramente discutam as seis dimensões da acessibilidade descritas por Sasaki (2005), “bem como os meios de viabilizar essas condições”.

Constatou-se, também, que metade destas escolas não possui recursos humanos capacitados em nenhum nível para atender essa clientela e as outras cinco (5) escolas que declaram possuir profissionais na área, citam apenas um (1) especialista em educação especial de formação. Os demais estão no processo de conclusão de especialização em educação inclusiva. O restante de profissionais apresenta cursos de graduação, onde cursaram disciplinas específicas para educação especial, ou possuem cursos de aperfeiçoamento.

Cada vez mais tem se exigido dos docentes o desenvolvimento de novas habilidades para atender as necessidades específicas de cada um de seus alunos. Isso se reflete não somente no aspecto ensino-aprendizagem, mas também no desenvolvimento da autonomia e empoderamento dos alunos sob sua responsabilidade.

Em tempos de educação inclusiva, não há mais espaço para modelos educativos que busquem homogeneizar e normalizar seus alunos, mas sim propostas que contemplem a diversidade (STAINBACK, 2006). Conforme aponta Carneiro (2008), a realidade nacional

das escolas conta com muitas limitações referentes a como compreender e lidar com a diversidade, bem como, a carência de princípios pedagógicos orientadores nesse contexto.

Para Denari (2006), “a inclusão escolar necessita de procedimentos específicos para a atuação docente, com base na identificação das necessidades especiais”. Desse modo, apresenta-se ao professor o desafio de disseminar conhecimentos que visam a formação do cidadão, com novos valores, desencadeando atitudes de respeito e aceitação da diversidade. Esta formação deveria passar pela articulação metodológica e didática para intervenção de ações no sentido amplo da educação, ou seja, a formação do aluno como cidadão. Tal ação depende da gestão e organização interna da instituição escolar, bem como de recursos humanos e técnicos sensibilizados e capacitados para tal atuação.

Levando em consideração a proposta da inclusão escolar, na capacitação do educador deveria ser prevista uma sensibilização para atuar junto à diversidade, com aperfeiçoamentos específicos nas terminologias e necessidades especiais. Desta forma, seria possível a criação de uma consciência sobre a questão, favorecendo o desenvolvimento das políticas de Inclusão. Ampliando este horizontes, estes aspectos deveriam ser incluídos já na formação do educador, principalmente em cursos de licenciatura e pedagogia (DENARI, 2006).

Macedo (2005) “inclui na questão da formação educador, cujo papel na sua opinião também é decisivo para a construção de escola inclusiva, reconhecer que esta formação deve ser pautada na capacidade reflexiva, onde o ensinar e o aprender são indissociáveis”. A consciência social e política sobre a inclusão, aliada à uma sólida formação constitui-se, portanto, avante a proposta de escola inclusiva.

As opiniões dos educadores sobre a questão da inclusão de pessoas com limitações nas escolas do município refletiu também, a necessidade de formação específica. Nas respostas obtidas nos questionários, as escolas foram unânimes em afirmar que necessitam de uma abordagem específica, conforme demonstrado nos quadros a seguir:

Respostas	Necessidade	Convergência
Nosso quadro de funcionários não está preparado para receber alunos “especiais”(1).	- Falta de preparo profissional;	Formação docente
A nossa escola não está preparada para receber alunos com necessidades especiais.(3)	- Falta de preparo profissional;	
A escola necessita de profissionais com qualificação para ajudar nas áreas de conhecimentos relativas a inclusão e assim garantir a qualidade de ensino dos nossos educandos.(4)	Necessidade de profissionais qualificados;	
(...) Em relação aos profissionais que trabalham aqui, todos tem pós-graduação, mas precisamos urgente de cursos sobre inclusão, como trabalharmos com as necessidades especiais em nossas escolas.(8)	Necessidade de cursos de capacitação;	

