

A INCLUSÃO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE (PB): O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

Lusia Lameira¹

UVA/UNAVIDA

lameira.lus@gmail.com

Edna Câmara Monteiro²

UVA/UNAVIDA

edna_9909@hotmail.com

Marcia Batista de Almeida³

UVA/UNAVIDA

marcinha.btista@hotmail.com

Moizés Franco Ferreira⁴

UNINTER

moizesfranco@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa que buscou compreender as interações de crianças com deficiência ou necessidades especiais com as demais crianças/colegas de seus grupos/sala de regular em uma escola da rede municipal de Campina Grande (PB), partindo dos seguintes questionamentos: como se dá a relação entre todas as crianças, sejam elas ditas normais e aquelas marcadas por alguma diferença? Que formas estas crianças utilizam para interagir entre si? O que dizem as crianças ditas normais sobre seus colegas que possuem algum tipo de deficiência? As crianças brincam entre si? Como brincam? Como as crianças ditas normais se portam em relação aos colegas diferentes durante a realização das atividades dirigidas pela professora? Teve como objetivo geral analisar as relações entre as crianças ditas normais e crianças que apresentam algum tipo de deficiência ou necessidade especial. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com enfoque numa abordagem descritiva e analítica, para qual recorreremos a

¹ Aluna do curso de Pedagogia da UVA/UNAVIDA.

² Mestre em Educação (UEPB); Pedagoga e Psicóloga pela UEPB; Especialista em Gestão Educacional e Educação de Jovens e Adultos pela UFPB e em Recursos Humanos pela UFPE. Professora do curso de Pedagogia da UVA/UNAVIDA; Coordenadora Pedagógica e Gestora Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande (PB).

³ Mestre em Ciências da Educação (Universidade Lusófona); Licenciada e graduada em Psicologia Educacional e Organizacional (UEPB); Especialista em Psicopedagogia (UEPB); Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas (Faculdade Nossa senhora de Lourdes) e Gestão Escolar. Professora do Curso de Pedagogia da UVA/ UNAVIDA Psicóloga da EEEFM/PMCG

⁴ Pedagogo (UNINTER); Licenciado em Química (UEPB); Professor da Escolar Santa Terezinha e Secretário escolar da PMCG/PB

fontes bibliográficas e à pesquisa empírica. Este estudo traz à tona a discussão da efetivação de práticas inclusivas através de mudanças de atitude e formação de valores humanos, com sensibilidade para aceitação e convivência com as diferenças.

Palavras-chaves: Inclusão. Criança. Atitudes inclusivas. Pares.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a Cartilha do Censo 2010⁵, a região Nordeste teve a maior taxa de prevalência de pessoas com deficiência com, pelo menos, uma das deficiências, de 26,3%, tendência que foi mantida desde o Censo de 2000, quando a taxa foi de 16,8% e a maior entre as regiões brasileiras. As menores incidências ocorreram nas regiões Sul e Centro Oeste, 22,5% e 22,51%, respectivamente.

De acordo com a Cartilha do Censo 2010⁶, a região Nordeste teve a maior taxa de prevalência de pessoas com deficiência com, pelo menos, uma das deficiências, de 26,3%, tendência que foi mantida desde o Censo de 2000, quando a taxa foi de 16,8% e a maior entre as regiões brasileiras. As menores incidências ocorreram nas regiões Sul e Centro Oeste, 22,5% e 22,51%, respectivamente.

Esses dados corroboram a tese de que a deficiência tem forte ligação com a pobreza e que os programas de combate à pobreza também melhoram a vida das pessoas com deficiência. Ainda, segundo a Cartilha entre os estados brasileiros, a maior incidência da deficiência ocorreu nos estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba, com taxas de 27,76% e 27,58%, respectivamente, bem acima da média nacional de 23,9%.

