

A inclusão escolar na escola regular de ensino privado: marcos e perspectivas

Autora **Simone Martins da Silva***
Orientadora **Monica Bertoni dos Santos****

Resumo

O presente artigo propõe uma reflexão sobre o tema inclusão na escola regular de ensino privado. O direito constituído da pessoa com deficiência à educação em todos os níveis e aprendizados, ao longo de toda a vida, referenciado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), é assegurado nas instituições de ensino regular. Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, o Poder Público aplica obrigatoriamente o que está disposto às instituições públicas, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento das determinações. Os objetivos desse estudo foram revisar marcos histórico e normativos da educação especial, mapear os estudantes com necessidades educativas especiais de uma instituição de ensino regular privado e refletir sobre os principais desafios para o ensino privado instituir-se como sistema educacional inclusivo. O estudo compreendeu levantamento de dados quanti-qualitativos por meio de entrevista estruturada e análises que apresentam pressupostos qualitativos como majoritários. Ao analisar os dados obtidos e refletir sobre eles, constatou-se que os desafios a serem superados estão para além da garantia do acesso e permanência dos estudantes à escola. Perpassam aspectos pedagógicos-administrativos relacionados à aprendizagem e à participação desses estudantes no contexto escolar, como a formação conti-

*Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), especialista em Gestão Curricular pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), mestra em Educação pela Unisinos, especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pedagoga pela Universidade Luterana do Brasil/Canoas (Ulbra). E-mail: simone.martins@maristas.org.br.

** Mestre em Educação Em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Assessora da Área de Conhecimento de Matemática na Gerência Educacional.

nuada dos profissionais da educação, a (re)adequação de metodologias, recursos e estratégias na perspectiva da Educação Inclusiva e a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares de ensino privado.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Diretrizes da educação inclusiva. Deficiências. Escola regular de ensino privado.

1 · Introdução

A temática inclusão escolar está na mesa de discussão de diferentes setores da sociedade. Entre os motivos para isso, destaca-se o Poder Público implementando e fazendo cumprir determinações previstas nas normativas vigentes, inclusive no setor educacional. A lei também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) delibera sobre assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais à vida, à habilitação e reabilitação, à saúde, à moradia, ao trabalho, à assistência social, à previdência social, à cultura, ao esporte, ao turismo, ao lazer, ao transporte, à mobilidade e à educação.

A implementação de legislações vigentes nas instituições de ensino, temática assegurada desde a Constituição Federal (CF) de 1988, artigo 208, inciso III (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 58 e seguintes) (BRASIL, 1996) e na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência ocorre por meio da adequação de políticas, processos e práticas no contexto escolar.

Práticas como a negativa de matrícula de estudante com deficiência na escola regular não mais se sustentam legalmente, tampouco socialmente. O acesso à escola regular e a permanência nela, direitos constituídos da pessoa com deficiência e assegurados a todos os níveis e aprendizados ao longo de toda a vida, atualmente referenciado na Estatuto como “sistema educacional inclusivo”, avança à interpretação de aceitar ou não a matrícula “preferencialmente na rede regular de ensino”. A deliberação na referida normativa é clara e deve se fazer cumprir nas instituições de Educação Básica e Ensino Superior de todo o território brasileiro, quer sejam públicas, quer sejam privadas.

Apresento a temática inclusão escolar como relevante a ser refletida como proposição à conclusão do curso de Especialização em Gestão Curricular por entender que existem desafios a serem superados na educação para que, de fato, as instituições de ensino se constituam sistemas educacionais inclusivos. Nesse sentido, apresento como problema de pesquisa a seguinte questão: *quais os desafios a serem superados para que a escola regular de ensino privado se constitua sistema educacional inclusivo?*

Os objetivos deste trabalho foram revisar os marcos histórico, constitucional, legislativo e normativo da educação especial, identificar o público-alvo da educação especial de uma instituição de ensino regular privado e refletir sobre os principais desafios do ensino privado para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

2 · Tecendo a inclusão na escola de ensino regular privado

Dada a complexidade da temática em questão, apresento marcos balizadores que podem trazer aporte à compreensão do leitor.

2.1 Marco histórico

A inclusão de estudantes com deficiências nas instituições de ensino privado é historicamente construída por mantenedoras filantrópicas, confessionais e assistenciais no país.

