

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: CARACTERÍSTICAS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Sandra Pavoeiro Tavares Carvalho
Filomena Arruda Monteiro

Este trabalho apresenta dados de uma pesquisa em andamento que busca conhecer o que professores e gestores narram sobre como estão lidando com as crianças que possuem necessidades educacionais especiais - NEE no 1º Ciclo do ensino fundamental. Amparado na abordagem qualitativa em aproximação com a pesquisa narrativa, tem como campo de estudo uma Escola Municipal de Educação Básica de Cuiabá-MT. Por meio de observações, análise de documentos, notas de campo e entrevista narrativa constatamos que a escola acolhe crianças com NEE, no entanto não consegue atendê-las em suas especificidades. Como fatores que dificultam as suas ações estão a inadequação da estrutura física, a escassez de recursos humanos e a necessidade de formação continuada para subsidiar a atuação pedagógica.

Palavras chave: inclusão escolar, educação especial, narrativas.

Introdução

O processo de escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais - NEE assumiu ao longo das épocas, configurações diferentes passando do atendimento segregado oferecido em instituições especializadas à educação inclusiva que defende o direito de todos os alunos estarem juntos na escola aprendendo e participando das atividades coletivamente. Esse novo modo de pensar a educação tem se constituído em um desafio para as escolas regulares que a partir das orientações contidas em documentos internacionais e nacionais devem acolher e acomodar todos os alunos, atender as suas necessidades específicas e prover recursos e estratégias pedagógicas que sejam capazes de educá-los com sucesso.

A educação inclusiva ao se sustentar em um modelo de escola que busca a identificação e a eliminação das barreiras que dificultam a aprendizagem faz com que a unidade educativa seja impulsionada a rever a sua rotina cotidiana, as formas de interação vigentes entre os segmentos que a compõem e que nela interferem, e a reconhecer as necessidades de formação de seus profissionais. Para oferecer um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão, a escola precisará refletir sobre a “sua estrutura, organização, seu projeto pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas” (GLAT e

BLANCO, 2007, p.16). Assim, diante de um processo de reorganização a escola poderá vivenciar tensões e conflitos, pois “quando os educadores são solicitados a implementar práticas educacionais que se afastam significativamente de suas abordagens e práticas tradicionais, podem sentir-se inadequados e carentes de formação, informações e apoio” (SCHAFFNER E BUSWELL 1999, p. 78), permitindo que a insegurança e as incertezas se instalem.

Tem sido comum encontrarmos professores do ensino fundamental afirmando que muito ainda precisa ser feito para que o ensino disponibilizado às crianças com NEE seja de qualidade. Alegam que não possuem conhecimentos sobre as características de desenvolvimento e especificidades do processo de aprendizagem dessas crianças, clamam por cursos de formação continuada, por recursos materiais e humanos que possibilitem a complementação do seu trabalho, assinalando que a inclusão não pode ser pensada somente em termos de acesso a escola, mas sim em função dos vários fatores que se fazem presentes neste contexto e exercem influência sobre ele.

Assumindo que o processo de inclusão não tem caminhos prontos a serem percorridos, pois requer mudanças na unidade educativa e a ressignificação da docência perguntamos: Como a escola tem se organizado para atender as NEE de seus alunos? O que narram os gestores e professores sobre a educação de crianças com NEE? Que ações têm sido desenvolvidas pela escola para promover a inclusão e favorecer a aprendizagem de seus alunos?

Na tentativa de responder estas questões estamos realizando um estudo que objetiva conhecer o que os professores e gestores narram sobre como estão lidando com as crianças que possuem NEE no 1º Ciclo do ensino fundamental e sobre como se dá a significação/ressignificação do contexto escolar para atender as necessidades destes alunos, no entrelaçamento de aspectos como Políticas Públicas, Gestão Escolar (LÜCK, 2000) e Formação de Professores (NÓVOA, 1995; MARCELO GARCIA, 1999- 2009 e DAY, 2005).

O percurso da pesquisa

A pesquisa se ampara nos princípios da abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) em aproximação com a pesquisa narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2011) que busca compreender o fenômeno educativo como dinâmico, complexo que se dá através de experiências historiadas.