Embora o Brasil disponha de uma legislação relativa aos direitos da pessoa com deficiência considerada avançada internacionalmente, e a sociedade atual venha se tornando mais permeável à diversidade, ao pluralismo de realidades, tudo isso ainda não tem se refletido em significativos avanços reais, em consideráveis iniciativas concretas, a ponto de diminuir de forma sensível as desigualdades nas oportunidades e no acesso aos benefícios sociais para essas pessoas.

⁵ Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília : SDH-PR/SNPD, 2012.

⁶ Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília : SDH-PR/SNPD, 2012.

Em 1990, a Assembleia Geral das Nações Unidas ratificou a necessidade de povos de todo o mundo se unirem em prol da implementação de sociedades inclusivas pelo planeta, até o ano de 2010. O Brasil, signatário deste princípio, vem promovendo mudanças nos setores sociais com objetivo de potencializar a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, na educação, ano esporte e lazer, enfim, nos bens socialmente construídos. A política educacional brasileira vem atravessando transformações nos aspectos pedagógicos, de gestão e de administração. Tem sido notório o aumento de pesquisas, formações e produções acadêmicas de artigos científicos no Brasil e no exterior, no que diz respeito a reformulações de Leis e Decretos direcionados para a pessoa com deficiência e que envolve novas concepções relacionadas à Tecnologia Assistiva, Educação Especial e Tecnologias Digitais.

Entretanto, foi a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, e da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, Lei nº. 9.394/96, que as pessoas com deficiência tiveram reconhecido o seu direito a uma educação de qualidade e com ênfase na inclusão escolar. Desde então, ao longo deste período, alterações no processo avaliativo, nas estratégias metodológicas e didáticas e na implementação de novas tecnologias assistivas foram feitas com o intuito de aperfeiçoar o sistema educacional nos diversos níveis de ensino, como também de fortalecer o princípio da inclusão.

O reconhecimento legal e a promulgação da criação dos mecanismos de inclusão, como são as SRMF, não garantem que a escola seja um local de práticas inclusivas. As leis pelas leis não são suficientes, ou seja, há um longo percurso entre a sistematização dos documentos e a materialização das mesmas no “chão” da escola pública. Um percurso de idas e vindas, de limites, de recuos e de possibilidades.

Nesse sentido, como referência educacional, a escola precisa assumir as inúmeras demandas sociais permeadas pelas diferenças existentes entre os indivíduos marcadas, pela grande diversidade das formas de ser e estar no mundo (CAMPOS, 2007; MOTA ROCHA, 2002). Vale lembrar que muitas são as marcas sociais e culturais representadas pela diferença, a exemplo de condições físicas e cognitivas marcadas pelos transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, da sexualidade, da classe, do gênero, da etnia, da aparência física, da cultura, entre outras, as quais a escola necessita tomar para si, no seu compromisso político-pedagógico (CAMPOS, 2007; BRITZMAN, 2001; 1998; LOURO, 1997).

Se a existência da escola tem como uma de suas atribuições a melhoria da qualidade de vida de seus alunos, nada mais justo que a apropriação da diferença como fundamento do processo educacional inclusivo. Discutindo a necessidade das transformações sociais mediadas pela escola, Mantoan (2004, p. 189) aponta que,

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para entender como aprendemos e como percebemos o mundo e a nós mesmos. O modelo educacional já mostra sinais de esgotamento, e no vazio de ideias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações. [...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece a seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos por meio dos quais formam e instruem os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos. Implica representar o mundo, com base em nossas origens, valores e sentimentos.

Nesse sentido, os aspectos até aqui evidenciados justificam a importância do objeto de investigação, podendo ser melhor definido a partir da compreensão das relações entre crianças ditas normais e as crianças marcadas por algum tipo de deficiência ou necessidade especial. Para Kuhlmann Jr. (2010), a criança é um sujeito histórico e participante da construção de seu espaço. As crianças são participantes das relações sociais e é a partir dessas relações que elas vão se apropriar de valores, comportamentos e características do seu tempo e lugar. Para o autor, “é preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história” (KUHLMANN JR., 2010, p. 30).

