



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DESAFIOS DA INCLUSÃO:

**Algumas Reflexões Sobre o Ensino Público e o Ensino
Privado**

VIVIANE DA COSTA SANTOS

JANICLEIA ASSIS DE LIMA

JOÃO PESSOA

NOVEMBRO\2016

VIVIANE DA COSTA SANTOS.

JANICLEIA ASSIS DE LIMA.

DESAFIOS DA INCLUSÃO:

Algumas Reflexões entre o Público e o Privado

Trabalho de conclusão de curso apresentado à banca examinadora, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago, como requisito parcial para a conclusão da licenciatura em Pedagogia.

JOÃO PESSOA
NOVEMBRO\2016

S237d Santos, Viviane da Costa.

Desafio da inclusão: algumas reflexões entre o público e o privado
/ Viviane da Costa Santos. – João Pessoa: UFPB, 2016.
65f.

Orientadora: Sandra Alves da Silva Santiago
Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura em Pedagogia) –
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Necessidades educativas especiais. 2. Inclusão. 3. Educação.
I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37(043.2)

VIVIANE DA COSTA SANTOS

JANICLEIA ASSIS DE LIMA

DESAFIOS DA INCLUSÃO:

**Algumas Reflexões Sobre o Ensino Público e o Ensino
Privado**

Aprovado em: ____/____ de 2016.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Sandra Alves da Silva Santiago
Universidade Federal da Paraíba
(Orientadora)

Prof.^a Ms. Maria Tereza Lira de Oliveira Chaves
Universidade Federal da Paraíba
(Avaliadora)

Prof.^a Dr.^a Taísa Caldas Dantas
Universidade Federal da Paraíba
(Avaliadora)

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos que contribuíram no decorrer desta jornada, em especial, A Deus, a quem devemos nossas vidas.

As nossas famílias, que sempre nos apoiaram nos estudos e nas escolhas tomadas.

A nossos esposos, por sempre nos incentivarem e nos compreenderem nos momentos difíceis.

A orientadora, Prof. Dr.^a Sandra Alves da Silva Santiago, que teve papel fundamental na elaboração deste trabalho.

Aos nossos colegas, pelo companheirismo e disponibilidade para nos auxiliarem em vários momentos.

***Inclusão é sair da escola dos diferentes
e promover a Escola das Diferenças.***

(Maria Tereza E. Mantoan)

Dedicamos este trabalho a todos que
contribuíram direta ou indiretamente para
nossa formação acadêmica.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso objetivou realizar um breve estudo comparativo entre as condições de inclusão na rede pública e na rede privada do município de Bayeux. Para tanto, fizemos uma revisão de literatura sobre o tema e realizamos a pesquisa de campo. Esta última ocorreu na Escola A, da rede privada e na Escola B (uma creche) da rede pública, tendo por sujeitos, 5 professores da escola A e 4 professores da Escola B. Para a coleta de dados, utilizamos os instrumentos de observação com registro e aplicação de questionários com os professores das respectivas escolas. Os resultados da pesquisa nos revelaram que existe um enfraquecimento visível referente à formação e capacitação dos docentes e que essa se reflete na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, de modo geral, e com os indivíduos público alvo da educação especial, mais acentuadamente. Além disso, outro aspecto a ser considerado diz respeito à inexistência de recursos de acessibilidade, tanto na escola pública como na escola privada, pois apesar da discrepância que existe entre as duas redes de ensino, podemos perceber que ambas possuem uma inclusão ainda muito precária, descumprindo muito do que é defendido pela legislação vigente.

Palavras-chave: Necessidades educativas especiais. Inclusão. Público. Privado.

ABSTRACT

This final project aimed to perform a brief comparative study between the conditions for inclusion on the public network and private network of the municipality of Bayeux. To this end, we have made a review of the literature on the subject and we perform field research. This last occurred in school, private network and at school B (daycare) from public, having for subject, 5 school teachers and 4 teachers of School B. To this end, we have made a review of the literature on the subject and we perform field research. This last occurred in school, private network and at school B (daycare) from public, subject, school teachers and 5 For data collection, we use the instruments of observation with registration and application of questionnaires with the teachers of the respective schools. The survey results revealed that there is a visible weakening for the formation and training of teachers and that this is reflected in the inclusion of pupils with special educational needs, in General, and with individuals target audience of special education, more sharply. In addition, another aspect to be considered concerns the lack of accessibility features, both in public school on private school, because despite the discrepancy that exists between the two education networks, we can realize that both have an inclusion still very precarious, disregarding much of what is advocated by the current legislation.

Keywords: special educational needs. Inclusion. Public. Private.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2.COMPREENDENDO OS SIGNIFICADOS DA INCLUSÃO.....	13
2.1. A INCLUSÃO NO BRASIL: ALGUNS MARCOS LEGAIS.....	14
2.1.1. A Resolução nº 4 de 2009.....	17
2.1.2. O Decreto nº 7.611 de 2011.....	19
2.1.3. A Lei Nº 13. 146 de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão.....	21
2.2. AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS – NEES.....	22
2.3. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	24
2.4. A INCLUSÃO NO ENSINO PÚBLICO E NO ENSINO PRIVADO	25
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	29
3.1. TIPO DE PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	29
3.2. CAMPO EMPÍRICO: O UNIVERSO DA PESQUISA.....	29
3.2.1. Escola A – Rede Privada.....	30
3.2.2. Escola B – Rede Pública.....	30
3.3. ANÁLISE DOS DADOS.....	30
3.3.1. Escola A – Rede privada.....	30
3.3.2. Escola B – Rede pública.....	35
3.4. OS QUESTIONÁRIOS APLICADOS COM OS PROFESSORES.....	39
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	47

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve por objetivo geral realizar um breve estudo comparativo entre as condições de inclusão na rede pública e na rede privada do município de Bayeux, onde já atuamos como professoras. O interesse pelo tema nasceu exatamente de conversas onde era possível comparar as dificuldades enfrentadas em ambos os espaços educacionais. Desse modo, nos motivamos a comparar, ainda que de maneira inicial, as condições de inclusão em ambas as redes de ensino, a fim de compreender se os problemas enfrentados são os mesmos ou diferem de uma realidade para outra.

A fim de atender a este objetivo, buscamos observar o dia a dia de ambas as realidades, registrando tanto quanto possível, nossas impressões sobre a inclusão. A fim de levantar mais dados, também utilizamos a aplicação de um questionário junto aos docentes de ambas as escolas, buscando identificar quais os conhecimentos que os professores detinham sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEEs) e analisar como vem se desenvolvendo a prática docente frente à inclusão desses estudantes.

A escolha pelo tema se deve ao fato de sermos da área de aprofundamento em Educação Especial e percebemos a necessidade de conhecermos mais sobre o assunto e, ao mesmo tempo, compreender como vem ocorrendo a inclusão deste grupo nas escolas regulares. Nossas reflexões levaram-nos as seguintes perguntas: Que impasses enfrentam os professores para incluir as crianças com NEEs no ensino regular? As dificuldades dos professores diferem em razão da escola ser pública ou privada?

Partimos da hipótese de que o professor enfrenta muitas dificuldades para incluir um aluno com NEEs na escola, e que estas dificuldades em muito estão relacionadas com a formação inicial que não promove um conhecimento adequado sobre o tema, mas, também acreditamos que a escola pode oferecer recursos para ajudar o professor. Diante disto, será que estes recursos estão mais presentes numa rede de ensino que na outra? Ou a realidade é a mesma, em se tratando de inclusão?

Para atingir nossos objetivos, o presente trabalho está dividido em duas partes: na primeira apresentamos uma breve revisão de literatura a respeito dos significados da inclusão e das NEEs. Na segunda parte, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, os dados coletados e a análise desenvolvida.

Assim, esperamos contribuir com as reflexões na área, além de abrir espaços para novos aprofundamentos sobre o tema.

2. COMPREENDENDO OS SIGNIFICADOS DA INCLUSÃO

A literatura mais recente indica que a inclusão significa o respeito às diferenças humanas, pois a ciência já comprova que nenhum ser humano é igual ao outro, nem tampouco aprende da mesma forma ou no mesmo tempo. Diante disto, o movimento pela inclusão é um movimento legítimo e já perdura há décadas (SANTIAGO, 2003).