Neste texto apresentaremos dados de uma etapa do estudo, coletados por meio de entrevista narrativa, análise de documentos, observação e notas de campo que levaram ao conhecimento da dinâmica de trabalho escolar e dados da revisão bibliográfica.

A revisão bibliográfica foi desenvolvida a partir de produções existentes na Biblioteca Digital – Portal Domínio Público no período entre 2003 – 2010 por meio de dois descritores - *educação inclusiva* e *educação especial* permitindo o acesso a 298 pesquisas. Adotamos como sistemática de trabalho a leitura de todos os resumos, a classificação destes a partir de suas temáticas e a seleção dos que poderiam nos auxiliar no entendimento do objeto de estudo.

Foram encontradas com o descritor *educação inclusiva* 67 produções sendo estas 14 teses e 53 dissertações, e com o descritor *educação especial*, 231 produções das quais 57 eram teses e 174 dissertações. A Tabela 1 relaciona o número de produções por descritor e ano.

Tabela 1 - Distribuição das pesquisas por descritor e ano

Ano	Educação Inclusiva		Educação Especial	
	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações
2003	----	----	01	----
2004	----	----	----	----
2005	----	02	01	06
2006	02	05	03	34
2007	03	11	21	33
2008	03	13	06	29
2009	05	13	16	44
2010	01	09	09	28
Sub total	14	53	57	174
Total	67		231	

Fonte: Dados organizados pela autora

A distribuição acima nos mostra que as produções se intensificaram a partir de 2005 e que a maioria delas está agregada ao descritor *educação especial*. Como possível explicação para tal encontramos nesse descritor uma diversidade de objetos de estudo que dizem respeito tanto às especificidades de alunos com NEE e testagem de técnicas e programas específicos de intervenção, quanto aos relacionados à educação e saúde, ao desenvolvimento infantil, adolescência e situações de vulnerabilidade social.

Verificamos que 20 trabalhos estavam relacionados nos 02 descritores, portanto foram computados apenas uma vez, e que 48 versavam sobre temas de interesse: formação de professores, concepções de professores sobre o aluno com NEE, gestão escolar e implementação de políticas de inclusão, sendo, portanto selecionados para leitura na íntegra.

O trabalho de revisão bibliográfica permitiu ainda identificar as 03 universidades que vem se destacando por sua produção na área: Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR com 114 produções oriundas do programa de pós-graduação em Educação Especial, Universidade Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP - Marília com 23 trabalhos provenientes da pós-graduação em Educação - Linha de Pesquisa em Educação Especial e a Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP, com 15 pesquisas junto ao programa de pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Psicologia da Educação. As pesquisas em sua maioria são provenientes dos cursos de Mestrado, são caracterizadas como estudos de campo e oferecem um diagnóstico da realidade brasileira frente à educação inclusiva e a educação especial.

O contexto escolar e seus atores

A Escola Municipal de Educação Básica – EMEB campo de estudo, escolhida junto a Secretaria Municipal de Educação – SME de Cuiabá – MT direciona seu trabalho a crianças de 06 a 09 anos, matriculadas no 1º Ciclo do ensino fundamental – período de alfabetização. O interesse por essa unidade se deu por consideramos a fase de alfabetização um momento peculiar na vida das crianças, visto que elas passam a ter contato direto com o ensino formal e precisam de alguma forma atender as expectativas familiares e as exigências escolares quanto à obtenção de um desempenho acadêmico pré-estabelecido por metas colocadas pelos sistemas de ensino frente à aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo.