Conforme Dorneles (2016), já no Império, Dom Pedro II implantou, na cidade do Rio de Janeiro, onde funcionava a Corte, políticas públicas para o atendimento de pessoas com deficiência sensorial em instituições com professores com formação especializada na educação de crianças e adolescentes cegos e no ensino de surdos. Foram fundados, nesse período, o Instituto Benjamin Constant, ou Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, inaugurado em 1856. A integração educacional de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência sensorial neste período tinha como objetivo a inserção social e a formação para o mundo do trabalho. Esse modelo integrador em instituições especializadas, mas socialmente excludente, por ser direcionado a determinadas classes sociais, sustentou-se ao longo do século XX.

No Rio Grande do Sul, em especial em Porto Alegre, historicamente, entidades da sociedade civil organizada têm desenvolvido ações assistenciais, sociais ou de saúde, voltadas para a promoção, integração e educação das pessoas com deficiências em instituições especializadas de ensino privado. Como exemplo, pode-se citar o Educandário São João, criado em 1939, atualmente, Escola de Educação Especial e Centro de Reabilitação; a Escola Especial para surdos Frei Pacífico, criada em 1956, que integra a rede de escolas confessionais da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora; o Instituto Santa Luzia, fundado em 1941, primeira instituição assistencial e de ensino para as pessoas cegas no Estado; e a Escola Especial Ulbra Concórdia, especializada na educação de surdos, criada em 1960 e transformada, em 1970, na associação filantrópica chamada Centro Educacional para Deficientes Auditivos (Ceda). Também faz parte dessa história o trabalho desenvolvido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Porto Alegre (Apae), que fundou escolas inclusivas nos anos de 1960. Na cidade de Porto Alegre/RS, destaca-se ainda o Centro de Reabilitação de Porto Alegre (Cerepal), criado em 1964, com atendimento especializado para crianças e adolescentes com lesão cerebral.

Essas instituições nasceram de projetos de mantedoras privadas de ensino, com o objetivo de suprir a ausência de políticas públicas para o público-alvo da educação especial, nos contextos federal, estadual e municipal.

O modelo das instituições tradicionais de ensino, em comparação às especiais e ou inclusivas, dá-se em função da origem histórica da escola, balizada nos moldes de produção das fábricas, em plena Revolução Industrial, século XVIII. Nesse *molde*, não cabiam *aqueles sujeitos que estavam fora dos padrões de normalidade* e que, conseqüentemente, não conseguiam responder às didáticas e metodologias, bem como ao modo de produção econômica vigente, a partir da idealização universal de *aluno*. De acordo com Dorneles (2016), nessa idealização, da universalidade do humano, desde antes da Segunda Guerra Mundial, aqueles sujeitos que não correspondiam a categorias consolidadas no imaginário social da época eram excluídos do convívio e segregados nas instituições escolares. A pessoa com deficiência, ao não corresponder ao modelo universal, é desconstituída, enquanto sujeito, de sua humanidade, potencialidade, individualidade e cidadania.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) carrega as marcas e lutas do contexto pós-guerra de garantia dos direitos fundamentais.

2.2 Marco constitucional

A mudança de paradigma no Brasil se dá por meio da resistência à ditadura civil-militar, na organização dos trabalhadores da educação e consolida-se na redemocratização do país, com a promulgação da CF, no ano de 1988.

A CF declara, no artigo 3º, inciso IV, entre seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988) e institui a educação entre outros direitos sociais. No Título VIII, Da Ordem Social, no capítulo III, Da Educação, Cultura e Desporto, Seção I da Educação, no artigo 205, consta que “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). Enquanto direito público subjetivo, a educação é anunciada como marco constitucional inclusivo, orientado por princípios fundantes da educação nacional, descrito no artigo. 206 da CF. Assim sendo, a não oferta educacional ou negativa de matrícula a crianças e adolescentes com ou sem deficiência constitui-se na violação do direito fundamental à educação, assegurado na CF.

2.3 Marco legislativo

A educação como um direito subjetivo, bem como os demais direitos assegurados na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), intitulada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em consonância com

os compromissos assumidos pelos Estados Partes na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, em 1999, na Guatemala, fundamentam-se nos princípios da Prioridade Absoluta, do Melhor Interesse e da Cooperação.

Por meio da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, é implantada no Brasil a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, sendo complementar ao ensino regular (BRASIL, 1989). Em 1994, a *Política Nacional de Educação Especial* dispõe sobre o processo de “integração instrucional”, propondo que o acesso dos estudantes com deficiências às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994), acompanhando os movimentos educacionais mundiais.

A atual *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (LDBEN), que no Título III: Do Direito à Educação e do Dever de Educar explicita, no artigo. 3º, inciso I, dispõe que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996), definindo conceitualmente a educação como um direito, atribuindo deveres e competências às famílias, à sociedade e ao Poder Público.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1999).

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2011). As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar à escolarização; porém, ao admitirem a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

Em 2006, o Brasil torna-se signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e, em 2007, assina e se compromete com a execução de políticas públicas para garantir o monitoramento e o cumprimento das obrigações do Estado com a efetiva implantação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O Ministério da Educação (MEC) desenvolveu ações para a ampliação da transversalidade da modalidade da educação especial na Educação Básica, promovendo desde a consolidação da inclusão escolar até a instituição do paradigma de um sistema educacional inclusivo, por meio do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, em 2003; com o Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007; e com a Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008.

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, amplia o direito educacional do Ensino Fundamental à Educação Básica, tornando obrigatória a Educação Básica dos 4 aos 17 anos, da Educação Infantil ao Ensino Médio (BRASIL, 2009). A Emenda Constitucional exige dos sistemas de ensino e dispõe, para as instituições públicas e privadas por estes regidas, a ampliação do acesso de qualquer estudante a todas as etapas, modalidades e níveis de ensino no país. Nesse período, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 marca as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade educação especial.

2.4 Marco normativo

Na perspectiva da consolidação e qualificação do sistema educacional inclusivo, a LDBEN/1996, no capítulo V, incorpora, na adequação proposta pela Lei Federal nº 12.796 (BRASIL, 2013), a categoria de público-alvo da educação especial, caracterizado por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, conforme classificação internacional adotada como referência pela legislação brasileira. O Conselho Estadual de Educação, nos Pareceres nº 56, nº 251 e nº 922 (RIO GRANDE DO SUL, 2006; 2010; 2013), dispôs normas para o Sistema Estadual de Ensino que integra as instituições públicas e privadas de Educação Básica. As normativas estaduais orientam, incorporando princípios e pressupostos da legislação nacional ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação de políticas públicas que promovam a inclusão escolar, garantindo-se o acesso e a permanência dos estudantes e a qualidade social das aprendizagens do público-alvo da educação especial nas instituições públicas e privadas de ensino.

Na Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no capítulo IV, Do Direito à Educação, três artigos afirmam os pressupostos constitucionais da educação como um direito das pessoas com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e modalidades de ensino, dispondo sobre as responsabilidades do Estado, da família, da sociedade e da comunidade escolar em relação à efetivação do disposto na legislação brasileira. O artigo 28 descreve as incumbências do Poder Público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a implantação do sistema educacional inclusivo nas complexas dimensões e relações que o compõem e caracterizam (BRASIL, 2015).

2.5 Sistema educacional inclusivo no ensino regular privado: desafios e perspectivas

A LDBEN (BRASIL, 1996), complementada pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) e pelo Estatuto da Pessoa com

Deficiência (BRASIL, 2015), normatiza o AEE aos estudantes com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, definindo que esse atendimento deve se dar de modo transversal, em todos os níveis, etapas e modalidades. As orientações legais, no entanto, ainda são genéricas e não abarcam a complexidade do tema, fazendo com que muitas especificidades na implementação da legislação e no desenvolvimento de práticas inclusiva sejam realizadas ainda de maneira isoladas pelas instituições de ensino.

No caso de discordância a respeito da interpretação sobre normativas relacionadas à inclusão escolar, instâncias jurídicas estão deliberando sobre a temática contribuindo para a incidência de um fenômeno chamado judicialização das relações resultado da violação de direitos que, para serem retomados e garantidos em sua maioria, ficam na dependência da decisão da justiça. O fenômeno aponta que variáveis que caracterizam as relações escolares não estão sendo interpretadas e assumidas por seus atores principais, provocando o esvaziamento da pesquisa, do debate teórico e metodológico abrindo, assim, espaços para outras áreas atuarem e deliberarem (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008).

Conforme o artigo 28 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, é incumbência do Poder Público planejar, desenvolver e avaliar a implantação do sistema educacional inclusivo nas dimensões e relações que compõem e caracterizam as instituições de ensino (BRASIL, 2015). Dada a regulamentação, cabe aos Estados, Municípios e instituições de ensino planejar e implementar as normativas por meio de diretrizes, processos e práticas na comunidade escolar. Tanto escolas estaduais do Rio Grande Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2014) quanto escolas municipais de Porto Alegre (PORTO ALEGRE, 1998), contam com diretrizes que fundamentam processos e práticas pedagógicas na perspectiva de uma educação inclusiva.