Nessa direção, é necessário analisar a ótica da criança sobre ela mesma e sobre as outras crianças, sobre o mundo que a rodeia, suas necessidades e expectativas, sem deixar de considerar que é o adulto quem produz os registros históricos. Nesta direção, Sarmiento (2007, p. 36) afirma que “a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo”.

Nossa questão reside em compreender as interações de crianças com deficiência ou necessidades especiais com as demais crianças/colegas de seus grupos/sala de regular em uma escola da rede municipal de Campina Grande (PB). Para isso, perguntamo-nos: como se dá a relação entre todas as crianças, sejam elas ditas normais e aquelas marcadas por alguma diferença? Que formas estas crianças utilizam para interagir entre si? O que dizem as crianças ditas normais sobre seus colegas que possuem algum tipo de deficiência? As crianças brincam entre si? Como brincam? Como as crianças ditas normais se portam em relação aos colegas diferentes durante a realização das atividades dirigidas pela professora?

Desse modo, como objetivo geral, buscamos analisar as relações entre as crianças ditas normais e crianças que apresentam algum tipo de deficiência ou necessidade especial. Especificamente, pretendemos: 1) analisar as interações e brincadeiras entre crianças ditas normais

e as crianças necessidades especiais; 2) conhecer o que dizem as crianças sobre seus colegas com necessidades especiais e; identificar as relações estabelecidas por todas as crianças dos dois grupos no contexto das atividades informais e dirigidas pela professora na sala de aula.

A relevância desta pesquisa para o campo educacional, especificamente, para a Educação fundamental se dá na medida em que conheceremos o que as crianças dizem sobre si e sobre os outros, como elas se relacionam na relação com a diferença, como a criança compreende a condição da diferença.

Importante ressaltar que conhecer tais questões favorece a incorporação de práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com o modelo escolar incluyente, vislumbrando cada vez mais possibilidades de aprendizagem de todos os envolvidos, bem como a quebra de estigmas sociais entre os sujeitos.

Para Kuhlmann Jr. (2010), a criança é um sujeito histórico e participante da construção de seu espaço. As crianças são participantes das relações sociais e é a partir dessas relações que elas vão se apropriar de valores, comportamentos e características do seu tempo e lugar. Para o autor “é preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história” (KUHLMANN JR., 2010, p. 30).

Nessa direção, é necessário analisar a ótica da criança sobre ela mesma e sobre as outras crianças, sobre o mundo que a rodeia, suas necessidades e expectativas, sem deixar de considerar que é o adulto quem produz os registros históricos. Nesta direção, Sarmiento (2007, p. 36) afirma que “a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo”.

Para Cohn (2005), crianças são cidadãos, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas. Para esse autor, “esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir de seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância” (COHN, 2005, p. 15).

Se a existência da escola tem como uma de suas atribuições a melhoria da qualidade de vida de seus alunos, nada mais justo que a apropriação da diferença como fundamento do processo educacional inclusivo. Discutindo a necessidade das transformações sociais mediadas pela escola, Mantoan (2004, p. 189) aponta que,

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para entender como aprendemos e como percebemos o mundo e a nós mesmos. O modelo educacional já mostra sinais de esgotamento, e no vazio

de ideias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações. [...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece a seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos por meio dos quais formam e instruem os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos. Implica representar o mundo, com base em nossas origens, valores e sentimentos.

Nesse sentido, os aspectos até aqui evidenciados justificam a importância do objeto de investigação, podendo ser melhor definido a partir da compreensão das relações entre crianças ditas normais e as crianças marcadas por algum tipo de deficiência ou necessidade educativa especial. Sobre isso, Abramowicz (2001) ressalta que:

Nenhuma criança que possui alguma marca da diferença, pede tolerância, não há nada a tolerar [...]. O que conta no trabalho da educação, é o efeito das políticas semióticas dos adultos sobre as crianças. O que fazem os adultos entre si, com as crianças, com os pais, na sua vida? O que fazem os adultos com os negros? Com os pobres? Com os deficientes? O que faremos com os diferentes? Em síntese, a pergunta que está colocada, é o que pretendemos fazer com “o outro”, “com o estrangeiro”? É preciso que as diferenças sejam o mote da ação pedagógica, produzir diferenças, não tolerá-las ou apenas aceitá-las (ABRAMOWICZ, 2001, p. 8).