Os movimentos nesta direção, usando esta nomenclatura, são facilmente identificados a partir da década de 90, e tem na Declaração de Salamanca seu principal expoente. A Declaração de Salamanca foi um documento produzido na Espanha, em 1994, em razão da Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais. E, segundo Tessaro (2005), a Declaração de Salamanca constitui um marco importante na história da inclusão porque oficializa o termo NEEs (Necessidades Educativas Especiais), no campo da educação.

A partir de Salamanca, o conceito de NEEs passa a ser utilizado amplamente. De acordo com Correia (1999), o conceito de necessidades educativas especiais (NEEs),

(...) surge de uma evolução nos conceitos que até então se usavam, quer eles fossem de matriz social, quer educacional. O termo NEEs vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, reflectindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente o que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar (CORREIA, 1999, p. 98).

Desse modo, esta expressão passa a ter entendimentos ainda bastante diferentes, dependendo do contexto onde se apresenta. Mas, de todo modo, os diferentes autores parecem concordar que como é um conceito muito amplo não consegue, por si só, dá conta do que realmente representa, pois se incluem neste grupo todos os alunos que necessitem de adaptações grandes ou pequenas para o processo de aprendizagem. Por isso, o mesmo não é bem visto quando utilizado com relação às pessoas com deficiência ou transtornos bem definidos, pois podem representar um mascaramento da realidade e da

necessidade que estes indivíduos requeiram do sistema educacional (SANTIAGO, 2011).

Desse modo, neste estudo, utilizaremos o conceito de Necessidades Educativas Especiais vinculado a problemas de ordem geral, ou seja, quaisquer necessidades sensoriais, físicas, intelectuais, emocionais, dificuldades de aprendizagem e outros transtornos, derivados de fatores orgânicos ou ambientais, conforme defende a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Dentre outras coisas, a Declaração de Salamanca retoma o compromisso de garantia de direitos educacionais para todos os cidadãos quando recomenda que “as escolas se ajustem às necessidades dos alunos quaisquer que sejam suas condições”. Neste sentido, a declaração reconhece que há em diferentes contextos necessidades específicas que a escola não pode desconsiderar, cabendo às nações garantirem em suas políticas, que todos os alunos usufruam do direito de aprender, não sofrendo discriminações e preconceitos (WERNECK, 1997, p. 50).

De acordo com a Declaração de Salamanca:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 9).

2.1. A INCLUSÃO NO BRASIL: ALGUNS MARCOS LEGAIS

No Brasil, como em outros países do mundo, o processo de inclusão vem ocorrendo de maneira lenta e, é inevitável que as gerações venham passando por várias transformações sociais, inclusive em relação a sua maneira de perceber o outro, especialmente quando esse outro possui uma diferença marcante.

Assim, se é difícil para a sociedade (e a Escola) acolherem os alunos com NEEs, mais complicado se torna quando essas necessidades são

oriundas de deficiências ou alguns transtornos. Infelizmente, durante muito tempo as pessoas com algum tipo de deficiência ou transtornos graves receberam dois tipos de tratamento pouco aceitável nos dias de hoje: a rejeição ou a proteção assistencialista. Para estes modelos, quando as pessoas apresentavam algum tipo de limitação física, sensorial ou cognitiva, não era aceita socialmente, e se entendia que teriam muita dificuldade para se integrar no convívio social (SANTIAGO, 2003).

As famílias, por sua vez, abandonavam as crianças com deficiência ou mesmo com doenças, ou cuidavam de modo segregado, em instituições pautadas no assistencialismo, onde não se vislumbrava a autonomia desses indivíduos. A menos que esta dificuldade fosse mais amena, o convívio social era mais tranquilo, mas, a aprendizagem escolar não era garantida (SANTIAGO, 2011).

O processo de aceitação da pessoa com deficiência ou transtornos visíveis não foi um processo linear e homogêneo, de maneira que cada país traçou um caminho diferenciado na construção de um modelo mais justo para tais sujeitos. Mas, de modo geral, em todos eles, o amparo legal sempre foi um importante recurso para mudar as práticas sociais, ainda que, nem sempre a leis sejam prontamente respeitadas.

No Brasil não foi diferente. Reconhecendo que existiu e ainda existem práticas inaceitáveis de tratar as pessoas com deficiência, doenças, transtornos, etc., sabe-se que a rejeição e o assistencialismo são vertentes que ainda devemos combater, por isso, a legislação brasileira tem sido muito forte quanto a isso. Mas, ainda não é suficiente.

É evidente que o amadurecimento das civilizações e o avanço dos temas ligados à cidadania e aos direitos humanos provocaram, sem dúvida, um novo olhar em relação às pessoas com deficiência e com outros problemas correlatos, no entanto, esta é uma conquista histórica.

No Brasil, desde o final da década de 50 a Educação Especial se configura numa política educacional brasileira, decorrendo de um processo estabelecido por planos nacionais de educação geral, marcado por caminhos traçados para o atendimento escolar de alunos com deficiência e com outros problemas (SANTIAGO, 2003).

Os serviços oferecidos inicialmente pela Educação Especial se prendiam eminentemente ao assistencialismo, objetivando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência. No entanto, no decorrer desse processo as instituições de educação escolar integraram-se à Educação Especial, trazendo-a para o sistema geral de ensino. Hoje, podemos constatar que há, de fato, um compromisso com a política de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular, ofertando-lhes, quando necessário, serviços complementares (BRASIL, 2008).

São vários os dispositivos legais criados no Brasil a fim de garantir a inclusão. O principal marco foi a Constituição Federal (1988), mas, também se destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre outros.

A Constituição Federal de 1988 traz, no seu Art. 205, a seguinte afirmação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art. 205)

Mas adiante, no Art. 206, a lei vem afirmar que o ensino será ministrado tendo por base alguns princípios, com destaque para o Inciso I, que defende “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Esse acesso é referido a todos os cidadãos brasileiros, incluindo os que têm algum tipo de deficiência ou transtorno, evidentemente (BRASIL, 1988, Art. 206).

A Constituição vem reforçar no seu Art. 208, Inciso III sobre estes alunos e defende que o atendimento educacional especializado deve ser garantido aos “portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, Art. 208).

Neste contexto, o Brasil tornou-se, paulatinamente, parceiro legal nessa luta pela inclusão. Exemplo disso é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que objetivou, entre outros aspectos:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...] O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação

superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (BRASIL, 1996, Art.59).

Na mesma direção, no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, vem estabelecer de maneira mais incisiva, o que já havia sido anunciado noutros dispositivos legais. Este documento visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes, com destaque para aqueles que necessitam de atenção diferenciada, como os que possuem deficiências, transtornos de desenvolvimento ou altas habilidades\superdotação (BRASIL, 2008).

Podemos perceber que as leis, pouco a pouco, foram assumindo uma preocupação com a educação das pessoas antes excluídas. E, mais especificamente, na política educacional brasileira, se reconhece que dentre os estudantes com NEEs, existem grupos que apresentam maior necessidade de atenção do sistema de ensino: alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades\superdotação, devendo a estes, as escolas oferecem serviços complementares ou suplementares.

Como podemos perceber, as leis de inclusão asseguram o atendimento inclusivo para todos, mas, para alguns estudantes, assume que pode haver necessidade de serviços especializados. Tais serviços devem ser ofertados em toda trajetória escolar, promovendo a conquista e o exercício da autonomia desses indivíduos.

No entanto, para os objetivos deste estudo, nos dedicaremos um pouco mais sobre alguns dispositivos legais: a Resolução nº 4 (2009), o Decreto 7.611 (2011) e a Lei 13.146 (2015).

2.1.1. A Resolução nº 4 de 2009

A Resolução nº 4 (2009) tem o propósito de instruir diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, concebida como uma modalidade de educação especial que deve ser oferecida aos alunos que dela necessitem.