Juntamente com mais 03 escolas - 01 creche, 01 pré-escola, e 01 escola voltada ao 2º e 3º ciclos do ensino fundamental, a EMEB integra a *comunidade educacional* da região onde se localiza, possibilitando às crianças residentes na proximidade o acesso à educação desde a tenra idade. Em 2014 a EMEB matriculou 508 alunos oriundos de famílias que geralmente possuem nível sócio econômico baixo e são geridas por mães trabalhadoras que complementam a sua renda por meio de programas governamentais. A unidade escolar oferece atendimento nos períodos matutino e vespertino e organiza suas turmas como apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição de alunos por turno e turma

1º CICLO	Período Matutino		Período Vespertino	
	Turmas	Nº de alunos	Turmas	Nº de alunos
1º ano	A	26	E	27
	B	27 - 01 NEE	F	27
	C	27	G	27
	D	26		
2º ano	A	26 - 02 NEE	D	25 - 01 NEE
	B	24 - 01 NEE	E	25
	C	24 - 01 NEE	F	24
3º ano			G	24 - 01 NEE
	A	23	C	26
	B	25	D	25 - 01 NEE
	E	24	F	26
TOTAL	10	252	10	256

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria da EMEB

Das 20 turmas existentes verificamos que 50% estão compostas por até 25 alunos atendendo às recomendações da Instrução Normativa Nº 01/2013/SME e que as demais ultrapassam esse número evidenciando uma sobrecarga principalmente nas turmas de 1º ano, formadas por alunos que estão se inserindo na unidade escolar. Para a gestora da EMEB dois fatores contribuem para que isso aconteça: o acesso à educação é um direito assegurado ao aluno e a escola é a única da região que oferece o 1º Ciclo, o que a submete as pressões do Conselho Tutelar e do Ministério Público para que esse direito seja garantido, mesmo em detrimento das condições de infraestrutura e de recursos humanos existentes, *muitos pais quando procuram a EMEB para efetuar a matrícula já trazem o encaminhamento do Conselho Tutelar nas mãos.*

Na Tabela 02 registramos a presença de 08 alunos com NEE, diagnosticados com: hiperatividade (03); autismo (02); diabetes (01); bruxismo (01) e paralisia cerebral (01). De acordo com a coordenadora pedagógica mais 02 crianças - uma com audição reduzida e outra com hipotonia congênita, estão em processo de avaliação e 13 crianças em processo de observação por apresentarem indicativos de NEE. Estas serão encaminhadas à Equipe de Educação Especial da SME para triagem e avaliação diagnóstica realizada com anuência e colaboração da família (Resolução Normativa 08/2012 CME/Cuiabá). Tal avaliação deve ser complementada pelo atendimento de profissionais da área da saúde ficando, portanto sob-responsabilidade dos pais e da escola finalizarem esse processo. Diante dessa situação a coordenadora pedagógica relata que

A escola basicamente não tem apoio. Não há como não se envolver com os alunos... é criança doente, criança que faz coco na sala de aula, criança que briga, criança que não faz a lição, não copia, rasga o caderno, criança que passa por problema de adaptação, que a mãe não cuida e deixa passar fome.

Embora exista nas proximidades da escola uma unidade de saúde pública, geralmente a avaliação diagnóstica fica incompleta pela inexistência de profissionais especializados – neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos. Dessa forma, para superar essa dificuldade a EMEB busca parceria com clínicas existentes em universidades e sensibiliza os familiares para que procurem esses serviços.

Quanto à distribuição dos alunos com NEE nas salas comuns, a Resolução Normativa 08/2012/CME orienta a inclusão de no máximo 02 por turma composta por até 20 alunos, número esse que não tem sido considerado de acordo com os dados da Tabela 2. Além da redução no número de alunos por turma é assegurado ainda pela Resolução que as crianças com NEE sejam acompanhadas em sala de aula por uma auxiliar de desenvolvimento infantil - ADI, mas segundo a coordenadora pedagógica essa profissional só é autorizada para as crianças consideradas como mais comprometidas pela Equipe de Avaliação da SME.

A narrativa das professoras a seguir indica que o trabalho em sala de aula junto às crianças com NEE tem se apresentado como uma tarefa não muito fácil.