É preciso entender que a diferença não está para ser aceita nem tampouco tolerada, mas para ser produzida. “A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas” (SILVA, 2009, p. 76), ou mesmo reconhecidas, uma vez que cada sujeito se inscreve no mundo, sempre, a partir de uma marca, um traço, um modo de ser e de estar no mundo que lhe é próprio, que é único, pura diferença.

Segundo Almeida (2010), há uma polêmica entre estudiosos, especialistas e pessoas que lidam com a inclusão, quando esta se refere à valorização das diferenças. Em meio a essa “valorização” empregada em documentos e orientações para a inclusão, surgem questões que giram em torno do seu significado. Essa questão é discutida a partir de interpretações que concebem a valorização das diferenças na educação inclusiva apenas como aceitação das pessoas com deficiência na sala de aula junto aos alunos considerados normais.

Lopes (2007) alerta para o fato de que o conceito de diferença presente nos discursos oficiais reduz a diferença à diversidade, o que acaba por banalizar o potencial político da diferença. Desse modo, não se credita nela a força que possui para que se rompa com o estabelecido e com a ordem dada. A diferença pressupõe uma materialidade que acaba em si mesma, ou seja, a diferença acaba sendo vista como algo negativo que o sujeito traz consigo e que necessita ser corrigido,

normalizado. Assim, passa a ocupar o lugar do desvio, do não desejado, do incomum e exótico. Para Lopes,

[...] tratar a questão da inclusão pela diferença não significa anular a diferença ou não; pelo contrário, pode significar entre outras coisas, redimensioná-la. Significa pensar a diferença dentro de um campo político, no qual experiências culturais e comunitárias e práticas sociais são colocadas como integrantes da produção dessas diferenças (LOPES, 2007, p. 20-21).

A diversidade é caracterizada como sendo uma marca visível no corpo como a cor dos olhos, a dos cabelos, a altura, a deficiência física, a falta de visão etc. Assim, quando o Estado reduz a diferença à diversidade, não se compromete com mudanças políticas nas formas de ver e construir a sociedade. Apenas compromete-se com a inclusão da diversidade no mesmo espaço físico (LOPES, 2007).

Santos (2006) salienta que é fundamental fornecer às crianças com NEE uma intervenção educativa especializada, assim como meios e cuidados, os professores precisam de recursos que os possam ajudar a compensar as situações desfavoráveis dos seus alunos. Nesse sentido, O ensino das pessoas com NEE, nomeadamente as pessoas com autismo revela-se um desafio para os seus educadores, desafio esse que pode ser influenciado positivamente pela formação dos seus educadores e familiares e pelo recurso a métodos voltados para o fortalecimento das relações e interações desses alunos com os demais alunos que não apresentam necessidades especiais, mas que precisam aprender a conviver e interagir com estes sujeitos.

1.1. Metodologia

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com enfoque numa abordagem descritiva e analítica, para qual recorreremos a fontes bibliográficas e à pesquisa empírica. A abordagem qualitativa nos permitiu interpretar os fatos que fazem parte da dinâmica do ambiente estudado, traduzindo as percepções dos atores envolvidos no contexto analisado pelos pesquisadores.

Nesse sentido, Pfaff e Weller (2010), afirmam que a pesquisa qualitativa dá uma atenção especial ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais, que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que formam as condutas dos atores sociais. Para esses autores a abordagem qualitativa, defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos

os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. A opção pela abordagem qualitativa se deu pelo fato de ser esta uma possibilidade de proporcionar um melhor esclarecimento de fatos, concepções e situações nas diferentes práticas desenvolvidas no cotidiano da escola.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Campina Grande (PB), localizada na zona urbana da cidade, no período de abril a junho de 2018. Os dados foram coletados por meio de diferentes procedimentos como a observação participante, entrevistas abertas e semiestruturadas. A observação direta, com o uso de um roteiro de observação, segundo Ludke e André (1986) permite que o observador acompanhe in loco as experiências diárias dos sujeitos, compreendendo o significado que estes atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. Os dados obtidos nessas observações foram complementados por informações coletadas em momentos de reflexão junto às professoras da sala de ensino regular. Os sujeitos da pesquisa, foram alunos de 5 turmas de Educação infantil ao 5º ano e suas professoras, incluindo a pesquisadora.

Por meio das observações participantes e entrevistas abertas acompanhamos as interações entre as crianças no contexto evidenciado através de diversos momentos e atividades realizadas no espaço da escola. Assim, focamos nas brincadeiras dirigidas e livres, atividades dirigidas pelo professor regente, nos momentos livres, nas conversas entre crianças, crianças-professor regente, crianças-pesquisador, nos silêncios das crianças, no momento do lanche e da higienização, nas expressões corporais, enfim em todos os momentos possíveis de serem captados. Sendo assim, foi possível percebermos as ações e significados das crianças no tocante a compreensão da diferença pelas crianças.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste estudo, três importantes categorias são destacadas na análise: a) a rede de interação que envolveu os alunos especiais, a professora e os demais alunos ouvintes como coparticipantes do processo educacional; b) a prática docente, em que se realça o desafio do percurso, e c) as perspectivas desse processo, que desvelam o nosso olhar reflexivo sobre uma convivência.

Durante as observações da rotina da escola e das salas de aula onde são incluídos alunos com necessidades especiais, pudemos verificar que as demais crianças procuram entender o comportamento diferenciado das crianças especiais. Durante os momentos de brincadeiras, atividades coletivas e recreio, as crianças especiais participam normalmente, sem restrições e são

acolhidas e muitas vezes cuidadas pelas demais crianças. Percebemos que a equipe escolar tem um trabalho muito forte e permanente de conscientização dos demais alunos para inclusão dos alunos especiais, de forma que estes têm trânsito livre em todas as dependências da escola, participam de todas as atividades coletivas, incluindo aqueles alunos com mobilidade reduzida e que são acompanhados por cuidadores.

É relevante destacar que percebemos os modos de relações sociais estabelecidas entre os alunos especiais, o corpo docente e os demais alunos da sala regular, estão pautadas numa convivência respeitosa, e atreladas ao desenvolvimento de valores e construção de uma prática pedagógica inclusiva. As professoras consideraram que a equipe escolar, em geral, oferece apoio para o trabalho com as crianças especiais.

Os alunos com deficiência ou necessidades especiais frequentam a sala de ensino regular e no contraturno são atendidos na Sala de Recursos, onde recebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), três vezes por semana. Ainda durante as observações, percebemos que os alunos com deficiências são inseridos normalmente nas aulas de educação física e capoeira, sendo bem recebidos pelas outras crianças. As crianças que necessitam do cuidador, também participam das atividades, porém acompanhadas pelo cuidador. Em nenhum momento da pesquisa evidenciamos atitudes de discriminação ou isolamento destas crianças. Os alunos autistas, pela sua própria condição e características comportamentais, são mais arredios e, portanto, são mais acompanhados pelos membros da equipe escolar, nos momentos de recreação e atividades coletivas.

A pesquisa aponta para uma iniciativa significativa em relação a educação inclusiva onde professores e equipe escola, apesar das dificuldades, ocupam a posição de peça chave para a inclusão diária na escola pública, ambiente no qual, em algumas circunstâncias, falta quase tudo, das condições materiais de trabalho ao apoio pedagógico, da boa formação ao reconhecimento do valor profissional do professor.

Sendo assim, a escola deve estabelecer tanto objetivos acadêmicos quanto objetivos funcionais para essas populações. Afinal, a escola é um dos espaços que favorece o desenvolvimento de todas as crianças especiais, tanto pela oportunidade de convivência com outras crianças quanto pelo importante papel do professor, cujas mediações favorecem a aquisição de diferentes habilidades nas crianças. Em relação as demais crianças que convivem com a criança especial, na medida em que convivem, aprendem com as diferenças e se enriquecem por terem a oportunidade de conviver com o diferente.

No relato dos alunos, percebemos também, que estes evidenciam em suas falas o progresso das crianças especiais, principalmente em relação a comunicação e comportamento. Ficou muito

evidente, nos relatos dos alunos, que a solidariedade, o trabalho de cooperação e colaboração entre os alunos é estimulado na rotina escolar e cobrado por todos os profissionais da escola.

Quando indagamos as crianças em relação à primeira questão - como se sentiam em relação aos colegas “diferentes” que estudam lá na escola, falaram que se sentiam muito felizes com os colegas “diferentes” que estudavam na escola com eles, que é normal conviver com eles, só que precisa ter cuidado e entender suas dificuldades.

Quando questionados acerca da possibilidade de terem mais colegas diferentes na sua turma e na escola, estes foram enfáticos em dizer que se tiver muita criança na sala a professora não vai conseguir atender a todas, pois os colegas especiais dão muito trabalho e as vezes demoram para cumprir as atividades na sala, então precisam da ajuda de todos os colegas.

A pesquisa evidenciou que a receptividade em formar laços de amizade com a criança diferente e de acolher com agrado a ideia de conviver com a inclusão na sala de aula, partilhando seus materiais, ajudando nas atividades, tendo paciência quando essas crianças demonstram um comportamento agressivo ou difícil, são fortes indicadores de que a inclusão é bem acolhida pelos alunos da escola lócus da pesquisa. Este dado torna-se ainda mais evidente quando observamos as respostas à pergunta: Como se sentiria se o professor te pedisse para ajudar o teu colega nas tarefas que ele lhe pede para fazer? E concluímos que todas as crianças que participaram no nosso estudo ficariam contentes ou mesmo muito felizes em ajudar o seu colega diferente.

Quando perguntamos se as crianças costumam brincar durante o recreio com os alunos especiais e como são essas brincadeiras, estas responderam que sim, que brincam e que se sentem contentes ou mesmo muito felizes com essa convivência. Porém relataram que precisam ter mais cuidado para não machucar ou irritar as crianças especiais, demonstrando certa responsabilidade em cuidar dessas crianças, em proteger, e ao mesmo tempo sentem medo em serem castigados, caso algo dê errado e uma criança especial saia machucada.

Ao perguntarmos se as crianças diferentes deveriam estar em outra escola, uma escola diferente, com crianças iguais a elas, estas responderam na maioria que “não”, que o lugar delas é na nossa escola, que elas têm “direito de estudar com todas as crianças”. Algumas justificaram da seguinte forma:

“Porque assim éramos muitos”; “porque nós temos que tratar bem os deficientes”; “porque eu até gosto deles”; “porque têm que aprender”; “porque se fossemos todos iguais seria um saco”; “porque eu gosto de todos eles”; “porque a única diferença é que são deficientes”; “porque a escola é grande e cabe todos”; “as pessoas podem ter pena deles e ajudar”; “porque gosto de os ajudar”; “porque as mães ficariam tristes”

Em relação a equipe docente, esta reconhece que a escola busca estratégias que favoreçam a inclusão, procurando consolidar ações e atitudes de formação de valores entre os alunos e comunidade escolar, porém ainda enfrenta dificuldades relacionadas a falta de estrutura da escola (queixa maior dos docentes), poucos momentos de formação continuada para preparo/capacitação dos profissionais, falta de esclarecimento do professor sobre as deficiências, falta de uma equipe multiprofissional completa, bem como serviços de apoio para agilizar laudos e acompanhamentos específicos quando necessários (fonoaudiólogos, psicólogos, neurologistas, psiquiatras, entre outros).