Respostas	Necessidade	Convergência
(...)nossa escola tem poucas adaptações feitas para recebê-los.(1)	Falta de infra-estrutura acessível;	Acessibilidade
escola x não possui recursos físicos, didáticos e pedagógicos para trabalhar a inclusão.(2)	Falta de recursos didático-pedagógicos e físicos;	
Nossa escola precisa de adaptações como calçadas com rampas, banheiros, móveis para os alunos que poderemos receber, pois o espaço físico não é condizente para algumas necessidades especiais.(8)	Falta de adaptações na infra-estrutura e móveis	
Esta unidade atende apenas pessoas portadoras de necessidades educativas especiais.(9)	Necessidade de cursos de capacitação;	

Respostas	Necessidade	Convergência
(...)Também tem falta de assistência municipal, quando, por exemplo precisamos de um monitor ou segundo professor para auxiliar nas atividades da escola. (3)	Falta de assistência e apoio do poder público;	Políticas Públicas
(...)A inclusão é fundamental, mas para que haja realmente a mesma nas escolas, é necessário um amparo maior ou seja profissionais para o acompanhamento, cursos, rampas nas escolas, banheiros adaptados, coisas simples e que nem isso existe.(5)	Necessidade de apoio para acessibilidade, formação, etc.	
Nossa escola não possui nenhuma criança portadora de necessidades especiais, mas se tivesse a escola não possui condições necessárias para trabalhar com essas crianças.	Falta de investimento na inclusão.	Legislação

Pois a administração pública não investe na inclusão do portador de necessidades.(6)		
Escola inclusiva devem matricular todos os alunos, independente das condições que ele apresenta. Buscando parcerias disponível para poder oferecer uma educação de qualidade para todos. A luta no entanto, é para que sejam respeitadas e implantadas, para isso, torna-se necessário o conhecimento das legislação em cada espaço de convivência.(7)	Necessidade de conhecer as leis que regem a educação inclusiva.	

De acordo com os quadros, a necessidade de investimentos na formação do educador aparece como a principal preocupação dos educadores, seguidos de questões relacionadas à condições de acessibilidade, apoio das políticas públicas, relação educação especial versus educação inclusiva e conhecimentos de legislação.

Com relação ao primeiro aspecto, os educadores citaram, como temáticas principais que deveriam embasar essa formação, a educação especial, a inclusão escolar e a construção de recursos técnico-pedagógicos acessíveis. Sendo assim, a formação de profissionais da educação para trabalhar dentro da concepção da escola inclusiva deve ser entendida como condição essencial para a concretização deste novo paradigma, devendo mobilizar esforços de gestores da educação e, desde já, integrar as bases curriculares dos cursos de graduação que formam estes profissionais. Baseado em Prieto (2006), que diz haver necessidade de se estender a capacitação a todos os professores e não restringi-la aos especialistas, percebe-se que, no município pesquisado, é preciso investir nessa ação com esse foco.

O aspecto relacionado à acessibilidade também apareceu novamente na opinião dos educadores, referente às barreiras físicas presentes nas escolas e às barreiras metodológicas existentes. Demonstram a necessidade de adaptações para receber alunos com necessidades especiais e disponibilização de recursos e meios para atendê-los.

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”. Algo a ser pontuado nessa mudança de paradigma da escola refere-se ao compromisso social quanto ao seu papel, mas também deve-se em parte ao apoio das políticas públicas estabelecidas a nível de governo federal, estadual e municipal.

Na pesquisa, foram apresentados dados demonstrativos de que, não havendo todo esse apoio, principalmente a nível de município, fica difícil garantir condições necessárias para desenvolver a educação que contemple as especificidades de seus alunos.

Quanto a esse aspecto, cabe ressaltar que além de ser um direito de todo o cidadão ser respeitado nas suas diferenças, a legislação vigente preconiza essa dimensão como responsabilidade dos gestores de promover acesso a uma educação de qualidade. Neste sentido, também foi opinião dos pesquisados a necessidade de um maior conhecimento da legislação em torno da educação inclusiva.