Esta resolução deixa bem claro como os sistemas de ensino (o público, principalmente) devem agir para garantir o direito dos alunos. Para a resolução, o AEE (Atendimento Educacional Especializado) deverá atender os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação matriculados na rede regular de ensino. E defende que este tipo de atendimento deve ser feito por professores capacitados para tal função, em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, que não tenham fins lucrativos (BRASIL, 2009).

O principal objetivo do AEE, de acordo com a Resolução nº 4 é complementar ou suplementar a formação do aluno. Para isso, o professor do AEE deverá elaborar um plano individual para cada estudante, conforme suas necessidades e em consenso com o professor da sala regular. A meta é eliminar as barreiras que a pessoa com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação possa encontrar na sua vida escolar (BRASIL, 2009).

O plano do AEE é responsabilidade dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou em centros do AEE, com participação e articulação com os demais professores do ensino regular. Mas, é evidente que a participação da família, serviços setoriais da saúde, assistência social, entre outros, são meios necessários para a elaboração do plano do AEE, pois poderão oferecer informações importantes sobre o aluno.

Conforme o Art. 12 da Resolução nº 4 (BRASIL, 2009, Art. 12): “os professores que atuarão no AEE devem ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para Educação Especial”. Nesta perspectiva, o professor do AEE tem como atribuições: identificar, elaborar produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo.

Nessa perspectiva, a legislação defende que o professor deve viabilizar meios para que, de fato, a inclusão na escola seja assegurada, e que todos os alunos se sintam parte integrante do meio e do processo.

A Resolução nº 4 também indica que o AEE deve implementar recursos e estratégias para o desenvolvimento e a plena participação dos estudantes na vida escolar e na sociedade. Nessa direção, prevê também que, no caso do referido aluno estar hospitalizado ou em sua residência, o atendimento será

ofertado, pelo respectivo sistema de ensino, no local onde ele se encontra, sem prejuízos para a escolarização do estudante (BRASIL, 2009).

Com esta preocupação, a Resolução defende que, para que os estudantes com deficiência, TGD ou altas habilidades\superdotação se sintam incluídos no meio escolar e social, é preciso que os recursos de acessibilidade estejam plenamente garantidos.

Por recursos de acessibilidade a lei determina que sejam aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo tais como: materiais didáticos e pedagógicos, espaços utilizados pela pessoa com deficiência, mobiliários e equipamentos, sistemas de comunicação e informação, transportes e demais serviços (BRASIL, 2009).

Para que haja os recursos de acessibilidade, a Resolução prevê no Art. 8º que “serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB (...) os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE” (BRASIL, 2009, Art. 8º). Esse artigo garante que o estudante frequente a instituição de ensino, na sala comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública, podendo também ocorrer da seguinte forma: o aluno se matricula na sala comum da escola pública, e é atendido na sala de recursos multifuncionais de outra escola também pública.

A Resolução, ainda, dá outra possibilidade: que o aluno esteja matriculado numa escola regular e recebe o AEE num centro ou instituição especializada ou instituições de educação especial comunitárias, confessionais ou filantrópica.

2.1.2. O Decreto nº 7.611 de 2011

Como já foi dito, por muito tempo, o aluno com deficiência ou outros comprometimentos não tinha pleno direito de frequentar a escola regular. Por vezes, nossa política excluiu esses alunos. Por muito tempo também segregou esses estudantes, pois não permitia que frequentassem a escola regular, mas, apenas, o ensino especial. Neste último caso, na maioria das vezes, o aluno com deficiência ou com outros comprometimentos frequentava instituições de atendimento educacional especializado, ou seja, se a criança era cega, os pais

procuravam uma instituição que oferecesse serviços voltados somente para cegos, e assim com outras deficiências.

Com o Decreto N° 7.611 (2011), esta lógica, mais uma vez é quebrada. Este documento visa nortear as ações para que todos os alunos que necessitem de um atendimento diferenciado, o recebam como complemento ou suplemento ao que a escola regular já oferece. Portanto, não seria um substituto, mas, um apoio. Neste caso, o AEE (atendimento educacional especializado) seria este apoio especializado dado aos alunos, sem retirá-lo da escola.

O Decreto 7.611 (2011) é um documento de grande importância para a inclusão, pois encaminha como deverá ser o atendimento especializado nas instituições de ensino, seguindo um padrão no âmbito municipal, estadual e federal. Especialmente no seu Art. 1º descreve como será o atendimento em educação especial para as pessoas público-alvo do AEE e determina que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base de igualdade de oportunidades, ou seja, nenhum sistema de ensino deixará de matricular os estudantes com deficiência, lhe proporcionará oportunidades e acesso às dependências da instituição e participação efetiva nas atividades proposta pela instituição de ensino (BRASIL, 2011).

De acordo com o mesmo decreto, a oferta de educação especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino para as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades\superdotação. E, para este público, a educação especial tem como finalidade e objetivo eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização desses estudantes (BRASIL, 2011).

Segundo o Decreto 7.611, o AEE oferecerá serviços de forma complementar e\ou suplementar, tendo como finalidade integrar as atividades do AEE com a proposta pedagógica da escola, e ainda, inserir a família no processo de aprendizagem do estudante, dando oportunidades de participação e autonomia.

2.1.3. A Lei N° 13.146 de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão

A Lei N°13.146 (2015) é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. É uma lei ampla que aborda os mais diferentes direitos. No entanto, para os objetivos deste estudo, iremos nos deter apenas aos direitos relativos à educação.

A Lei Brasileira de Inclusão volta-se para os direitos da pessoa com Deficiência, especialmente no tocante à educação quando afirma que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, Art.27).

No Art. 27 da referida lei, a educação é um direito da pessoa com deficiência, devendo ser assegurado em todos os níveis da escolarização e ao longo de toda vida, de forma que a pessoa com deficiência possa alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades (BRASIL, 2015, Art. 27).

Como se percebe, a Lei de Inclusão reafirma compromissos antigos da nossa sociedade para com as pessoas com deficiência e outros transtornos. Desde a Constituição Federal (1988) se garantiu que é dever do estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar a educação de qualidade a todos, sem distinção de qualquer natureza. Nesse sentido, a Lei de Inclusão retoma esse compromisso para com a pessoa com deficiência e outros comprometimentos que acarretem deficiências.

Nesta perspectiva, devemos ressaltar a importância da inclusão plena nas instituições de ensino, ou seja, não é meramente matricular o estudante, mas assegurar o direito de aprender, sem discriminação, sem rótulos, sem discrepância, e dando o apoio necessário aos que necessitam.

As instituições de ensino devem, portanto, segundo esta lei, implementar no seu PPP (Projeto Político Pedagógico) o AEE (Atendimento Educacional

Especializado), atendendo as necessidades dos estudantes com deficiência, garantindo condições de igualdade e promovendo a conquista do exercício da sua autonomia.

Nessa perspectiva, para cada aluno deve ser garantido as adaptações necessárias as suas condições. Tomando por exemplo a pessoa surda, segundo a lei, terá garantido a oferta de educação bilíngue, ou seja, Libras como a primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua. Já para estudantes cegos, a acessibilidade se dará por meio da oferta de serviços de transcrição em braile e com outros recursos táteis e de audiodescrição, por exemplo. Portanto, para cada área, os serviços devem ser compatíveis com as necessidades dos indivíduos.

2.2. AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS – NEES

Considerando que NEEs é um termo amplo, o que interessa saber é sobre quais as necessidades que os alunos revelam e o que a escola (e os professores) podem fazer para atender esta diversidade.

Correia (1999) diferencia NEEs em dois tipos: permanentes e temporárias. As NEEs permanentes exigem adaptações mais ou menos generalizadas do currículo, de modo que este seja adaptado às características do aluno. Portanto, nestes casos, as adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno. Os estudantes com deficiência ou com TGD são exemplos de NEEs permanentes (SANTIAGO, 2015).

Por outro lado, as NEEs temporárias exigem modificações parciais do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno, num determinado momento do seu desenvolvimento ou para questões muito específicas. Portanto, cabe à escola compreender tais necessidades e atendê-las nas suas especificidades, pois para cada aluno, a postura da escola é completamente diferente, pois as necessidades desses alunos são diferentes.

Assim, é possível entender que as NEEs temporárias, como o próprio nome diz, são necessidades que os alunos apresentam ao longo do seu processo de aprendizagem escolar, mas, que são de caráter provisório. Portanto, são motivadas por fatores internos ou externos ao sujeito, mas, que,

geralmente, cessando a causa, cessa o sintoma, ou seja, não haverá permanentemente a necessidade. Também são consideradas temporárias porque em outro contexto ou em outras condições a necessidade deixa de existir (SANTIAGO, 2015).

Neste grupo se enquadram todas aquelas necessidades que, mesmo provisoriamente, podem atrapalhar o processo educacional do indivíduo, e que merecem as devidas adaptações para que não haja obstáculo à aprendizagem. No entanto, é importante que se destaque que no caso das NEEs temporárias, o modo de realizar a adaptação é sempre variada, não havendo, portanto uma única forma que possa ser utilizada para todos os sujeitos. Ainda, é bom que se diga que o tempo de necessidade temporária é bastante relativo, não havendo uma regra que possa delimitar por quanto tempo o indivíduo necessitará desta ou daquela adaptação. Cabe, portanto, à escola avaliar junto ao aluno e sua família, quando já não é necessária a adaptação oferecida.

Geralmente, para os estudantes com NEEs, cabe ao próprio professor realizar as adaptações necessárias, sem necessidade de apoio especializado. Mas, quando estas NEEs são oriundas de deficiências ou transtornos, nossa lei reconhece a necessidade de ajuda especializada, podendo esta ajuda ser ofertada pelo AEE.

Por outro lado, as NEEs permanentes são aquelas que acompanharão boa parte da vida do indivíduo ou que serão necessárias por toda sua vida escolar. Entre as NEEs de caráter permanente estão: as deficiências; o TGD e as altas habilidades\superdotação, ou seja, aqueles estudantes que são o público alvo da Educação Especial e que estão matriculados na rede regular de ensino, seja da rede pública ou da rede privada. Por isto, estes indivíduos têm direito ao olhar diferenciado da Educação Especial, devendo ser apoiado pelos serviços especializados (SANTIAGO, 2011).

Mas, será que os professores da rede pública e da rede privada têm essa informação e conhecimento suficiente para identificar e ajudar tais alunos?

2.3. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

Além de todos os pormenores postos pela legislação recente, é relevante destacar que as leis defendem a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores. Nesse sentido, podemos considerar que a matrícula dos alunos e a criação de serviços de apoio são grandes passos para incluir as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades\superdotação nas salas regulares de ensino, mas, isso não é o suficiente para incluir. É preciso um investimento na formação profissional dos professores, pois, muitos, ainda se sentem despreparados para atender estes alunos. Um dos serviços garantidos por lei é o AEE. Mas, este serviço nem sempre está disponível nas escolas da rede pública, e menos ainda na rede privada.

A sala do AEE, de fato, existe em algumas escolas da rede pública, mas não significa que os alunos estejam incluídos na escola. Na maioria das instituições de ensino existem alunos com deficiência, TGD e altas habilidades\superdotação matriculados e, em algumas delas, existe a sala de recursos multifuncionais para o AEE. Nestas salas, é possível ver vários recursos e tecnologias assistivas, prontas para uso. No entanto, na realidade, também encontramos profissionais incapacitados de utilizar esses recursos para favorecimento do aluno. Também é verdade, que na rede privada, estes serviços não são oferecidos nas escolas, nem há capacitação dos professores nessa direção.

Outro fator responsável pela inclusão, sem dúvida alguma, é a formação continuada dos professores. Mas, como vem sendo feita esta formação na rede pública e na rede privada?

Na maioria das vezes, elas não atendem as necessidades dos professores e não contribuem para o desenvolvimento de práticas inclusivas (TESSARO, 2005). Esse tem sido o depoimento de muitos professores. Além disso, tanto numa rede quanto na outra, nem sempre se dispõe de uma equipe técnica capaz de dar suporte ao professor e promover formações em serviço, o que dificulta o processo de inclusão.

O ingresso e a permanência de alunos com deficiência, segundo a lei, devem estar garantidos em todas as instituições de ensino, sejam de educação infantil, fundamental, médio ou superior, além da educação profissional e tecnológica, independente de rede-pública ou privada. Em qualquer ambiente, o aluno possui direito e a acessibilidade deve estar garantida. Para isso, algumas medidas devem ser adotadas (BRASIL, 2008).

O atendimento preferencial à pessoa com deficiência, desde seu primeiro contato com a instituição, por meio de formulários para o que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva que necessitará, é muito importante. Este é um meio necessário para inclusão e participação deste aluno no dia a dia da escola. Mas, muito pode ser observado pelo próprio professor (SANTIAGO, 2011). De acordo com sua deficiência o aluno tem o direito e a disponibilidade às atividades, adaptações de recursos e até de avaliações. Mas, como o professor pode promover as adaptações se desconhece a área de necessidade do aluno?

A instituição de ensino deve dispor de recursos de acessibilidade como as tecnologias assistivas. Estes recursos podem ser solicitados previamente pelo aluno por sua família. Mas, caso não seja, cabe à escola, acompanhar as necessidades do aluno, solicitar avaliação de equipe devidamente capacitada e oferecer o que o aluno necessita para aprender.

2.4. A INCLUSÃO NO ENSINO PÚBLICO E NO ENSINO PRIVADO

Segundo Ropoli:

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas. (ROPOLI, 2010, p.8)

Como se vê, a inclusão não é obrigação apenas da escola pública, mas, de todas as escolas brasileiras. Para isso, os professores de ambas as escolas precisam estar preparados.

Segundo a Declaração de Salamanca, que traz a concepção de inclusão no seu sentido amplo;

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (UNESCO, 1994, p. 61).

A inclusão escolar de alunos com NEEs e, mais especificamente, de alunos com deficiências, TGD e altas habilidades\superdotação não se limita à presença do aluno dentro da escola, mas, sua participação plena, garantindo sua aprendizagem.

Para Ropoli:

Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo. Este não pode se resumir às experiências acadêmicas, mas se ampliar para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos normais ou especiais. Sendo assim, as atividades de vida diária podem se constituir em currículo e em alguns casos, talvez sejam “os conteúdos” que serão ensinados (ROPOLI, 2010, p.90).

Para isso, os professores precisam estar preparados e conscientes de sua participação junto à escola para que essa inclusão aconteça, independente se esta escola pertence a rede pública ou não.

Segundo a Declaração da Salamanca:

Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos. As crianças com necessidades especiais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não um currículo diferente. O princípio orientador será o de fornecer toda a mesma educação, proporcionando assistência e os apoios suplementares aos que deles necessitem. (UNESCO, 1994, p. 22).

Em nenhum trecho legal está dito que essa prática deve se limitar ao ensino público, mas, na prática, parece que as escolas ainda não compreenderam esse fato. Para fazer inclusão, de acordo com a Declaração da Salamanca:

Cada escola deve ser uma comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso ou insucesso de cada aluno. É a equipe pedagógica mais do que o professor individual, que se encarregará da educação das crianças com necessidades especiais, convidando, também os pais e voluntários a desempenharem um papel ativo no trabalho da escola. Os professores exercem, no entanto, ação fundamental como gestores do processo educativo, apoiando os alunos na utilização de todos os recursos disponíveis quer dentro quer fora da sala de aula. (UNESCO, 1994, p.22-24)

Ainda sobre a inclusão, Silva destaca que:

A inclusão escolar teria o objetivo nobre de colocar as crianças com necessidades especiais em contato com seus pares, o que facilitaria seu desenvolvimento e ensinaria a todo o grupo que é possível conviver com a diversidade, na construção de um mundo melhor. Falar em inclusão é um tema delicado e complexo quando saímos da teoria e partimos para uma prática efetiva nas escolas (SILVA, 2012, p.112).

Do mesmo modo, conforme já dissemos anteriormente, nossa Lei Maior, a Constituição Federal (1988) defende os mesmos princípios da Declaração de Salamanca, ou seja, da educação como direito de todos os brasileiros, além de dever ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Então, fica evidente, que a sociedade civil e a rede privada não estão desresponsabilizadas de promover a inclusão (BRASIL, 1988, Art. 205).

Nossa lei também é clara no seu Art. 206, quando afirma que o ensino deve ser ministrado tendo por base o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Portanto, a condição ofertada pela escola, independentemente de ser pública ou privada, não pode negar os direitos de nenhum brasileiro (BRASIL, 1988, Art. 206).

Nossa Constituição Federal também reforça, especificamente, o direito dos alunos com NEEs permanentes, quando afirma no seu Art. 208, que o atendimento educacional especializado deve ser garantido aos “portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, Art. 208). Desse modo, a mesma responsabilidade que é veiculada nas nossas leis deve ser obedecida pelas escolas, independentemente de sua natureza.

Infelizmente, na literatura observamos muitas pesquisas sobre as escolas públicas, mas, pouco ainda sobre a rede privada (TESSARO, 2005; MANTOAN, 2000; SANTIAGO, 2015). Não se sabe, com dados de pesquisa,

se a dificuldade que as pesquisas relatam nas escolas públicas, também acontece na rede privada, pois as pesquisas são escassas. Diante disto, neste estudo, buscamos observar a realidade de uma escola pública e uma escola privada e ouvir os professores de ambas a respeito da inclusão, a fim de estabelecer um estudo comparativo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. TIPO DE PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O presente trabalho teve por objetivo geral comparar a realidade de duas escolas, uma pública e uma privada, a fim de identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores para incluir alunos com NEEs.

Para atingir este objetivo, escolhemos realizar uma revisão de literatura, a fim de identificar os avanços legais frente à inclusão, cujas contribuições compuseram o II capítulo desta pesquisa. Em seguida, optamos por fazer uma pesquisa de campo, de natureza exploratória e qualitativa, compreendendo que a mesma é importante para aferir aspectos qualitativos de algum fenômeno social (RICHARDSON, 1999).

Em seguida, utilizamos a observação participante para identificar o quanto a realidade escolar é acessível para estudantes com NEEs, além de aplicar um questionário junto aos professores de duas escolas, sendo uma pública e uma privada, do município de Bayeux. O questionário, contendo questões fechadas, dava possibilidade de complementação, a critério do entrevistado. O mesmo teve por objetivo identificar o nível de conhecimento dos docentes acerca da proposta inclusiva e das NEEs.

Foram convidados a participar da pesquisa, 6 professores da Escola A (PRIVADA) e 4 professores da Escola B (CRECHE PÚBLICA). Optamos por fazer a pesquisa apenas com os professores dos anos iniciais e educação infantil, pois seriam os sujeitos comuns as duas realidades. No entanto, apenas 5 professores da Escola A devolveram o questionário.

Todos os questionários tiveram consentimentos autorizados para participar de nossa pesquisa e nossas observações foram autorizadas pela gestão da escola e pelos referidos professores.

3.2. CAMPO EMPÍRICO: O UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em duas realidades distintas. A escola A da rede privada, e a escola B da rede pública, ambas do município de Bayeux, na Paraíba.

A escolha destas instituições se deu em razão de atuarmos nesses ambientes já algum tempo, e nos inquietarmos em compreender se as dificuldades da rede pública se assemelham a rede privada de ensino.

3.2.1. Escola A – Rede Privada

A Escola A, da rede privada de ensino, fica situada no bairro Jardim Aeroporto na cidade de Bayeux-PB. A escola possui a Educação Infantil e o Ensino fundamental I e II e atende crianças de 02 a 18 anos de idade.

Os recursos financeiros para a manutenção e organização da escola A é mantido pelo pagamento das mensalidades dos alunos. A mesma é administrada diretamente pela diretora e conta com uma equipe que cuida da administração e organização da escola, além de uma equipe pedagógica, responsável pelo ensino, sendo ambas assessoradas pela direção da escola.

3.2.2. Escola B – Rede Pública

A Escola B trata-se de uma Creche da rede pública, localizada no bairro Mario Andreazza, na cidade de Bayeux, PB. Foi fundada em dezembro de 1994, quando fazia parte da Secretaria do Trabalho e Ação Social e foi reinaugurada em 13 de julho de 2012, passando a fazer parte do sistema de Educação Municipal de Bayeux.

A creche atende a modalidade de Educação Infantil. Atende 100 crianças de 06 meses até 5 anos de idade em horário integral. A mesma é de natureza pública e conta com a administração de uma gestora e de uma gestora adjunta.

3.3. ANÁLISE DOS DADOS

3.3.1. Escola A – Rede Privada

A escola A dispõe do seguinte quadro de funcionários:

Quadro 1: Equipe da Escola A

Profissionais da Escola A	Quantidade
----------------------------------	-------------------

Direção	1
Supervisão	1
Professores	7
Secretária	2
Merendeira	1
Serviços gerais	1
Cuidadora	0
Monitoras	0

Fonte: dados das pesquisadoras, 2016.

Das sete professoras da Escola A, conforme o quadro acima, a professora do 4º ano do fundamental I é uma das pesquisadoras deste Trabalho de Conclusão de Curso, por isso não pôde responder ao questionário. Desse modo, o questionário foi distribuído para as seis professoras restantes. No entanto, apenas cinco professoras devolveram os questionários: P1= professora da Ed. Infantil; P2=professora do 2º ano; P3=professora do 1º ano; P4=professora do 5º ano; P5=professora do 3º ano.

Acrescentamos, ainda que a Escola A possui PPP (projeto político pedagógico) e todo ano letivo é feito o planejamento anual de ensino para cada turma. A escola dispõe da seguinte estrutura física:

Quadro 2: Estrutura física da escola A

AMBIENTES	QUANTIDADE
Sala de aula	8
Banheiro	2
Banheiro adaptado	1
Dormitório	0
Refeitório\cantina	0
Secretaria	1
Área de lazer\parque\pátio	1
Direção	1
Cozinha	1
Biblioteca	0

Fonte: dados das pesquisadoras, 2016.

A escola ainda não dispõe de uma biblioteca para os alunos fazerem pesquisas escolares, mas ela disponibiliza computadores para os alunos fazerem suas pesquisas, no ambiente da escola.

No que diz respeito à estrutura física, de modo geral, consideramos razoável, pois já dispõe de algumas adaptações, como o *banheiro adaptado*, ainda não plenamente compatível com o que indica a legislação vigente, mas, já dispõe de alguns elementos necessários, como por exemplo, barras de segurança, rampas, vaso mais baixo e porta alargada.

No que se refere à formação acadêmica, os professores e equipe apresenta a seguinte situação, conforme se vê no quadro a seguir:

Quadro 3: Formação Profissional

Equipe Pedagógica da Educação Infantil e Fundamental I	Formação	Especialização
Supervisora	Graduação em Pedagogia	Supervisão Educacional
Professora do maternal	Graduação em Pedagogia	
Professora do infantil II	Graduação em Pedagogia	
Professora do 1º ano	Graduação em Pedagogia	
Professora do 2º ano	Graduação em Pedagogia	
Professora do 3º ano	Graduação em Psicopedagoga e graduação em Matemática	
Professora do 4º ano	Graduação em Pedagogia	
Professora do 5º ano	Graduação em Letras Português	

Fonte: Dados dos pesquisadores, 2016.

Como vemos no quadro acima, os (as) professores (as) possuem uma boa formação para atuarem na sala regular de ensino, pois a maioria possui a graduação em Pedagogia, com exceção das professoras das turmas do 3º e 5º ano, que possuem formação em licenciaturas específicas para atuarem na educação do fundamental II e em outras áreas distintas, conforme assegura a lei brasileira.

No que diz respeito aos professores da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, segundo a LDB, a formação mínima para atuar na educação infantil e na educação básica do 1º a 5º ano, deverá ser oferecida em nível superior, em licenciatura em Pedagogia. Portanto, a Escola A cumpre a legislação vigente.

A Escola A, como já mencionamos, possui também turmas do fundamental II. Para atender estas turmas, há professores com formação específica por área: português, matemática, ciências, geografia, história, inglês, artes e música. Conforme se comprova, os professores do ensino fundamental II possuem uma formação adequada para atuarem na sua área específica. Ou seja, cada professor possui a formação mínima, de acordo com a LDB, para ensinarem as disciplinas do currículo escolar deste nível de ensino. No entanto, não daremos mais detalhes sobre tais professores, pois, como mencionado anteriormente, esses professores não fizeram parte da pesquisa, tendo em vista não haver como estabelecer parâmetro comparativo com a Escola B que não possui este nível de ensino.

A partir de nossas observações, identificamos ainda que a Escola A dispõe de poucas crianças com NEEs, conforme se vê no quadro abaixo:

Quadro 4: Crianças com NEEs

CRIANÇAS COM NEEs	ÁREA
CR1	DF - Paralisia cerebral
CR2	TGD - Autismo

Fonte: Dados das pesquisadoras, 2016.

Conforme se vê no quadro acima, são apenas duas crianças com NEEs. No caso da Escola A, identificamos que a CR1 que possui PC (paralisia cerebral) é uma criança com deficiência do tipo físico-motora e estuda no Infantil II. A outra criança, CR2 que possui TGD (transtorno global de desenvolvimento) tem um quadro equivalente a um “autismo clássico”, ou seja, com diversos comprometimentos: não faz contato visual, não se comunica, tem fala ecológica, dentre outras dificuldades. O mesmo está matriculado no 3º ano.

Sobre as crianças com NEEs, identificamos que, inicialmente quando chega uma criança que já tenha um laudo, ela é regularmente matriculada na

sala de aula, cabendo a professora da sala, fazer as adaptações necessárias para o atendimento desse estudante. Quando a criança não possui um laudo e a escola analisa que esse aluno possa ter alguma NEEs, é feito um relatório pela professora e a equipe pedagógica e, a referida criança é encaminhada para uma avaliação no CRAS (Centros de Referência de Assistência Social), pois a escola não dispõe de profissionais com habilitações específicas para fazer essa avaliação.

De acordo com o quadro acima, que apresenta as crianças com NEEs permanentes (deficiência e TGD), é muito difícil para os professores incluírem essas crianças no processo de ensino e aprendizagem, sem conhecer a respeito. São dois tipos de NEEs que requerem adaptações no planejamento escolar muito específica.

Considerando as dificuldades de atender satisfatoriamente as NEEs dos estudantes, também é importante analisar os recursos de acessibilidade que a escola oferece. Das observações feitas, organizamos o quadro abaixo para indicar os recursos de acessibilidade disponíveis na escola A:

Quadro 5: Recursos de acessibilidade

RECURSOS DE ACESSIBILIDADE	SIM	NÃO
Rampas, plataformas ou elevadores	X	
Corrimões		X
Banheiro adaptado	X	X
Piso tátil		X
Sinalização em braile		X
Sala de recursos multifuncionais - AEE		X
Intérprete de Libras		X
Cuidadores		X

Fonte: Dados observados pelos pesquisadores, 2016.

Como se pode notar quando comparamos os quadros 4 e 5, na Escola A, os alunos com deficiência ou com TGD são matriculados e inseridos na sala de aula regular, seguindo o que prevê a Lei 9.394/96. No entanto, não há todos os recursos necessários para a criança com deficiência física (corrimões, AEE, etc.), ou seja, na prática, a criança não tem seus direitos garantidos. Do mesmo

modo, acontece com a criança com TGD, pois a mesma também não dispõe dos recursos de que necessita (cuidador, AEE, etc.).

Em ambos os casos, a CR1 e CR2 são, apenas, acompanhadas pela professora da sala de aula regular durante todo o ano letivo, mas, não recebem os recursos de acessibilidade que tem direito.

Desse modo, cabe à professora da sala de aula regular adaptar seu planejamento de ensino e a confecção de materiais adaptados para a realização das atividades com as crianças que apresentam NEEs. No entanto, percebe-se pelo quadro de formação profissional que nenhum professor possui formação específica na área de educação especial ou especialização para proceder tais adaptações a contento.

O acesso das crianças com deficiência ou TGD à escola é feito, mediante matrícula, mas, a inclusão, de fato, ainda é muito precária.

3.3.2. Escola B – rede pública

A escola B dispõe do seguinte quadro de funcionários:

Quadro 6: Equipe da escola B

Profissionais da Escola A	Quantidade
Direção	2
Supervisão	0
Professores	5
Secretária	0
Merendeira	2
Serviços gerais	2
Cuidadora	1
Monitoras	9

Fonte: dados das pesquisadoras, 2016.

A fim de esclarecer o quadro acima, destacamos que na direção são duas pessoas. Uma exerce a função de diretora geral e a outra de diretora adjunta. Esta última, no entanto, acumula também as funções de supervisora e

secretária da Escola B, embora seja designada para o cargo administrativo, apenas.

A Escola B trabalha com projetos. Entre os projetos vivenciados neste ano letivo, identificamos os seguintes: Sexta dia de festa; ECA; Higiene Pessoal, Alimentação Saudável e Boas Maneiras. A instituição adota como proposta do PPP uma base filosófica os estudos de Jean Piaget e Vygotsky que referendam uma metodologia Sócio-Contrutivista-Interacionista.

No tocante à estrutura, o quadro abaixo demonstra a situação da Escola B.

Quadro 7: Estrutura física da escola B

AMBIENTES	QUANTIDADE
Sala de aula	5
Banheiro	5
Banheiro adaptado	0
Dormitório	0
Refeitório	1
Secretaria	0
Área de lazer\parque	2
Direção	1
Cozinha	1
Biblioteca	0

Fonte: dados das pesquisadoras, 2016.

No que diz respeito a estrutura física, consideramos que a Escola B deixa a desejar em vários aspectos que interferem na inclusão. O prédio não tem acessibilidade, não possui rampas, os banheiros são inadequados, as salas com pouco espaço, e não há espaço acessível para circular entre os espaços da escola, como pátio e corredores. Pelo que observamos, se uma criança cadeirante ou com dificuldade para se locomover for estudar nesta instituição terá muitas dificuldades para realizar as atividades propostas.

A sala do Infantil V é a mais precária. A mesma possui 16 crianças num espaço muito pequeno. Além disso, duas crianças têm NEEs e a professora relata que, em alguns momentos, se sente de mãos atadas, pois não consegue

adaptar as atividades para os alunos, especialmente em razão do pouco espaço que a sala oferece. Algumas vezes, segundo relatos e observações feitas, as crianças com NEEs são deixadas com a monitora no pátio, enquanto a professora realiza as atividades com as demais crianças.

No que se refere à formação acadêmica, os profissionais da Escola B possuem a seguinte situação, conforme se vê no quadro a seguir:

Quadro 8: Formação Profissional Escola B

Equipe creche	Formação	Especialização
Professora BERÇARIO	MAGISTERIO	
Professora INFANTIL II	GRADUAÇÃO PEDAGOGIA	EDUCAÇÃO INFANTIL
Professora INFANTIL III	GRADUAÇÃO PEDAGOGIA	
Professora INFANTIL IV	CURSANDO PEDAGOGIA	
Professora INFANTIL V	CURSANDO PEDAGOGIA	
Supervisora	PEDAGOGIA	ESPECIALISTA

Fonte: Dados dos pesquisadores, 2016.

Como se vê no quadro acima, a formação dos profissionais é adequada, com exceção da professora do berçário que possui apenas o magistério, quando a lei exige para os professores da educação infantil e anos iniciais, a formação em nível superior (BRASIL, 1996).

A partir de nossas observações identificamos, também, que a Escola B dispõe de poucas crianças com NEEs, conforme se vê no quadro abaixo:

Quadro 9: Crianças com NEEs

CRIANÇAS COM NEEs	ÁREA
CR1	TRANSTORNO DE COMPORTAMENTO
CR2	TRANSTORNO DE COMPORTAMENTO
CR3	TGD – AUTISMO (?)

Fonte: Dados das pesquisadoras, 2016.

Com relação ao quadro 9, é importante destacar que CR1 e CR2 são alunos do Infantil V, enquanto CR3 estuda no Infantil III. Esta última não possui laudo ou diagnóstico, pois, a família não aceita as suspeitas da Escola B. Mas,

entre os professores e a “supervisão” se percebe sinais equivalentes. No entanto, por falta de avaliação, não se pode afirmar que seja um quadro realmente de autismo.

Inicialmente, quando chega uma criança na escola B, é imediatamente matriculada. Após seu ingresso, se for observado algo de diferente, no que diz respeito ao comportamento, aprendizagem, etc., a supervisora pede para que a professora regente observe a criança e faça um relatório detalhado do comportamento, focando especialmente no que ela tem maior dificuldade, se é independente, se é distraído, se tem concentração nas atividades realizadas, dentre outras coisas.

Depois de feito esse relatório inicial, o mesmo é entregue à diretora adjunta (que exerce a função de supervisora), que irá avaliar o documento, para, em seguida, convidar a professora para assinar o relatório. Após esta etapa, a família é chamada à Escola B. Neste momento, a supervisora, junto com a professora do aluno, explica ao responsável pela criança as questões principais contidas no relatório e, havendo necessidade, orienta os pais a levarem a criança ao CRIS – Centro de Referência de Inclusão Social.

O CRIS é um setor ligado à Secretaria de Ação Social, que oferece avaliação e atendimento especializado para os alunos da rede pública de Bayeux. É responsável pelo diagnóstico ou pré-diagnóstico das crianças atendidas, pois, geralmente, segundo informações da escola, o laudo final só é dado quando a criança estiver com pelo menos sete anos de idade.

Na Escola B, CR1 e CR2 foram diagnosticadas como Transtorno de comportamento, portanto, uma NEEs não prevista para atendimento especializado. Este diagnóstico, de acordo com a lei, não dá direito ao AEE (atendimento educacional especializado), portanto, toda ação para garantir a inclusão destes alunos deve ser da professora de sala. No entanto, se recordarmos o que foi informado no quadro 8, nenhuma professora possui formação específica na área.

Quanto ao caso de CR3, se tivesse seu diagnóstico confirmado de TGD, o mesmo deveria ter direito ao AEE. E, se assim acontecer, o aluno não disporá desse atendimento na Escola B, conforme se constatará mais adiante.

Pelo que observamos, depois que as crianças recebem o diagnóstico, fica a cargo da professora da sala atender as NEEs dos alunos, mesmo que

estas sejam público alvo da Educação Especial e/ou tenham direito ao AEE. Considerando as dificuldades de atender satisfatoriamente as NEEs dos estudantes, também é importante analisar os recursos de acessibilidade que a escola oferece. Das observações feitas, organizamos o quadro abaixo para indicar os recursos de acessibilidade disponíveis na escola B:

Quadro 10: Recursos de acessibilidade

RECURSOS DE ACESSIBILIDADE	SIM	NÃO
Rampas, plataformas ou elevadores		X
Corrimões		X
Banheiro adaptado		X
Piso tátil		X
Sinalização em braile		X
Sala de recursos multifuncionais – AEE		X
Interprete de Libras		X
Cuidadores	X	

Fonte: Dados observados pelos pesquisadores, 2016.

Como se pode notar no quadro acima, na escola B, os alunos com NEEs são matriculadas e inseridos na sala de aula regular, seguindo o que prevê a Lei 9.394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008). No entanto, na prática, não recebem os serviços a que tem direito, caso possuam deficiência, TGD ou altas habilidades\superdotação, conforme recomendam a Resolução nº 4 (2009), o Decreto 7.611 (2011) e a Lei de Inclusão (2015).

3.4. OS QUESTIONÁRIOS APLICADOS COM OS PROFESSORES

Os questionários aplicados com os professores se voltou para identificar os conhecimentos que os mesmos detinham acerca das NEEs e como se sentiam diante da inclusão de tais estudantes nas respectivas escolas. O mesmo possuía cinco (5) questões de SIM ou NÃO, podendo o professor explicar ou justificar sua escolha.

Os professores sejam identificados por P seguido de um numeral. Os professores da Escola A (privada) são respectivamente: P1, P2, P3, P4, P5. Os professores da Escola B (pública) são respectivamente: P6, P7, P8, P9.

Com relação a primeira pergunta “Você sabe o que significa NEEs”, obtivemos o seguinte resultado:

Quadro 11: Conhecimento sobre as NEEs

O QUE SIGNIFICA NEEs	SIM	NÃO
PROFESSORES DA ESCOLA A	100%	
PROFESSORES DA ESCOLA B	100%	
NÃO RESPONDEU		

Fonte: Questionário elaborado pelas autoras.

Como se pode perceber, todos os professores entrevistados afirmaram que sabiam o que significava NEEs, assinalando SIM como alternativa. No entanto, nesta questão, os professores poderiam também explicar por escrito seu entendimento. E, nesse item, embora todos tenham respondido, pudemos observar que tanto na Escola A quanto na Escola B, as respostas sobre as NEEs são gerais, imprecisas ou equivocadas. Nenhum professor diferenciou ou mencionou as NEEs, fazendo referências bibliográficas ou discriminando os tipos de NEEs – permanentes ou temporárias.

Alguns professores da Escola A e B confundem as NEEs com práticas que podem ser desenvolvidas pelos docentes, como podemos ver no seguinte trecho da fala de dois professores, um da Escola A e um da Escola B, revelando que a falta de conhecimento é comum nas duas realidades.

(...) “As Necessidades Educativas Especiais é uma prática pedagógica que auxilia no aprendizado de crianças com dificuldades” (P6);

(...) “As Necessidades Educativas Especiais é um olhar diferenciado do professor com o aluno com deficiência” (P5).

Também evidenciamos na questão 1, que os professores de ambas as escolas associam NEEs muito diretamente às *dificuldades de aprendizagem*

conforme se vê no seguinte trecho: “as NEEs são necessidades relacionadas aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem” (P8).

Nesta questão fica evidente que os professores, tanto da Escola Pública como da Escola Privada, possuem ideias gerais sobre as NEEs, mas, pouco aprofundadas e ainda confusas. Parece que em ambas as escolas não há conhecimento sobre NEEs temporárias e permanentes.

Na questão 2, perguntamos “*Na sua opinião, a escola que você trabalha possui alunos com NEEs*”? A partir das respostas dadas, organizamos o quadro a seguir:

Quadro 12: Presença de alunos com NEEs

	SIM	NÃO
PROFESSORES DA ESCOLA A	90%	10%
PROFESSORES DA ESCOLA B	100%	
NÃO RESPONDEU		

Fonte: Dados do questionário elaborado pelas autoras.

Conforme se vê na questão acima, a maioria dos professores das escolas A e B dizem que a escola possui alunos com NEEs; apenas 10% dos professores da Escola A assinalaram NÃO nessa questão. Além de responder SIM ou NÃO, os professores poderiam complementar a resposta, informando quais as NEEs existentes na escola.

Conforme vimos nos dados apresentados anteriormente sobre as escolas (ver quadro 4), a Escola A possui 2 estudantes com NEEs, sendo um (1) com TGD - autismo e um (1) com deficiência física - paralisia cerebral (PC), e a Escola B possui 3 estudantes, sendo 2 com Transtorno de comportamento e um com suspeita de TGD. No entanto, os professores da Escola A afirmaram existir na referida escola outros casos que não constam nos dados. Os professores da Escola A citam “dislexia, dificuldade de aprendizagem, autismo” (P3) como casos existentes na escola; enquanto os professores da Escola B citam “dificuldade de aprendizagem e TDAH” na realidade da escola (P5). Portanto, os dados diferem completamente, levando-nos a refletir: será que os professores sabem o que se trata cada NEEs? Conseguem, de fato, identificar e diferenciar um caso do outro?

Ainda na Escola B, cabe destacar a resposta dos professores se pautam também pelos atendimentos que “saibam” que os alunos já fizeram. Dosi professores dizem que na escola B possui alunos com NEEs porque “algumas dessas crianças já são acompanhadas por psicólogo e psiquiatra” (P8) ou “(...) possui crianças as quais tem acompanhamento psicológico e são monitoradas ou acompanhadas por profissionais competentes” (P7). Em ambas as afirmativas fica evidente o desconhecimento dos professores da Escola B sobre o assunto.

Com respeito à questão 3, perguntamos: “*você consegue identificar um aluno com NEES em sala de aula*”.

Quadro 13: Identificação de alunos com NEES

	SIM	NÃO
PROFESSORES DA ESCOLA A	100%	
PROFESSORES DA ESCOLA B	90%	10%
NÃO RESPONDEU		

Fonte: Dados do questionário elaborado pelas autoras.

Nesta questão, a maioria assinalou SIM (100% na Escola A e 90% na Escola B), e na justificativa da pergunta, evidenciamos que grande parte dos professores das Escolas A e B, se pautam em características dos alunos, especialmente as ligadas ao comportamento ou a aprendizagem, como se vê nas respostas a seguir:

“Identifico por alguma característica ou até mesmo na dificuldade do aprendizado do aluno” (P2);

“Identifico pela falta de concentração, inquietude, trocam algumas letras ou falam o tempo todo” (P3).

“Identifico quando o aluno não consegue interagir, faz gestos estranhos, atende a partir de toque, vive aéreo (...)” (P7);

“Identifico através do seu comportamento” (P9).

Na questão 4, quando questionamos: “*você sabe como ajudar um aluno com NEES em sala de aula*”, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 14: Como ajudar um aluno com NEEs

	SIM	NÃO
PROFESSORES DA ESCOLA A	60%	40%
PROFESSORES DA ESCOLA B	90%	10%
NÃO RESPONDEU		

Fonte: Dados do questionário elaborado pelas autoras.

Com relação ao quadro acima, podemos observar que na Escola A, da rede privada, há uma nítida dificuldade em ajudar o aluno com NEEs, enquanto que na Escola B, da rede pública, apenas 10% assume certa dificuldade. Esta questão também poderia ser complementada, e as explicações dadas pelos professores, principalmente da escola A chamam a nossa atenção. Um dos professores que assinalaram NÃO, explica que “procuro buscar estratégias para desenvolver o aluno, mas, falta capacitação efetiva voltada para este fim” (P4).

Na questão 5, perguntamos: “Se você tivesse um aluno com NEEs em sua sala de aula, acha que seria necessário modificar alguma coisa na sua prática para favorecer a aprendizagem deste aluno”? As respostas dos professores foram as seguintes:

Quadro 15: Mudanças na prática pedagógica

	SIM	NÃO
PROFESSORES DA ESCOLA A	100%	
PROFESSORES DA ESCOLA B	90%	10%
NÃO RESPONDEU		

Fonte: Dados do questionário elaborado pelas autoras.

Conforme se vê no quadro acima, todos os professores da Escola A afirmam a necessidade de modificação de sua prática, mas, na Escola B, 10% dos professores acredita que não há necessidade, e justifica dizendo: “na sala de aula, há dois alunos os quais são bastante inteligentes, são acompanhados por profissionais da saúde, e apresentam um bom desenvolvimento” (P7).

O que fica evidente na fala deste professor é que para ele, as NEEs são iguais para todos os alunos. Portanto, se estes alunos que estão presentes em sua sala estão se desenvolvendo e ele não precisou modificar nada, certamente, será assim com qualquer aluno. Mais uma vez, fica nítido o desconhecimento dos professores a respeito das NEEs.

Quanto aos professores que responderam SIM à questão 5, as justificativas dadas diferiram muito da Escola A para a Escola B. Na Escola A, as justificativas apontaram para as necessidades de modificação no “currículo” (P2), “nas atividades”, “nas avaliações” (P4), “no tempo” (P1), “nos materiais” (P5), e “nas aulas mais dinâmicas” (P3). Já na Escola B, as justificativas não

apontaram especificamente para nenhuma mudança que o professor já tenha feito ou que acredite importante. Na verdade, as respostas foram vagas e imprecisas, como as seguintes: “devemos incluir a criança no processo de aprendizagem” (P9); “deve ser feito tudo que for possível para desenvolver o processo de aprendizagem” (P8); “eu tenho dois e faço o que é necessário para atendê-los da melhor forma possível” (P6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da criança com NEEs nas escolas é uma garantia no Brasil, pois a “educação é direito de todos”, como afirma a Constituição Brasileira, de 1988. Além disso, nos demais documentos da nossa política educacional já está garantida para estudantes que possuam NEEs mais específicas, derivadas de deficiências ou outros comprometimentos, o direito de estar na escola e aprender como os demais alunos. Mas, na prática ainda há muito o que fazer.

A literatura na área revela de maneira contundente que para melhor atender os alunos com deficiências, TGD e altas habilidades\superdotação faz-se necessário promover diversas adaptações de grande e pequeno porte. As leis aqui apresentadas são claras nos procedimentos, dando a todos o direito de estar construir autonomia e exercer sua cidadania.

Mas, para isso não bastam as leis. Não é suficiente matricular um aluno na escola e esperar que o professor resolva tudo sozinho. Nesse estudo, podemos investigar se havia diferença entre as dificuldades dos professores frente à inclusão, comparando a realidade de uma escola pública com uma escola privada. E os resultados demonstraram que os problemas são os mesmos, independentemente de que rede de ensino estamos nos referindo.

Tanto na Escola A como na Escola B, a formação docente é insuficiente para que a inclusão aconteça, pois, os professores não possuem formação específica para atender as NEEs dos diferentes alunos.

Nas duas escolas ficou evidente que a formação continuada é extremamente necessária. Como pode o professor proceder adaptações para um aluno que ele nem sabe o que possui? Como fazer inclusão se o professor não possui formação adequada para isso e nem recebe apoio adequado da escola?

Infelizmente, na Escola A e B fica claro que a inclusão de estudantes com NEEs temporárias ou permanentes tem ficado a cargo exclusivamente dos professores, pois inexistente uma equipe técnica capacitada para dar suporte. Além disso, percebe-se pelo quadro de formação profissional das Escolas A e B, que nenhum professor possui formação específica na área de educação

especial ou especialização para proceder tais adaptações a conteúdo. Como eles disseram, fazem o que podem. Mas, o que podem não é suficiente.

Além deste aspecto, outro elemento comum as duas escolas é a inexistência ou precariedade dos serviços de acessibilidade. Numa escola, um banheiro parcialmente adaptado, noutra a figura do cuidador, são os únicos recursos disponíveis. E só isso não é suficiente para que uma escola seja inclusiva.

Em linhas gerais, podemos dizer que a matrícula das crianças com NEEs acontece, mas, não existe recursos de acessibilidade na maioria dos espaços das escolas, nem formação adequada dos profissionais. Por isso, em nenhum espaço de ambas as escolas, a inclusão está garantida.

Como se pode perceber, independentemente de rede de ensino, todos os professores entrevistados tiveram dificuldades em explicar os significados das NEEs e o que deveria ser feito para ajudar os estudantes.

Na maioria das questões, os professores demonstraram conhecimentos imprecisos ou equivocados. Nenhum professor diferenciou ou mencionou as NEEs temporárias das permanentes, nem soube o que fazer para ajudar o aluno na sua especificidade.

Com esta realidade, não é possível fazer inclusão. Portanto, sugerimos que em ambas as redes de ensino, haja maior preocupação com a formação continuada dos professores e que se investiga na contratação de uma equipe técnica capacitada, que possa dar apoio aos professores e à família. Somente assim, poderemos construir uma escola para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB N° 9394. Brasília: Senado, 1996.

_____. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC\SEESP, 2008.

_____. **Resolução nº 4**. Brasília: MEC\SEESP, 2009.

_____. **Decreto nº 7.611**. Brasília: MEC\SEESP, 2011.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei N° 13.146. Brasília: Senado Federal, 2015.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**, São Paulo, ed. Moderna, 2000.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**. São Paulo: Ed. Atlas, 1999.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoli et.al.** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTIAGO, S. A. S. **Educação para todos: uma análise da política educacional brasileira**. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2003.

_____. **A história da exclusão das Pessoas com deficiência**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2011.

_____. **Relatório do Prolicen**. João Pessoa: UFPB, 2015.

SILVA. Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular - Entenda o Autismo**, Rio de Janeiro. ED. Fontanar, 2012.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

UNESCO, 1994 – **DECLARAÇÃO DA SALAMANCA** – Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf Acesso em 02 de Abr. de 2016.