Ai a gente luta sozinha. Chegou um psicólogo pra ajudar, ficou pouco tempo e não ajudou porque a Prefeitura carece no meio desse tipo de pessoas que trabalham. E aí fica assim tudo pra gente, eu tirava até foto dela em sala de aula por causa do comportamento dela, aquele comportamento assim extremamente “agitada”, aquela criança assim intranquila, aquela criança assim que dava pirueta na sala, atrapalhava todo o rendimento da turma, porque o comportamento dela era assim: era terrível! Mas assim, ao mesmo tempo você fica morrendo de pena, porque uma criança assim que não tem nenhum tipo de ajuda, nem psicológica, nem emocional, nem financeira, nem nada. E aí sobrecarrega a gente, eu já estava ficando doente com essa menina. (prof. A)

Não gosta de sentar pra fazer a atividade, se distrai facilmente e pede pra professora fazer pra ele “não quero copiar”...faz atividade se eu ficar junto com ele “bem problemático... sozinho não faz nada. Provoca os coleguinhas, se arrasta no chão, fica embaixo da mesa, ri sozinho... fala sozinho... brinca sozinho... não fica concentrado. Não lê mas copia do quadro. Acho que é uma criança que cria seu próprio mundo e fica centrado nele, é diferente de outras crianças. Agora está começando a interagir mais pela brincadeira... gosta de aloitá e dar tiro. (prof. B)

Verificamos que as narrativas evidenciam a falta de apoio por parte de profissionais especializados, a presença de problemas comportamentais e de dificuldades no manejo desses alunos pelos docentes, o que em muitas ocasiões dificulta o desenvolvimento das atividades pedagógicas e desencadeia conflitos na relação com as demais crianças.

Para complementar as atividades de sala de aula os alunos com NEE são encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado – AEE realizado no contraturno, em Sala de Recursos Multifuncional existente em uma escola próxima a EMEB, pois a unidade não possui espaço físico para a implantação da mesma. O AEE segundo as Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial do Município de Cuiabá (2010) é obrigatório e deve ocorrer de forma articulada com o professor da sala comum. Cabe ao professor de AEE a adequação, produção e utilização de materiais didáticos, pedagógicos e recursos variados que auxiliem o aluno a agir e interagir de modo saudável no ambiente escolar e fora dele. A coordenadora pedagógica ressalta que embora o AEE seja oferecido a responsabilidade em acompanhar a criança na Sala de Recursos é da família e nem sempre isso é realizado. Assim, *a não participação no AEE deixa a criança em desvantagem... ela não usufrui dessa alternativa de atendimento.*

Tal como a caracterização das turmas procuramos por meio de documentos escolares, conhecer como o corpo docente da EMEB se organiza. Composto por 17 pedagogos, 02 professores de Educação Física, 01 de Artes e 01 de Letras ele é compatível com as exigências da legislação em vigor quanto à necessidade de curso superior para atuar na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. Além da graduação 85,71% dos docentes deram continuidade aos estudos por meio de cursos de especialização em áreas diversas demonstrando que estão implicados no processo de busca e de ampliação dos conhecimentos.

O tempo de experiência na docência foi também um aspecto analisado. Encontramos que 76,19% dos professores exercem a profissão por um período superior a 11 anos e podem ser considerados experientes visto que estão em uma fase do desenvolvimento profissional tida como de maturidade, atingida por meio de um processo evolutivo da carreira profissional (MARCELO GARCIA, 2009). Quanto ao tempo de docência no 1º ciclo os dados foram semelhantes e indicaram que os professores são experientes justamente nos anos iniciais. A situação só se modifica, quando analisamos o tempo de docência na EMEB, uma vez que 82,38% dos professores atuam nessa escola por um período inferior a 05 anos, sendo, portanto

considerados iniciantes na unidade escolar. Marcelo Garcia (2009) afirma que os docentes iniciantes ainda estão se apropriando das propostas institucionais, se familiarizando com elas e conhecendo a cultura, as normas, os valores e as condutas vigentes nesse contexto, aspectos estes que puderam ser observados no cotidiano escolar.

Buscamos ainda nesta etapa da pesquisa, entender a forma de organização administrativa e pedagógica adotada pela EMEB, via análise do Projeto Político Pedagógico - PPP (2013), observações e narrativas de gestores e professores. Obtivemos que a EMEB norteia seu trabalho pelos princípios da Gestão Democrática, objetiva promover o desenvolvimento integral dos alunos de 6 a 9 anos e adota a organização pedagógica de Ciclos de Formação Humana tentando contemplar o atendimento as necessidades de todas as crianças em fase de alfabetização. O Ciclo de Formação Humana é uma forma diferente de organização do tempo escolar que para Oliveira, (2008, p.16) busca “superar a divisão estanque do currículo, na perspectiva de respeitar o processo de construção de conhecimentos dos alunos, de flexibilizar os processos de ensino e em especial, de conceber a avaliação de modo processual”, portanto é uma proposta que favorece a aprendizagem das crianças em geral, dentre elas as que possuem NEE.

As ações da EMEB são contempladas por meio da elaboração e desenvolvimento de projetos temáticos que atendem as demandas dos alunos e professores, no entanto, dois projetos têm exigido da unidade um esforço maior quanto a sua operacionalização - projeto Mais Educação e Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, ambos propostos pelo MEC.

O projeto Mais Educação se constitui em alternativa de ampliação do tempo, espaços e oportunidades educativas na perspectiva da educação integral, é desenvolvido no contraturno e proporciona aos alunos oficinas de recreação, percussão, arte, literatura, letramento, judô, horta escolar e em parceria com o Centro de Referência de Assistência Social – CRAS e com a Base da Polícia Comunitária oferece oficinas de dança e karatê (PPP, 2013).

O projeto destina-se por ordem de prioridade aos alunos que possuem bolsa família, aos que estão em situação de risco, aos que possuem dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento e caso exista vagas, aos que em geral desejam participar. Constatamos que não são destinadas vagas aos alunos com NEE, pois segundo a coordenadora do projeto eles precisam de ADI e essa profissional é

autorizada somente para acompanhar o professor em sala de aula. Sendo assim, os alunos com NEE não são beneficiados com as atividades diversificadas propostas pelas oficinas, embora estas reconhecidamente possibilitem a descoberta de novas habilidades.

Na concepção da coordenadora, o projeto é de grande valia tanto para os alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social como para a EMEB, em função do repasse financeiro efetuado e da aquisição de materiais diferenciados. Contudo, dificuldades na operacionalização das oficinas são encontradas em função das condições precárias de infraestrutura física da unidade, da escassez de profissionais para o trabalho, concorrência de atividades e tensões advindas de aspectos relacionais, como os presentes na narrativa:

rotatividade de monitores que são voluntários e podem deixar a gente na mão a qualquer momento e o vínculo com a criança é rompido; espaço físico da unidade escolar que não é suficiente para o desenvolvimento das atividades propostas e organização adequada das oficinas e das aulas; conflitos entre as crianças que participam do projeto e as crianças da escolarização; conflitos entre as crianças que participam do projeto e os professores de sala de aula; conflitos entre crianças e o próprio monitor; sobrecarga de trabalho para os funcionários da escola em função do número elevado de crianças na escola; dificuldade de envolvimento de alguns pais de crianças alvo do projeto, que precisam se responsabilizar por trazê-las novamente na escola, no contraturno da sala de aula, aí os alunos que mais precisam são os que apresentam problema de baixa frequência... os pais quando não tem compromisso, não adianta... as vezes preferem deixar a criança sozinha em casa.(coordenadora do projeto Mais Educação)

Outro projeto que vem modificando a rotina dos professores é o PNAIC cujo objetivo é a alfabetização das crianças até o 3º ano do ensino fundamental, portanto durante o 1º Ciclo. Pressupõe a formação continuada de professores alfabetizadores por meio de cursos presenciais e bolsas de estudos, a distribuição gratuita de materiais didáticos e pedagógicos específicos para alfabetização, de obras literárias e jogos.

Segundo a coordenadora pedagógica da EMEB, pela escola trabalhar somente com a alfabetização, teve que aderir ao PNAIC e seus professores assinarem um termo de compromisso para colocá-lo em prática. Essa obrigatoriedade gerou conflitos entre o corpo docente e a equipe gestora, pois o professor que não desejasse se vincular ao projeto não poderia permanecer na escola. Por outro lado, ao concordarem com a adesão os professores se comprometeriam em participar dos cursos de formação continuada oferecidos pela SME e colocar em prática os conhecimentos adquiridos como forma de

alcançar as metas estabelecidas no projeto, se responsabilizando pelos resultados a serem obtidos junto aos alunos. Questionamentos sobre o papel do pedagogo – alfabetizador e a sobrecarga de trabalho surgiram no cotidiano da EMEB gerando descontentamentos como se vê na colocação de uma professora

não entendo porque temos que assinar um termo de compromisso para alfabetizar a criança, se essa é a nossa função... fomos formados para isso... fizemos um juramento enquanto pedagogos que somos.(Prof.C)

Embora o PNAIC seja considerado uma estratégia governamental para a efetivação de políticas educacionais que buscam a eficiência do processo educativo, observamos que ele contraria a concepção de formação de professores defendida por Marcelo Garcia (1999). Para o autor a formação deve ser processual, contínua e integrada ao desenvolvimento organizacional da escola favorecendo as mudanças, inovações e o desenvolvimento curricular. Assim, numa perspectiva de desenvolvimento profissional a formação de professores precisa se basear nas necessidades e interesses dos participantes, estar adaptada ao contexto em que estes trabalham e fomentar a participação e a reflexão sobre as crenças pessoais e as práticas institucionais.

Na vivência cotidiana junto a EMEB não é isto que tem sido observado pois o que tem acontecido é a avaliação das políticas públicas a partir dos resultados alcançados pelos alunos em provas padronizadas aplicadas em todo o país, assim como a responsabilização dos docentes pelo sucesso ou fracasso do ensino ministrado. Tal aspecto é considerado preocupante, demonstra que há o controle externo sobre o trabalho do professor e uma nova regulação de forças no interior da escola que interfere sobremaneira no trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2011).

As colocações acima ficam evidenciadas na narrativa de uma professora da EMEB que participou de um curso oferecido pela SME com objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico em sala de aula. Segundo as orientações recebidas os docentes precisam

aplicar a teoria na prática, efetuar o diagnostico mensal ou bimestral da criança para detectar o nível de aprendizado identificando em que fase ela se encontra. Com o nível identificado o professor fará a proposta de trabalho em sala para que a criança avance e supere a fase em que está e passe para a fase seguinte, como forma de obter o conhecimento necessário para a turma em que está. Com a identificação é feito o agrupamento das crianças com nível parecido de acordo com as fases da alfabetização e a avaliação se dá pelos

níveis, o que aprendeu e quais as dificuldades. Quando a criança possui dificuldades, o apoio se dá com o professor regente. O sistema de trabalho esta sendo implantado este ano, porque o PNAIC exige que o aluno seja alfabetizado em 03 anos. O PNAIC já traz algo amparado na psicogênese. O professor precisa saber sobre as fases de leitura e escrita pautadas em Emilia Ferreiro. (Prof. D)

Observamos que embora o PNAIC tenha causado conflitos iniciais os professores da EMEB estão internalizando passo a passo a proposta de trabalho e que em alguns momentos tem se manifestado positivamente a ela. Estão colocando em prática as atividades sugeridas e principalmente a forma de classificação dos alunos de acordo com a Psicogênese da Língua Escrita por meio das fases que caracterizam o processo de aquisição da linguagem: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética. Assim, é comum encontrarmos na sala de professores durante o período de planejamento, docentes se remetendo aos alunos por meio dessa classificação e discutindo os registros efetuados e que precisam ser apresentados ao professor formador do PNAIC via portfólio. Essa situação nos permite afirmar que os alunos têm sido identificados por rótulos formais e oficiais que podem ser benéficos na proposição de alternativas que os auxiliem na superação de suas dificuldades, no entanto, podem também ser considerados negativos e estigmatizantes quando a criança, passa a ser reconhecida apenas pelo rótulo - fase em que se encontra, tem as suas outras habilidades desconsideradas e em muitas situações perde a sua identidade (TELFORD e SAWREY, 1988).

Pensando nos alunos com NEE que dependendo das especificidades da sua condição podem possuir um ritmo lento de aprendizagem e nem sempre contam com os recursos necessários para promovê-la, corre-se o risco da escola fortalecer os rótulos e favorecer o processo de patologização dessas crianças como forma de explicar as dificuldades encontradas no processo de alfabetização, visto que elas nem sempre conseguirão atender as expectativas e metas propostas tanto pela escola, como pelos projetos propostos nacionalmente.

Considerações Finais

Os dados apresentados dizem respeito a uma etapa da pesquisa em andamento que procura conhecer o que os professores e gestores narram sobre como estão lidando com as crianças que possuem NEE no 1º Ciclo do ensino fundamental e sobre como se dá a significação/ressignificação do contexto escolar para atender as necessidades destes

alunos. Com a revisão bibliográfica encontramos que as escolas reconhecem que a inclusão das crianças com NEE é positiva, no entanto, vivenciam dificuldades na operacionalização dos serviços pelas condições inadequadas de infraestrutura física, material e necessidades de formação continuada para os profissionais que efetuam o atendimento dessas crianças.

Com a caracterização da EMEB constatamos que ela busca atender aos preceitos legais que amparam a educação de crianças nos anos iniciais se organizando para proporcionar condições de acesso e aprendizado a todos que a procuram. No entanto, vivencia tensões frente às exigências externas, a implantação de programas específicos e alcance de metas pré-estabelecidas uma vez que estas desconsideram as reais condições e necessidades da comunidade escolar.

Quanto às crianças com NEE, embora sejam acolhidas pela EMEB elas se encontram em salas com número elevado de alunos, nem sempre possuem o apoio da ADI, não são contempladas com as atividades oferecidas via projeto Mais Educação e precisam buscar o AEE em outra unidade escolar. Além dessas questões, frente às exigências do PNAIC - alfabetização atrelada a um período pré estabelecido de tempo, estas crianças correm o risco de ter o seu ritmo de aprendizado desconsiderado e suas dificuldades explicadas em função das patologias identificadas no processo de avaliação diagnóstica.

Reconhecemos que a escola vivencia vários desafios o que desencadeia questionamentos sobre qual é o seu papel. Buscamos até o momento a inserção no contexto escolar e percebemos que a presença do pesquisador já não causa mais estranheza aos profissionais da unidade escolar. Temos ainda um longo caminho pela frente e esperamos que entre idas e vindas... os professores e gestores possam continuar contando as histórias vividas junto as crianças com NEE e os significados que estão sendo atribuídos à elas.

Referencias Bibliográficas

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teorias e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. F. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias em pesquisa qualitativa.** Uberlândia: EDUFU, 2011.

CUIABÁ. Conselho Municipal de Educação. **Resolução Normativa 08/2012 CME/Cuiabá**. Fixa normas para a Educação Especial na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Cuiabá. Cuiabá: CME, 2012.

CUIABÁ, Prefeitura Municipal. **Educação Especial no Município de Cuiabá: Diretrizes e propostas Pedagógicas**. Secretaria Municipal de Educação. Cuiabá: Central de Texto, 2010.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa 01/2013**. Dispõe sobre processo de atribuição de classes/aulas de professores e organização do quadro de pessoal da Secretaria Municipal de Educação. Cuiabá: SME, 2013.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Cuiabá: Escola Municipal de Educação Básica, 2013.

DAY, C. **Formar Docentes. Cómo, cuando y em qué condiciones aprende el profesorado**. Madrid: Narcea, 2005.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In, GLAT, R. (org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

LÜCK, H. **Em aberto** n. 72, Brasília: MEC/INEP, 2000. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/em_aberto/emaberto72.pdf Acesso em: 10 de março de 2014.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr., 2009.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBP AE-27**, n.1, p.25-38, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, O. V. Movimento comutativo da política de currículo: o caso da Escola Sarã. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 33, p. 13-24, jan./abr. 2008.

SCHAFFNER C. B.; BUSWELL, B. E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In, STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. **O Indivíduo Excepcional**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.