No que tange a relação entre a educação especial e a educação inclusiva, demonstrouse na opinião dos pesquisados que existe ainda uma diferença de papéis e uma necessidade de aproximação nessa política educacional. 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 à escolar regular. Nesse aspecto é que se fundamenta a importância dessas instituições estabelecerem parcerias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Várias são as causas que podem promover a exclusão dos alunos a uma educação de qualidade, considerando as particularidades de acesso ao conhecimento de cada um. Dentre tantas, pode-se destacar a falta de informações sobre como compreender e trabalhar com alunos que possuam necessidades especiais, principalmente no ensino regular.

A pesquisa realizada nas escolas do município de Tabatinga revelou um conjunto de dados que não diferem desta realidade mais ampla, embora também tenha identificado que o movimento de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais já existe, no município, apesar de apresentar algumas barreiras e desafios. As barreiras se traduzem, principalmente, pela falta de capacitação dos recursos humanos, falta de condições de acessibilidade e falta de políticas públicas que promovam a efetiva inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas, garantindo o êxito e permanência dos mesmos no contexto escolar.

Acredita-se que para transpormos essa realidade de dificuldades e de exclusão, é necessário proporcionar e incentivar a convivência com o outro, com o que parece diferente. E, com isso entender que desenvolver projetos, recursos, materiais acessíveis, implica em pensar uma educação que atende a todos, não um grupo em específico. É a garantia de um direito que proporcione além de condições básicas de mobilidade, comunicação e participação social, o alcance da independência e autonomia.

Por fim, cabe ressaltar que adotar uma postura que torne a educação para todos é algo que deve ser sentido e vivido concretamente, pois trata-se de uma expressão de sociedade e cidadania. A prática escolar com uma atitude inclusiva prima pelas interações, pelo convívio em grupo, pelas trocas de experiências e pela construção e vivências de valores, configurando-se em um cenário que vai além da aquisição de conhecimentos e atinge a constituição de uma identidade aberta e acolhedora da pluralidade e diversidade.

Desta forma, todos aqueles que fazem parte da escola têm que passar por um processo de transformação, re-significação de conceitos, construção de valores, ou seja, um novo olhar sobre o que é incluir de fato.

Diante do exposto, com base na análise desses dados, já é possível esboçar as possibilidades de contribuição das instituições nesse cenário, no sentido de romper barreiras e somar esforços para a implementação de políticas inclusivas no município de Tabatinga.

Com base no estudo aqui apresentado recomenda-se, uma ação específica voltada à formação do professor cada vez mais eficiente para atuar em um contexto escolar inclusivo. Neste mesmo sentido, recomenda-se ainda que o Centro de Educação Especial contribua cada