Por fim, os resultados evidenciam que a maioria dos alunos sem necessidades educativas especiais é favorável à inclusão escolar e possuem sentimentos positivos em relação a esse processo. O que é muito interessante do ponto de vista da inclusão escolar, a aceitação e a credibilidade dos alunos sem necessidades educativas especiais no processo de inserção do aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular, são sem dúvida importante e imprescindível para o sucesso desse processo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo traz à tona a discussão da efetivação de práticas inclusivas através de mudanças de atitude e formação de valores humanos, com sensibilidade para aceitação e convivência com as diferenças. Na escola, lócus da pesquisa, foi possível evidenciar uma experiência exitosa de práticas inclusivas e apesar de todas as dificuldades de estrutura física e formação continuada de profissionais esta lida com a inclusão através da formação de valores e mudanças atitudinais. Nesse sentido, podemos constatar que não há fórmulas mágicas para alcançar uma inclusão de sucesso nas nossas escolas, contudo, há caminhos que nos conduzem mais facilmente a esta meta. A criança diferente, como qualquer outra criança, necessita de se sentir física, social e emocionalmente incluída na sua escola, no seu mundo, sendo acolhida e acarinhada pelos pares que com ela convivem diariamente. As crianças que não possuem deficiência podem ter nessa convivência um aprendizado e desenvolvimento de valores e atitudes que contribuirá para sua formação enquanto cidadão crítico, consciente de seus direitos e deveres, capaz de atuar em seu entorno social e conviver com as diferenças.

Esperamos que este estudo seja fonte de inspiração para outros pesquisadores dedicados e ávidos pelo tema da Educação Inclusiva. Refletir sobre inclusão perpassa a ideia de uma simples matrícula, é necessária a permanência desse aluno especial na escola para que ele consiga se

desenvolver, aprender e conquistar seu espaço e respeito não só no ambiente escolar, mas também na sociedade.

Gostaríamos, pois, de terminar este trabalho, fazendo nossas as palavras de Correia (2003), quando este autor defende que, a “filosofia adjacente a uma escola inclusiva prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceita e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é, assim, valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade (p.23)”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. Educação inclusiva: incluir para quê? In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 7, n. 2, p. 01-10, 2001.

ALMEIDA, Welita Gomes de. **A política nacional de educação inclusiva: um estudo de escolas da rede municipal de Gurinhém/PB**. 2010. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

BAPTISTA, Claudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. Disponível em <http://www.proinesp.ufrgs.br/files/palestras/palestraclaudio.pdf> Acesso em julho de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil; 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. 292 p. Disponível em: https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/ind.asp. Acesso em maio de 2018.

BRASIL Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em setembro de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 05/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRITZMAN, D. P. Curiosidade, sexualidade e currículo: In: _____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CAMPOS. K. P. B. **(Re)significando relações de gênero no cotidiano escolar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política e Pensamento Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORREIA, L. M. (2003). **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores**. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, A. V. M. Educação especial e cidadania tutelada. In: SILVA, C. B.; MACHADO, L. M.; MACHADO, A. V. (Org.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p. 59-73.

LONGMAN, L. V. Classificação: uma pedagogia da exclusão. **Revista Gestão em Rede**, n. 40, p. 11-15, out. 2002.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **In/exclusão: nas tramas da escola.** Canoas: Ulbra, 2007. p. 11-32.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. B. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras, 1997.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MANTOAN, M.T.E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: OMOTTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade.** Marília: Fundepe, 2004.

MOTA ROCHA, S. R. da. **Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola: Programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vigotski: cientista revolucionário.** São Paulo: Loyola, 2002.

PFAFF, N; WELLER, W. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PLETSCH, M. D.. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73 -102.

SUPLINO, M. H. S. O. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.