O ensino privado gaúcho ainda não conta com diretrizes específicas que viabilizem, no ensino regular, a perspectiva da educação inclusiva. As instituições de ensino privado, de forma autônoma e individualizada, estão tecendo caminhos à implementação das normativas que visam garantir o direito dos estudantes público-alvo da educação especial à educação. Algumas instituições de ensino privado já são reconhecidas por pautarem os currículos escolares a partir de processos e práticas na perspectiva inclusiva, outras estão no percurso de *aceitarem* as primeiras matrículas, e há instituições que continuam a reproduzir a ideologia e o discurso de uma escola para os ditos normais e, de uma maneira sutil ou, às vezes até explícita, negam a matrícula. *“O ambiente escolar não apresenta as condições necessárias para bem acolher o estudante”* ainda é frase usada como justificativa à negativa de matrícula no ensino privado.

O ensino privado conta com iniciativas colegiadas como o Núcleo de Estudos sobre Inclusão, instituído pelo Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (Sinpro/RS), que elaborou o Parecer sobre a Inclusão de Estudantes com Deficiência nos Estabelecimentos de Ensino analisando a Lei nº 13.146 e apontando as exigências de capacitação dos professores, a disponibilidade de profissionais de apoio, bem como a limitação do número de estudantes. Por sua vez o Sindicato das Escolas Privadas do Rio Grande do Sul (Sinepe/RS) trouxe como proposição a oferta de curso sobre a Educação Inclusiva e a elaboração e lançamento de subsídio intitulado Processo de inclusão na escola: contribuições.

2.6 Estudantes com necessidades educacionais especiais: análise do contexto da instituição

Atuo na função de supervisora educacional de uma Rede de Ensino com cerca de 17.600 estudantes na Educação Básica, nos níveis Educação Infantil ao Ensino Médio e integro o grupo de trabalho que teve a atribuição de elaborar as Diretrizes da Educação Inclusiva na referida rede de ensino. Percebi, então, oportunidade de pesquisa e reflexão acerca da inclusão escolar no ensino regular privado por meio do percurso profissional que se apresentou. Até então, nenhum estudo e/ou leitura de cenário sobre a temática tinha sido realizado na Instituição.

A primeira ação proposta pelo grupo de trabalho foi a análise e o estudo de marcos históricos e normativos da educação especial e documentos da instituição como os princípios e os conceitos balizadores da proposta educativa. Conclui-se que esses carregam fundamentos da educação inclusiva ao reconhecerem o sujeito, suas individualidades e o respeito à diversidade.

Após análise e estudo dos marcos históricos e normativos e dos documentos da instituição, a próxima ação foi identificar as necessidades educacionais especiais dos estudantes, nos contextos escolares da rede. Para coleta dessas informações, optou-se pela entrevista estruturada em forma de questionário por este ser uma forma de apresentar aos informantes uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação será a mesma, sendo possível, então, estabelecer relações e/ou análise estatística das respostas. Reconheceu-se, na entrevista, um instrumento básico para a coleta de dados a que o estudo se propunha, na perspectiva da pesquisa qualitativa, pois o objetivo principal é a obtenção de informações do entrevistado e o conhecimento da realidade pesquisada. A entrevista estruturada, segundo Gil (1999, p. 121),

desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número. Por possibilitar o tratamento quantitativo dos dados, esse tipo de entrevista torna-se o mais adequado para o desempenho de levantamentos sociais. [...] A lista de perguntas é frequentemente chamada de questionário ou de formulário.

Conforme Lüdke e André (1986), é cada vez maior o interesse dos pesquisadores da área da educação pelas metodologias qualitativas, o que se deve ao fato de estas terem, como fonte direta dos dados, o ambiente natural e, como seu principal instrumento, o investigador, formando, assim, uma relação dialética entre ambos. Os autores afirmam que a função do pesquisador é servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento e as novas evidências que serão estabelecidas a partir do estudo. Nesse sentido, percebeu-se, na abordagem qualitativa, fundamentos para desvelar o que estaria para além dos números relacionados aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), buscando analisar e problematizar os dados.

Encaminhou-se, então, por e-mail, questionário seguido de apresentação e justificativa do estudo a ser realizado, ao Serviço de Orientação Educacional (SOE) de cada Colégio e unidade social da Rede Marista. As orientadoras educacionais foram as respondentes do instrumento estruturado, considerando o acesso que essas profissionais possuem a documentos e informações que as famílias partilham no momento de entrevistas de ingresso, nos atendimentos individualizados às famílias e profissionais especializados, nos acompanhamentos individualizados aos estudantes e professores, entre outros. Com acesso às informações e dados enviados, via questionário, foi possível mapeá-los e categorizá-los, por colégio e na sequência, em nível de rede.

Seguem as duas categorias de análise propostas ao estudo, visando ampliar o entendimento sobre as necessidades educacionais especiais:

Tabela 1: Público-alvo: Educação Especial

Público-Alvo: Educação Especial						
Lei Berenice Piana (12.764/12) e Estatuto da Pessoa com Deficiência (13.146/15)						
TEA	DI	DV	DA	DF	DMu	AH/SD

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com artigo 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015). Nessa condição, propôs-se como primeira categoria o *público-alvo da educação especial*, estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Visual (DV), Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Física (DF), Deficiências Múltiplas (DMu) e Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD).

Tabela 2 – Público-alvo: Dificuldades ou Transtornos de Aprendizagem e Transtornos Mentais ou Psiquiátricos

Público-alvo: Dificuldades ou Transtornos de Aprendizagem e Transtornos Mentais ou Psiquiátricos
-Dificuldades ou Transtornos de Aprendizagem: Disgrafia, Discalculia, Disortografia, Dislalia, Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)
-Transtornos Mentais ou Psiquiátricos: Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), Transtorno de Identidade de Gênero (TID), Transtorno Opositor Desafiador (TOD), Transtorno Obsessivo-compulsivo (TOC), Depressão, Ansiedade, Síndrome do Pânico

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, artigo 5º, consideram-se também educandos com NEE os que, durante o processo educacional, apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica. Com base nesse conceito, propôs-se a segunda categoria, destacando as *dificuldades ou transtornos de aprendizagem* também conhecidos como Disgrafia, Discalculia, Disortografia, Dislalia, Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e os Transtornos Mentais ou Psiquiátricos nomeados Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), Transtorno de Identidade de Gênero (TID), Transtorno Opositor Desafiador (TOD), Transtorno Obsessivo-compulsivo (TOC), Depressão, Ansiedade, Síndrome do Pânico, entre outros.

A partir das categorias proposta nas Tabelas 1 e 2, foi possível organizar os dados de cada colégio e, na sequência, mapeá-los em nível de rede, de acordo com a Tabela 3, possibilitando, assim, análises quantitativa e qualitativa.

Tabela 3: Mapeamento das necessidades educacionais especiais da Rede.

*Público-alvo: Dificuldades ou transtornos de aprendizagem ou transtornos mentais ou psiquiátricos	*Público-alvo: Estudantes da educação especial (Lei Berenice Piana – nº 12.764) e Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº13.146)						
	TE	DI	DV	DA	DF	DM	AH/ SD
543	78	43	17	26	30	2	18
	214						
	757						

*Data base: 30 ago. 2016.

Fonte: Do Autor.

No momento de proposição das categorias e análise dos dados, percebeu-se que outras composições eram possíveis, revelando a potência dos dados para além deste estudo.

3 · Analisando e refletindo os dados

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, artigo 5º, apresenta categorias que definem as NEE:

Educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e as relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. (BRASIL, 2001)

A análise dos dados, tendo como referencial a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, revela que, no contexto de 17.600 estudantes da instituição, são 757 estudantes com NEE. Desse total, 214 estudantes caracterizaram-se como público-alvo da educação especial, ou seja, apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. Desses, há 78 autistas, 43 deficientes intelectuais, 30 deficientes físicos, 26 deficientes auditivos, 17 deficientes visuais, 18 estudantes identificados com altas habilidades ou superdotação e 2 com deficiências múltiplas. Foram identificados 543 estudantes com dificuldades ou transtornos de aprendizagem e transtornos mentais ou psiquiátricos, ou seja, estudantes com dificuldades ou limitações no seu desenvolvimento não vinculadas a uma causa orgânica específica.

Os dados mapeados tornam-se indicadores importantes para a tomada de decisão dos gestores da instituição, das equipes diretivas dos colégios e dos professores. Com a diversidade e a especificidade das NEE reveladas, poderá o currículo escolar continuar sendo estruturado para um coletivo ou terá de ser planejado de maneira que atenda às necessidades específicas dos estudantes? Na dimensão da educação inclusiva, processos e práticas educacionais deverão ser refletidos e significados apenas contemplando o público-alvo da educação especial ou todos os estudantes?

Ao analisar as respostas às perguntas do questionário, identificou-se a necessidade de estudo e aprofundamento conceitual sobre a temática, pois algumas explicitam claramente as dúvidas dos respondentes em relação ao entendimento de conceitos como inclusão escolar, NEE, deficiências e educação especial, evidenciando que um dos desafios a ser superado pela escola de ensino regular é a oferta de formação continuada aos profissionais da educação. Percebeu-se também uma tendência significativa de respostas na perspectiva do diagnóstico (dimensão da saúde). Sendo profissionais da área da educação à frente de processos pedagógicos, a expectativa é que o foco também fosse pedagógico, por exemplo, referenciando os percursos de ensino e aprendizagem dos estudantes e professores. Diante desse contexto, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e a oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado, conforme a Lei Brasileira de Inclusão, capítulo IV, artigo 28, inciso X (BRASIL, 2015) às equipes gestoras, professores e demais profissionais da área da educação deverão ser estratégias à superação dos desafios à inclusão escolar no ensino privado.

Além da formação e capacitação aos profissionais da educação, envolvendo toda a comunidade escolar e o desenvolvimento de processos e práticas inclusivas, a escola privada também enfrentará o desafio de superar as questões administrativas. O Parecer do CEEed nº 56/2006 normatiza o número de estudantes com deficiências por turma, bem como o número total de estudantes a compor esta turma e apresenta outros destaques. Os Pareceres do CEEed nº 56/2006, nº 251/2010 e nº 922/2013 referenciam a contratação de profissional de apoio e de profissional especializado em educação especial, a oferta do AEE e a organização da sala de recursos multifuncionais composta por mobiliários e recursos pedagógicos e tecnológicos, colocando

à prova modelos vigentes de gestão administrativa no ensino privado, pois essas especificações precisam ser ofertadas sem custo adicional aos discentes e às famílias que necessitarem desse apoio pedagógico.

Como possibilidade às instituições de ensino privado, destaca-se o espaço de “articulação intersetorial na implementação de políticas públicas” (BRASIL, 2015), previsto na Lei Brasileira de Inclusão, capítulo IV, artigo 28, inciso XVIII, como a oferta do AEE em parceria com instituições regulamentadas, o diálogo constante com o Conselho Tutelar, o Ministério Público, promotorias, CEEed, Secretarias Estadual e Municipal de Educação, universidades, institutos, organizações não governamentais (ONGs) e outras.

O acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação de todos os estudantes no contexto escolar é tema que desafia as instituições de ensino, quer sejam públicas, quer sejam privadas, a criarem condições para a implantação de políticas, processos e práticas inclusivas com vistas à efetivação de um sistema educacional inclusivo. De acordo com Victor, Drago e Chicon (2011), perceber todos os alunos com suas diferenças, e não apenas os estudantes que apresentam déficits em alguma área, evita a supervalorização da deficiência, buscando conhecer e reconhecer com profundidade as potencialidades. É importante que as pessoas que formam a comunidade escolar busquem deixar de lado rótulos e posturas assistencialistas, desmobilizando, assim, mecanismos psicológicos de defesa, que comumente são construídos frente a esses sujeitos.

A cada novo estudante público-alvo da educação especial que acessa a escola regular, novos questionamentos precisam ser realizados e considerados pelos sistemas educacionais de ensino, como: o espaço e a rotina escolar estão favorecendo o bem-estar e a adaptação dos estudantes ao ambiente e às aprendizagens? Cada estudante está conseguindo manifestar suas aprendizagens? Quais as potencialidades e fragilidades de cada um? Como a comunidade escolar pode desenvolver condições de bem-estar, permanência, participação e aprendizagem aos estudantes? Que recursos e estratégias de ensino podem facilitar o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante? Como auxiliar o(s) professor(s) na formação e na capacitação para a experimentação e vivências de práticas inclusivas? Qual a responsabilidade da família e dos profissionais especializados para com o pleno desenvolvimento dos estudantes? Recursos, materiais e serviços garantem aprendizagem? Currículo coletivo ou individualizado? O que significa “direito de todos?” Como garantir no ensino regular a oferta do AEE?

A implementação de projetos pedagógicos que institucionalizem o AEE, assim como os demais serviços e as adaptações razoáveis para atender às características dos estudantes com NEE (Brasil, 2015, capítulo IV, artigo 28, inciso III, pode ser estratégia às instituições de Educação Básica, públicas ou privadas, para a promoção da autonomia e do acesso ao currículo em condições de igualdade aos estudantes com NEE.

4 · Considerações finais

Os dados, a partir do contexto analisado, indicam que os desafios a serem superados pela escola de ensino regular privado na implementação de normativas vigentes acerca da inclusão escolar são de natureza pedagógica e administrativa.

O percurso de análise dos dados aponta que a referida rede de ensino privado precisará avançar para além da elaboração e lançamento das *Diretrizes da Educação Inclusiva*. Necessitará trilhar concomitantemente um percurso de implantação de políticas, processos e práticas na perspectiva da educação inclusiva, como a estruturação da equipe pedagógica contemplando o profissional habilitado em educação especial e profissionais de apoio escolar, a oferta do AEE, a adequação do número total de estudantes em turmas que possuem estudantes público-alvo da educação especial, a organização da sala de recursos multifuncionais e, principalmente, a formação continuada aos educadores, possibilitando aportes teórico e metodológico acerca da temática. Constatou-se também, por meio dos dados coletados, que o acesso e a permanência dos estudantes público-alvo da educação especial são dimensões que estão sendo asseguradas pela instituição. O desafio está na adequação de processos e práticas pedagógicas que assegurem aos estudantes público-alvo da educação especial o direito à educação, contemplando a plena participação no contexto escolar e o desenvolvimento das potencialidades a partir da experiência de percursos individualizados de ensino e aprendizagem.

A pesquisa avançou nos objetivos iniciais de análise de cenário e coleta de dados para subsidiar o percurso da escrita das *Diretrizes da Educação Inclusiva* na referida rede de ensino. Desse modo, forneceu subsídios e reflexões que poderão embasar possíveis novos estudos sobre a inclusão escolar, na educação básica privada.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 28 fev. 2017.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 2016.
- BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de outubro de 1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 1999.
- BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: **Atendimento Educacional Especializado para a deficiência mental**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a02v1658.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2017.

DORNELES, Simone Silva. Da inclusão escolar ao sistema educacional inclusivo. **Revista Textual**, Porto Alegre, v. 2, n. 24, p. 22-28, out. 2016. Disponível em: <http://sinprors.org.br/textual/outubro_2016/Da_inclus%C3%A3o_escolar.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação**: proposta político-pedagógica da escola cidadã. 3. ed. Porto Alegre, 1998. Cadernos pedagógicos. V. 9.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 56**. Orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/10127/parecer-n%c2%ba-00562006>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: diretrizes orientadoras para a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. 1. ed. Porto Alegre, 2014. Caderno pedagógico. V. 1.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 251**. Regulamenta a implementação, no Sistema Estadual de Ensino, do disposto na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/download/20150206145408pare_0251.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 922**. Manifesta-se sobre a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas do Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/download/1386258025pare_0922.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: diretrizes orientadoras para a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. 1. ed. Porto Alegre, 2014. Caderno pedagógico. V. 1.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nova Iorque, ONU, 1948. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br/documentosdireitoshumanos.php>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Orgs.). **Educação especial e educação inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS - EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO MÉDIO

UNIDADE: _____

SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL _____

DATA: ____/____/____

Nome do (a) estudante	Ano/nível de Ensino que frequenta	Ano que ingressou no colégio	Quais as potencialidades que se destacam no (a) estudante?	Em que situações o (a) estudante necessita de estímulo para acompanhar a rotina escolar?	Qual o tempo médio de envolvimento do (a) estudante nas atividades?	O estudante frequenta o Atendimento Educacional Especializado, com o profissional habilitado em Educação Especial na sala de recursos multifuncionais? Justifique.	O colégio disponibiliza profissional de apoio se o estudante manifestar necessidade? Justifique.	O (A) estudante apresenta necessidade de adaptação curricular? Justifique.	O (A) estudante recebe atendimento especializado (equipe multidisciplinar)? Justifique.	O estudante possui laudo/ Diagnóstico?	Outras considerações (família, profissional especializado, SOE, SCP...)