vez mais nesse processo, orientando sobre as condições de acessibilidade, articulando, junto as escolas, um grupo de estudos e discussão, que se configure em um espaço para troca de experiências, atualização técnica e metodológica, possibilitando, desse modo, um caminho para formação do docente.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Zélia Maria Ferraz. **Novos Modelos Institucionais na Educação Profissional e o Problema da Sustentabilidade: O Caso dos Cets de Itabirito e Timóteo do CEFET-MG.** Dissertação (Mestrado em Administração Pública Gestão de Políticas Sociais). Fundação João Pinheiro, Minas Gerais, 2005.
- BEYER, Hugo Otto. **A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial.** In: **Inclusão: Revista da Educação Especial.** Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 02, p 08-12, ago. 2006.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CAVALCANTE, Meire. **A escola que é de todas as crianças.** In: Nova Escola: a revista do professor. Fundação Victor Civita. n. 182, p. 40 - 45, maio, 2005.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais.** In: **Inclusão: Revista da Educação Especial.** Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 01, p. 29-34, out. 2005.
- CEE. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br>. Acesso em: 29 de maio de 2017.
- COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. **Eixos da acessibilidade: caminhos pedagógicos rumo à universidade inclusiva.** In: **Inclusão: Revista da Educação Especial.** Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 4, p. 16-21, jun. 2007.
- DENARI, Fátima. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão.** Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. In: David Rodrigues (Org.), São Paulo: Summus, 2006.
- FARIAS, Sandra Sâmara Pires, MAIA, Shirley Rodrigues. **O surdocego e o paradigma da inclusão.** In: **Inclusão: Revista da Educação Especial.** Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 4, p. 26-29, jun. 2007.
- FERREIRA, Júlio Romero. **Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras.** In: **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** David Rodrigues (Org.), São Paulo: Summus, 2006.
- FREITAS, Soraia Napoleão. **Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa.** In: **Inclusão: Revista da Educação Especial.** Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 03, p 37-40, dez. 2006.
- GLAT, Rosana, FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** In: **Inclusão: Revista da Educação Especial.** Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 01, p. 35-39, out. 2005.
- HADDAD, Fernando. **Entrevista.** In: **Inclusão: Revista da Educação Especial.** Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, v. 4 , n.1, p. 04-06, jan./jun. 2008.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha**. In: *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. Valéria Morin Arantes (Org.), 2º Ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. 2º Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MEC/SEESP. **Política nacional de educação na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria ministerial nº 555 de 05 de julho de 2007. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, v. 4 , n.1, p. 07-17, jan./jun. 2008.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. Valéria Morin Arantes (Org.), 2º Ed. São Paulo: Summus, 2006.

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

RAUEN, Fábio José. **Projetos de Pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 2006.

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

RODRIGUES, David. **Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva**. In: *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. In: _____ (Org.), São Paulo: Summus, 2006.

SALGADO, Simoni da Silva. **Inclusão e processos de formação**. In: *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. Marcos Moreira Paulino (Org.), São Paulo: Cortez, 2006.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n.01, p. 07-17, out. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: o paradigma do século 21**. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 01, p. 19-23, out. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **A Educação Inclusiva e os obstáculos a serem transpostos**. *Jornal dos Professores*, São Paulo, n. 343, fev. 2003., p15.

SERRÃO, Margarida, BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a Ser e a Conviver**. 2ª ed. São Paulo: FTD, 1999.

STAINBACK, Susan. **Considerações textuais e sistêmicas para a educação inclusiva**. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 03, p 08-14, dez. 2006.

VARGAS, G.ardia et al. **Educação especial e aprendizagem**. UDESC, Florianópolis, 2003.

VEIGAS, Conceição de Maria Corrêa. **Educação Profissional: indicações para a ação: interface educação profissional/ educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TABATINGA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DISCENTE: EVELINE CARDOSO PEREZ

APÊNDICE A – Questionário

QUESTÕES:

1) A escola recebe alunos com Necessidades Especiais atualmente?

SIM NÃO

Descreva caso haja alunos com necessidades especiais:

	Visual	Auditiva	Intelectual	Física Múltiplas	Condutas Típicas	Superdotação	Outras (especificar)
Quantidade							
Recebem atendimento especializado?							

não

sim, qual?

2) Possui Recursos Humanos com formação/capacitação em Educação especial/
Inclusiva (qualquer área)?

SIM NÃO

2.1) Em caso afirmativo, qual área? _____

Nível: Aperfeiçoamento

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

3) A escola necessita de curso(s) voltados para o atendimento às pessoas com
necessidades especiais?

SIM NÃO

3.1) Em caso afirmativo, qual o curso? _____

Voltado para: Superdotação Condutas Típicas Deficiência: _____

Outros, especifique: _____

4) Sua escola tem acessibilidade física para todos?

SIM NÃO PARCIALMENTE

5) Sua escola tem acessibilidade de comunicação para todos?

SIM NÃO PARCIALMENTE

6) Informações complementares (opinião) da escola relativas à Inclusão: