

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Thyara Fiorillo Duarte Resende

Metas educacionais da educação inclusiva: apontamentos e reflexões na perspectiva do projeto da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

Juiz de Fora
2019

Thyara Fiorillo Duarte Resende

Metas educacionais da educação inclusiva: apontamentos e reflexões na perspectiva do projeto da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Linguagem, cultura e saberes

Orientadora: Professora Dra. Eliana Lúcia Ferreira

Juiz de Fora
2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RESENDE, THYARA FIORILLO DUARTE.
METAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: APONTAMENTOS E REFLEXÕES NA PERSPECTIVA
DO PROJETO DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS
IBEROAMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A
CULTURA / THYARA FIORILLO DUARTE RESENDE. -- 2019.
216 f. : il.

Orientadora: ELIANA LÚCIA FERREIRA
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de
Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2019.

1. INCLUSÃO. 2. METAS EDUCACIONAIS DA OEI DE 2021. 3.
FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 4. ESCOLA. I. FERREIRA,
ELIANA LÚCIA, orient. II. Título.

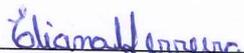
Thyara Fiorillo Duarte Resende

Metas educacionais da educação inclusiva: apontamentos e reflexões na perspectiva do projeto da Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

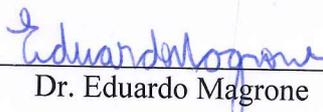
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 20 de dezembro de 2019.

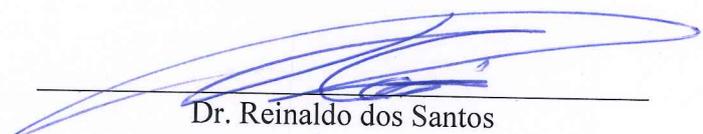
BANCA EXAMINADORA



Dra. Eliana Lucia Ferreira - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr. Eduardo Magrone
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr. Reinaldo dos Santos

Universidade Federal da Grande Dourados

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de trilhar o caminho do conhecimento e por me conceder o dom da vida.

A minha querida mãe Rita, que sempre me incentivou e me ensinou que a educação é o bem mais precioso que qualquer pessoa deixa aos seus filhos. Estendo o agradecimento ao meu padrasto Jorge pelo apoio de sempre.

Ao meu marido Luís Felipe que se privou muitas vezes de minha atenção, para que eu fizesse este trabalho, sempre me incentivando a alçar novos voos.

A minha orientadora Professora Eliana que me guiou com muito zelo e muito carinho nesta jornada. Obrigada por todos os ensinamentos e por me mostrar que a pesquisa é um mundo fascinante.

Aos meus amigos que sempre me incentivaram nessa caminhada.

Agradeço também a Cassinha e a Débora, minhas maiores incentivadoras neste processo do mestrado. Meu muito obrigada.

Amo todos vocês.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual objetiva-se analisar nas escolas públicas do município de Juiz de Fora, como o projeto “Metas Educacionais para 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários” está impactando a educação inclusiva no Brasil. Como objetivo principal, a pesquisa pretendeu verificar o significado e a importância do alcance das metas educacionais na educação inclusiva para 2021. Como objetivo específico temos:

- Verificar as estratégias usadas pelo governo brasileiro no cumprimento das propostas.
- Apontar os índices de inclusão escolar no período de 2010 – 2018.
- Analisar o índice de formação dos professores em educação especial na perspectiva inclusiva.

A metodologia da pesquisa proposta foi construída com base na análise do discurso na perspectiva francesa, tendo como expoentes Pêcheux (1975) e Orlandi (1990,1993,1996,1999,2012,2013,2015).

A análise do discurso, dentre outras funções, consiste em um estudo linguístico, e ao referir-se à linguística, não estamos pensando nela mesma, mas no trabalho empírico de campo sobre a linguagem.

Com o intuito de analisar os diversos discursos que se encontram na educação inclusiva (governo, sociedade, alunos, professores), o trabalho pautou-se em apresentar os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, analisando o período de 2008 (desde a implementação do projeto da Organização dos Estados Ibero Americanos para a Educação, Ciência e a Cultura) até o ano de 2018, verificando, assim, quais avanços ocorridos nas Políticas Públicas no Brasil na perspectiva inclusiva.

Para cumprir o objetivo de analisar as problematizações que acontecem no Campo do Governo e no Campo das Escolas, o trabalho empírico fez-se necessário, para que assim sejam confrontados os diferentes discursos existentes dentro daquele espaço de convivência social cultural, das escolas públicas dos países que compõem o projeto ME2021.

A coleta de dados da primeira parte do *corpus* da pesquisa foi realizada nas Escolas Estaduais e nas Escolas Municipais no Município de Juiz de Fora, com a devida aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo parecer consubstanciado: 3.191.693, do dia 12/03/2019.

A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com o tempo mínimo de 20 minutos para cada participante, e coletados os dados necessários, estes foram analisados e transcritos pela pesquisadora, para posterior análise estatística.

O segundo *corpus* de análise analisou e buscou conhecer os diferentes discursos dos países membros da OEI, através de suas Instituições Públicas de ensino e, como ocorre o processo inclusivo e de formação de professores destas Nações. Como esses países estão articulando o processo inclusivo mediante Políticas Públicas, referenciando o projeto ME2021, na perspectiva inclusiva e possíveis obtidos desde 2008.

Palavra Chave: **Inclusão/Escola/Metas Educativas 2021 da OEI.**

ABSTRACT

This is a qualitative research, which aims to analyze in public schools in the city of Juiz de Fora, how the project "Educational Goals for 2021: the education we want for the generation of bicentennials" is impacting inclusive education in Brazil. As its main objective, the research aimed to verify the significance and importance of achieving educational goals in inclusive education for 2021. As a secondary objective we have:

- Verify the strategies used by the Brazilian government to comply with the proposals.
- Point out the school inclusion rates in the period 2010 - 2018.
- Analyze the teacher education index in special education from an inclusive perspective.

The proposed research methodology was built based on the discourse analysis from the French perspective, having as exponents Pêcheux(1975) and Orlandi (1990,1993,1996,1999,2012,2013,2015).

Discourse analysis, among other functions, consists of a linguistic study, and in referring to linguistics, we are not thinking of itself, but of the empirical fieldwork on language.

In order to analyze the various discourses found in inclusive education (government, society, students, teachers), the work was based on presenting the data provided by the Anísio Teixeira National Institute for Educational Studies and Research, analyzing the period 2008 (since the implementation of the project of the Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture) until 2018, thus verifying what advances have been made in public policies in Brazil from an inclusive perspective.

To fulfill the objective of analyzing the problematizations that happen in the Government Field and in the Field of Schools, the empirical work was necessary, so that the different discourses existing within that space of cultural social coexistence, of the public schools of the countries are confronted. that make up the ME2021 project.

Data collection from the first part of the research corpus was performed at the State Schools and Municipal Schools in the city of Juiz de Fora, with the appropriate approval of the Ethics Committee of the Federal University of Juiz de Fora, according to the opinion: 3,191,693, of 03/12/2019.

The research was conducted through semi-structured interviews with a minimum time of 20 minutes for each participant, and collected the necessary data, which were analyzed and transcribed by the researcher for further statistical analysis.

The second corpus of analysis analyzed and sought to know the different discourses of OEI member countries, through their Public Educational Institutions and, as it happens, the inclusive process and teacher training of these nations. How these countries are articulating the inclusive process through Public Policies, referencing the ME2021 project, in the inclusive and possible perspective obtained since 2008.

Keyword: **Inclusion / School / Educational Goals 2021 of OEI.**

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 01	- Países Membros da OEI.....	61
Gráfico 01	- Estudo das matrículas no Ensino Básico Brasileiro (Escolas Especializadas e Escolas Regulares): Período de 1998 a 2013.....	82
Gráfico 02	- Número de matrículas (anos iniciais, educação infantil, anos finais, ensino médio, EJA e educação professor concomitante/subsequente).....	90
Gráfico 03	- Estudo quantitativo de inclusão de alunos em classe comum com ou sem AEE e alunos matriculados em classe especial. Período 2014 a 2018.....	91
Foto 01	- Pátio Central da Escola 1.....	35
Foto 02	- Acessibilidade para as salas de aula da Escola 1.....	36
Foto 03	- Sala do AEE da Escola 1.....	40
Foto 04	- Armário de Jogos da Sala do AEE da Escola 1.....	40
Gráfico 04	- Percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Indicadores 15A, 15B, 15C e 15D – Brasil – 2013-2016.....	99
Foto 05	- Fotos do Pátio da escola e o acesso às salas de aula Escola 1.....	113

Foto 06	- Biblioteca da Escola 1 onde os alunos realizam as atividades.....	117
Foto 07	- Sala do AEE da E1 e alguns jogos comprados pelo professor	126
Foto 08	- Fotos do pátio da Escola 2 e sua acessibilidade	130
Foto 09	- Banheiros feminino e masculino da E2.....	133
Foto 10	- Sala de aula da professora S20.....	141
Foto 11	- Sala de recursos (AEE) da Escola 2.....	145
Foto 12	- Pátio e acessibilidade da Escola 3.....	149
Foto 13	- Sala de informática e Sala de leitura da Escola 3.....	151
Foto 14	- Banheiros acessíveis da Escola 3.....	152
Foto 15	- Sala do AEE da Escola 3.....	162
Foto 16	- Estrutura Física do Escola 4.....	167
Foto 17	- Sala de aula escola 4. Oficina de Teatro para deficientes visuais e auditivos.....	169
Foto 18	- Sala AEE Escola 4.....	174
Foto 19	- Material didático sala AEE Escola 4.....	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	-	Descritores eixo 01.....	19
Tabela 2	-	Descritores eixo 02.....	19
Tabela 3	-	Descritores eixo 03.....	20
Tabela 4	-	Grupos da pesquisa.....	33
Tabela 5	-	Países Membros e Instituições Públicas.....	43
Tabela 6	-	Países que compõem a OEI.....	61
Tabela 7	-	Anos iniciais do Ensino Fundamental 2008/2009.....	78
Tabela 8	-	Anos finais do Ensino Fundamental 2008/2009.....	78
Tabela 9	-	Anos iniciais do Ensino Fundamental 2010/2011.....	81
Tabela 10	-	Anos finais do Ensino Fundamental 2010/2011.....	81
Tabela 11	-	Anos iniciais do Ensino Fundamental 2012/2013.....	84
Tabela 12	-	Anos finais do Ensino Fundamental 2012/2013.....	84
Tabela 13	-	Anos iniciais do Ensino Fundamental 2014/2016.....	86
Tabela 14	-	Anos finais do Ensino Fundamental 2014/2016.....	87
Tabela 15	-	Anos iniciais do Ensino Fundamental 2017/2018.....	89

Tabela 16	- Anos finais do Ensino Fundamental 2017/2018.....	89
Tabela 17	- Meta 15 PNE.....	99
Tabela 18	- Percentual de professores com formação superior nas Escola.....	100
Tabela 19	- Meta 16 PNE.....	100
Tabela 20	- Metas 17,18,19 do PNE.....	101
Tabela 21	- Grupos de análise E1.....	110
Tabela 22	- CID alunos entrevistados E1.....	128
Tabela 23	- Grupos de análise E2.....	130
Tabela 24	- Grupos de análise E3.....	148
Tabela 25	- Grupos de análise E4.....	165

LISTA DE SIGLAS E ABREVEATURAS

AD: Análise do Discurso

AEE: Atendimento Educacional Especializado

AOD: Assistência Oficial de desenvolvimento

APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAEE: Centro de Atendimento Educacional Especializado no Município de Juiz de Fora

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENESP: Centro Nacional de Educação Especial

CEPAL: Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CID: Código Internacional de Doenças

CRAS: Centro de Referência de Assistência Social no Município de Juiz de Fora

E1: Escola 1

E2: Escola 2

E3: Escola 3

E4: Escola 4

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA: Educação de Jovens e Adultos

EPT: Declaração Mundial de Educação para todos

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IESME: Instituto de Avaliação da Organização de Estados Ibero-Americanos

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI: Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN: Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

ME2021: Metas educativas para 2021

MEC: Ministério da Educação

NGIME: Núcleo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância

ODS: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OEI: Organização dos Estado Ibero Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

ONU: Organização das Nações Unidas.

PEE: Plano Estadual de Educação.

PME: Plano Municipal de Educação.

PNE: Plano Nacional de Educação

S1: sujeito 01

S2: sujeito 02

S3: sujeito 03

S4: sujeito 04

S5: sujeito 05

S6: sujeito 06

S7: sujeito 07

S8: sujeito 08

S9: sujeito 09

S10: sujeito 10

S11: sujeito 11

S12: sujeito 12

S13: sujeito 13

S14: sujeito 14

S15: sujeito 15

S16: sujeito 16

S17: sujeito 17

S18: sujeito 18

S19: sujeito 19

S20: sujeito 20

S21: sujeito 21

S22: sujeito 22

S23: sujeito 23

S24: sujeito 24

S25: sujeito 25

S26: sujeito 26

S27: sujeito 27

S28: sujeito 28

S29: sujeito 29

S30: sujeito 30

S31: sujeito 31

S32: sujeito 32

S33: sujeito 33

S34: sujeito 34

S35: sujeito 35

S36: sujeito 36

S37: sujeito 37

S38: sujeito 38

S39: sujeito 39

S40: sujeito 40

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SCIELO: Scientific Electronic Library Online

SEGIB: Secretaria Geral Ibero – Americana

UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 01- Procedimentos Metodológicos	24
1.1. Objeto e Objetivo	24
1.2. Participantes	24
1.3. Referenciais Metodológicos: Análise do Discurso	25
1.4. Alguns caminhos na coleta de dados	28
1.5. Corpus da Análise.....	27
1.5.1. Método	29
1.5.2. Coleta de dados nas escolas da rede de ensino básico estadual e municipal em Juiz de Fora.	32
1.5.2.1. Entrevista Piloto.....	33
1.5.3. Coleta de dados nas Universidades Públicas dos países que compõem a OEI.	42
CAPÍTULO 02- Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), e o Projeto: Metas Educativas para 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários.	56
2.1. Conhecendo a OEI.....	56
2.1.1. Constituição da OEI.....	56
2.1.2. Estados Membros da OEI.....	60
2.2. Marcos Normativos anteriores ao projeto metas educativas para 2021 da OEI.....	62
2.3. O Projeto Metas Educacionais para 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários da OEI.	70
2.4. Estudo sobre as Políticas Públicas Educacionais Inclusivas no Brasil, no período de 2008 a 2018, e seus desdobramentos.	73

2.4.1. Anos 2008 a 2009	74
2. 4.2. Anos 2010 a 2011	78
2.4.3. Anos 2012 a 2013	80
2.4.4. Anos 2014 a 2016	83
2.4.5. Anos 2017 a 2018	86

CAPÍTULO 03- O Processo de Inclusão e a Formação de Professores na Rede do Ensino Básico.	95
---	-----------

CAPÍTULO 04- Políticas Públicas e a Inclusão Escolar na Rede do Ensino Básico Municipal e Estadual de Juiz de Fora.	103
---	------------

CAPÍTULO 05- Análises dos dados e Discussões.	109
5.1. Análise da Escola 1.....	110
5.2. Análise da Escola 2.....	128
5.3. Análise da Escola 3.....	146
5.4. Análise da Escola 4.....	163

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
----------------------------------	------------

Referências Bibliográficas	184
---	------------

Anexos	197
---------------------	------------

Apêndices	210
------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

Acredita-se ser de suma relevância saber como se inicia um trabalho de pesquisa. Por esse motivo tento aqui relatar um pouco da minha trajetória e como direionei meus estudos para o tema da inclusão.

No decorrer da minha formação acadêmica em Direito, em nenhum momento foi debatido e estudado a questão do direito das pessoas com deficiência, tema que sempre me tocou e por ter trabalhado em alguns momentos de minha carreira jurídica com questões sobre deficiência e ensino.

Em 2008, ao ingressar na Universidade Federal de Juiz de Fora como Assistente em Administração, trabalhei com um colega de formação igual a minha, que possuía deficiência física. O convívio profissional me instigou ainda mais a compreender o processo educacional das pessoas com deficiência, e para que ampliasse minha concepção sobre a temática, concluí duas pós-graduações na UFJF nas áreas de Direito Processual e Direito Penal.

Embora os cursos tenham sido muito instigantes, não deram conta de apresentar subsídios para as minhas inquietações.

Em 2015, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), minhas dúvidas sobre este tema aumentaram, até que comecei a realizar estudos de forma independente sobre a temática e a sua relevância na perspectiva educacional.

Em 2016, fui convidada para atuar na Diretoria de Relações Internacionais da UFJF, quando tive conhecimento sobre o trabalho educacional na América Latina e como Tratados e Convenções Internacionais sobre a educação auxiliam a difusão do conhecimento.

No início de 2017, busquei aproximar-me de grupos de estudos que pesquisavam sobre Inclusão, e foi quando me deparei com o Grupo de Pesquisa do NGIME (Núcleo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância) da Universidade Federal de Juiz de Fora, no qual tive o primeiro contato com o Projeto da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura: “Metas educativas para 2021: a educação que queremos para geração dos bicentenários”, o que me provocou ainda mais inquietações, pois segundo o documento (Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação a Ciência

e a Cultura, 2012), o projeto não confere metas educacionais apenas na perspectiva da educação inclusiva, mas perpassa por todo o sistema educacional (Educação pré-escolar, Educação Infantil, Educação Básica, Educação Profissionalizante, Educação Superior e Formação de professores), melhorando a qualidade e a igualdade da educação nos países membros dessa organização, para que dessa maneira se tenha meios de diminuir a pobreza e a desigualdade entre seus cidadãos.

Ao apropriar-me da referida temática, senti uma necessidade de uma aproximação com autores que discutem a Educação Inclusiva, para tentar compreender o significado e importância do alcance deste projeto no Brasil e quais os seus reflexos na Política Pública de Inclusão.

O NGIME sempre tem levado nossa equipe a uma experiência em discussões e em pesquisas que nos mostram novas possibilidades de trabalho e de pensamento em como auxiliar a inclusão de pessoas com deficiência nos mais diversos ambientes sociais.

Diante dessas reflexões e de inúmeros estudos sobre o tema, cheguei a conclusão do título da minha pesquisa: “Metas educativas da educação inclusiva: apontamentos e reflexões na perspectiva do projeto da OEI”, pois percebi que o projeto da OEI, caso seja efetivado em sua totalidade no Brasil até 2021, poderá impactar as Políticas Públicas de Inclusão existentes e as que ainda irão existir, na tentativa de propiciar aos alunos com deficiência a sua inclusão, permanência e aprendizado nas escolas regulares.

INTRODUÇÃO

Na busca do conceito do que consistiria o processo de inclusão, e seguindo as perspectivas estudadas pelo Grupo de Pesquisa do NGIME, verificou-se que Almeida (2016), retratou como aconteceu o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas Instituições Públicas Superiores, e como esses sujeitos são subjetivados na educação superior, sendo o processo de inclusão desses alunos de grande importância para a sua constituição como sujeito. A relevância da compreensão dessa temática se faz necessária neste trabalho, pois a compreensão da inclusão de alunos no Ensino Público Básico e Médio perpassa, dentre outros caminhos, pela formação de professores que é obtida nas Instituições de Ensino Superior.

Nessa mesma linha de estudo, Ricardo (2017) discutiu a importância do desenho universal para a inclusão educacional, ferramentas que auxiliam a entrada e a permanência dos alunos com deficiência nos ambientes escolares.

O movimento mundial pela educação inclusiva ao longo dos anos vem consistindo numa ação política, cultural, social e pedagógica, que tem por finalidade a defesa do direito de estudantes poderem estar inseridos e se desenvolverem no âmbito escolar sem nenhuma discriminação. O sistema educacional brasileiro apresenta também um registro histórico de tratamento excludente em relação àquelas pessoas que apresentam padrões físico, social e cultural diferentes de padrões ditos formais em uma sociedade (ORLANDI, 1999b).

Nessa perspectiva, para dar o embasamento teórico para esta pesquisa foram realizados serviços de busca na internet através do site “periódicos capes”, o qual possui as principais bases de dados sobre a temática, e no qual foi possível encontrar os seguintes descritores: “*OEI, inclusão, formação de professores, políticas públicas no ensino básico*”.

Esses descritores foram importantes para uma melhor compreensão do referencial teórico, sendo categorizado pelos seguintes eixos:

O eixo 01 teve como objeto de pesquisa as expressões “*OEI and Metas Educativas para 2021*”, foram encontrados 111 artigos que tratavam da temática, na primeira triagem o número foi para 41, porém apenas 09 artigos, todos em língua

espanhola, expunham o que propunha as metas através das quais foi realizado esse projeto, mas nenhum artigo debatia a questão da inclusão, uma das metas do projeto, objeto da nossa pesquisa.

Tabela 1: Descritores eixo 01

Descritores:	Trabalhos encontrados	Trabalhos com Temática de Inclusão
Eixo 01: OEI and Metas Educativas 2021	9	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

O eixo 02 foi construído pelas palavras “*formação de professores and inclusão no ensino básico*”. Numa primeira análise encontrou-se 1084 artigos com essa temática, mas após a primeira filtragem foi encontrado 232 trabalhos que traziam informações sobre a formação de professores e a inclusão. Porém foram encontrados diversos trabalhos que fragmentavam o tema da inclusão nas diversas áreas da educação (formação de professores em química, formação de professores e inclusão nas aulas de física, dentre outros). A falta na literatura de trabalhos que deem uma visão mais geral sobre o problema da formação de professores e o processo de inclusão nas escolas foi percebida, que após outra triagem encontrou por volta de 56 artigos sobre a temática.

Tabela 2: Descritores eixo 02

Descritores:	Trabalhos encontrados	Trabalhos com Temática de Inclusão no Ensino Básico
Eixo 02: Formação de professores and inclusão no ensino básico	232	56

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

O eixo 03 teve como objeto de pesquisa as expressões “*políticas públicas and inclusão and ensino básico*”. Foram encontrados 3.355, em uma primeira triagem encontrou-se 430 trabalhos, porém, apenas 100 trabalhos que tinham como temática a inclusão dos deficientes nas escolas do ensino regular. Cumpre ressaltar que destes 100 trabalhos a maioria fala de deficiências categorizadas e políticas públicas criadas para aquela determinada deficiência como: autismo, paralisia, cegueira, surdos e mudos, dentre outros, mas apenas 30 artigos dialogavam com a temática inclusão de uma maneira mais abrangente.

Tabela 3: Descritores eixo 03

Descritores:	Trabalhos encontrados	Trabalhos com Temática de Inclusão no Ensino Básico
Eixo 03: políticas públicas and inclusão and ensino básico	430	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Vale ressaltar que além da busca no periódico capes, a pesquisa foi realizada por intermédio de fundamentações teóricas dentro do seguinte contexto histórico-cronológico: através de leis, de decretos sobre a inclusão no contexto brasileiro e, muitas vezes, de acordos e agendas positivas internacionais, nas quais o Brasil possui participação e compromisso de executá-los como: (Organizações das Nações Unidas – ONU, UNESCO, CEPAL, dentre outros).

Para o embasamento teórico sobre inclusão educacional no cenário brasileiro utilizou-se: Sasaki (2003), Silva (1986), Ferreira (2014, 2015), Mantoan (2003, 2006), Orlandi (1990,1993,1996,1999,2013,2012,2015) entre outros. Em relação ao cenário internacional, os principais autores pesquisados foram Foucault (2018) e Elias (2000).

Para Orlandi (2013), a escola, enquanto instituição social, é compreendida como um dos veículos ideológicos que interpela o indivíduo em sujeito. Esse sujeito entra em processos de identificação pela sua inserção em uma ou outra formação discursiva, da qual resultam as posições-sujeito que vão se fazer presentes e trabalhar as relações sociais e a sociedade na história.

Com o intuito de enfrentar as dificuldades existentes no sistema de ensino, surge a necessidade de encontrar alternativas para confrontar as práticas discriminatórias contra pessoas com deficiência. Assim, a educação inclusiva assume um espaço de destaque nas sociedades contemporâneas. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, as organizações das escolas regulares e escolas especiais passam a ser revistas, o que implicará em uma mudança estrutural, pedagógica e cultural nos ambientes escolares para que qualquer pessoa tenha acesso ao ambiente escolar (MEC, 2008).

A pesquisa teve como base principal de estudo o projeto da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) em parceria

com o CEPAL¹ e SEGIB², criaram em conjunto o projeto intitulado de “*Metas educativas para 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários*”.

O projeto foi apresentado aos Ministros da Educação em reunião da OEI no ano de 2008 em El Salvador (ESPANHA,2012).

O documento síntese do projeto preconiza uma tentativa de homogeneidade do sistema de ensino em seus países membros, com a finalidade de resolver alguns problemas educacionais como: o analfabetismo, a inclusão, a formação continuada de professores, permanência dos alunos por mais tempo nas escolas, dentre outros, gerando oportunidades de uma formação igualitária justa respeitando a diversidade, e possibilitando a inclusão de todos na sociedade (ESPANHA,2012).

Tendo em vista a grandiosidade social/educacional deste projeto por envolver diferentes Nações com diferentes formações discursivas, históricas e ideológicas (ORLANDI, 2012), a realização desta pesquisa justificou-se, sobretudo, por sua contribuição na investigação de como a implementação do projeto da OEI poderá auxiliar o Brasil a promover Políticas Públicas Inclusivas no Brasil e como suas ações afirmativas poderão auxiliar a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas das redes públicas municipais e estaduais do ensino básico de Juiz de Fora até o ano de 2021.

A importância de se analisar os desdobramentos das Políticas Públicas do Ensino Básico ocorre pelo fato de essa modalidade abranger grande parte da vida escolar do aluno, podendo encontrar nessa fase de formação destas pessoas

¹ **CEPAL:** A **Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe** foi criada em 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas com o objetivo de incentivar a cooperação econômica entre os seus membros. Ela é uma das cinco comissões econômicas da Organização das Nações Unidas (ONU) e possui 46 estados e oito territórios não independentes como membros. Além dos países da América Latina e Caribe, fazem parte da CEPAL países como: Canadá, França, Japão, Noruega, Países Baixos, Portugal, Espanha, Reino Unido, Turquia, Itália e Estados Unidos da América. Disponível em: (www.cepal.org/pt-br). Acesso em: 08 abr.2019.

² **SEGIB:** Secretaria Geral Ibero Americana A Comunidade Ibero-americana é um projeto de Comunidade de nações livres, soberanas e iguais com capacidade para construir um futuro baseado na democracia e no desenvolvimento, a partir do respeito pela diversidade étnica, cultural e linguística que partilham.

A Comunidade Ibero-americana é composta pelos 22 países de língua espanhola e portuguesa da América Latina e da Península Ibérica, o que representa em conjunto, como média, cerca de 10% do planeta em termos territoriais, demográficos e econômicos. A Ibero-América é uma comunidade plural e diversa, mas unida sobre a base de elementos de identidade partilhados e coesa através dos seus princípios e valores comuns. Uma Comunidade que se projeta para o resto do mundo e que pode realizar significativas contribuições nos diferentes cenários internacionais.

Países Membros da Conferência Ibero-americana: Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, República Dominicana, Uruguai, Venezuela. Disponível em: (www.wikipedia.org/wiki/Secretaria-Geral_Ibero-Americana). Acesso em: 08 abr.2019.

diferentes discursos que nos forneça subsídios de como é constituída a educação inclusiva nas escolas do Brasil.

Os objetivos desta pesquisa, será alcançado com a verificação dos discursos envolvidos nesse processo, nesse sentido, o trabalho foi dividido em 06 capítulos a saber:

No capítulo primeiro foi apresentado a metodologia, o método, os *corpus* de análises da pesquisa, os caminhos percorridos para a coleta de dados. Nessa perspectiva, realizou-se uma entrevista piloto em uma das escolas participantes. Ainda nesse capítulo, foi apresentado o percentual das entrevistas enviadas as Universidades Públicas dos países que compõem a OEI a fim de obter subsídios de como ocorre o processo de formação de professores e a execução do projeto nestas Nações.

O capítulo segundo tratou-se de verificar como se constituiu a Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura e quais projetos são desenvolvidos e qual a relação com o Brasil. Posteriormente, foram apresentados os marcos normativos como: Leis, Políticas Públicas Nacionais e Internacionais existentes antes da elaboração do projeto ME2021 no ano de 2008.

Vencida a etapa de apresentação dos objetivos da OEI e análises dos marcos normativos anteriores a 2008, passou-se a um estudo comparativo, utilizando dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para subsidiar o estudo de verificação de avanços no Brasil em Políticas Públicas de Inclusão desde a elaboração do projeto até o período de 2018.

No capítulo terceiro, foi discutido como a formação de professores impacta os resultados da inclusão nas escolas públicas da rede do ensino básico e seus possíveis desdobramentos. Nesse mesmo sentido, debateu-se como o Brasil está se articulando para aprimorar a formação de profissionais do ensino básico e o que preceitua a oitava meta geral do projeto ME2021 na perspectiva da educação inclusiva.

No capítulo quarto apresentou-se, através de dados da literatura, como as Políticas Públicas auxiliam o processo de inclusão nas Escolas Públicas da Rede Municipal e Estadual, e como o Plano de Educação do Estado de Minas Gerais e o Plano Municipal de Educação de Juiz de Fora estão abordando a inclusão dos alunos com deficiência nos ambientes escolares, assim como seus possíveis reflexos.

No quinto capítulo foi feita a análise da coleta de dados realizadas nas quatro escolas, duas da rede estadual e duas da rede municipal, todas localizadas no Município de Juiz de Fora, bem como as problematizações dos discursos encontrados nos grupos da pesquisa.

Nas considerações finais analisou-se os resultados e a conclusão da pesquisa de como o projeto ME2021 da OEI poderá impactar as Políticas Públicas em seus países membros, bem como o processo de inclusão no Brasil.

CAPÍTULO 01- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.1. Objeto e Objetivo

O objeto da pesquisa consistiu em verificar a inclusão escolar sob a perspectiva do projeto metas educativas para 2021 da OEI.

Como objetivo da pesquisa buscou-se verificar a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares do Ensino Básico nas Redes Estaduais e Municipais no Município de Juiz de Fora, analisando o significado e a importância das metas educacionais do projeto da OEI para a inclusão nestas escolas.

O objetivo específico será:

- a) Verificar as estratégias usadas pelo Governo Brasileiro no período do cumprimento das propostas.
- b) Apontar os índices de inclusão escolar no período de 2008 – 2018.
- c) Analisar o índice de formação dos professores em educação especial na perspectiva inclusiva.

1.2. Participantes

Para alcançar o resultado pretendido foram escolhidos como sujeitos da pesquisa:

a) Na Rede Municipal de ensino:

Os participantes foram diretores, professores com docência compartilhada, professores do AEE e alunos com deficiência.

É importante salientar que as nomenclaturas utilizadas para os cargos das escolas do município são as usualmente ditas pelos sujeitos dentro dos ambientes escolares, pois segundo a lei que regulamenta a carreira do magistério municipal e descrito em seu artigo 5º são: professores regentes, supervisor pedagógico e orientador educacional (CAMARA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA, 1989).

Os professores do AEE foram implementados pelo decreto 7611/11 (BRASIL, 2011).

b) Na rede Estadual de Ensino:

Os participantes foram diretores, professores regentes, professores do AEE e alunos com deficiência.

Em relação às escolas estaduais, as nomenclaturas utilizadas para os cargos das escolas são as usualmente ditas pelos sujeitos dentro dos ambientes escolares, pois segundo a lei que regulamenta as escolas primárias, as escolas devem conter: 01 diretor, 01 auxiliar de diretoria, orientadores de ensino em número proporcional ao de classes (MINAS GERAIS, 1962).

Os professores do AEE foram implementados pelo decreto 7611/11 (BRASIL, 2011).

As escolas apresentadas em ambas esferas de poder promovem a inclusão dos alunos com deficiência.

1.3. Referenciais Metodológicos: Análise do Discurso

Analizados os dados coletados dos corpus da pesquisa, o referencial metodológico, se pautou na análise do discurso na perspectiva francesa, tendo como expoente no Brasil Orlandi (1999), que nos ensina que a base de análise de dados seja feita de maneira correta, um dos primeiros pontos que deve-se considerar é a constituição do *corpus*. Segundo a autora (1999.p.60):

(...) A delimitação do corpus não segue critérios empíricos (positivistas) mas teóricos. Em geral distinguimos o corpus experimental e de arquivo. Quanto a natureza da linguagem, devemos dizer que a análise de discurso interessa-se por práticas discursivas de diferentes naturezas: imagem, som letra, etc (...).

A autora ainda nos ensina que o objetivo da análise do discurso não é alcançar a exaustividade, nem a completude do objeto empírico, pois ele é inesgotável. Isso porque segundo Orlandi (1999):

(...)Por definição todo discurso se estabelece na relação com o discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes. A exaustividade almejada- que chamamos de vertical- deve ser considerada em relação aos objetivos da análise e a sua temática. Essa exaustividade vertical, em profundidade, leva a consequências teóricas relevantes e não trata os “dados” como meras ilustrações. Trata de “fatos” da linguagem em sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguística-discursiva.

A Análise de discurso nos fornece subsídios, para entendermos os discursos e seus desdobramentos no meio social, importantes para a pesquisa, pois os discursos dos sujeitos na escola, poderão fornecer indícios de como esses se interpelam na sociedade. A escola consiste em uma das formas de viver em sociedade, importante para sabermos como o aluno com deficiência se constituirá como sujeito e suas ideologias em sociedade (ORLANDI, 1999b).

Segundo Orlandi (1990), a análise do discurso "*Busca encontrar não o ideológico explícito ou implícito do texto, mas a maneira como este texto se significa, a processualidade e historicidade deste significar*". Segundo a autora, os sentidos estão sempre coordenados e não estão soltos. Diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico, ocorre a necessidade de interpretar, pois quando falamos interpretamos. Analisando os discursos desses alunos com deficiência nas Escolas Regulares Estadual e Municipal em Juiz de Fora, e nos demais países que compõem o projeto ME2021 da OEI, pode-se verificar o significado das palavras ditas e não ditas por esses agentes (ORLANDI, 1990).

Neste sentido, a Análise do Discurso (AO) foi aqui compreendida segundo a definição citada por Orlandi (1996), quando ela diz que:

A AD propõe uma teoria não-subjetiva do sujeito que seja crítica face às formas da sua constituição histórica". A linguagem é produzida pelo sujeito em condições determinadas. O conceito de discurso, diz Maingueneau (1976), despossui o sujeito falante de seu papel central para integrá-lo no funcionamento de enunciados, de textos, cujas condições de possibilidades são sistematicamente articuladas sobre formações ideológicas. Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem Ideologia.

Em relação ao discurso enunciado pelo sujeito, a autora diz que:

Para que o seu discurso tenha um sentido, é preciso que ele já tenha sentido, isto é, o sujeito se inscreve (e inscreve o seu dizer) em uma formação discursiva que se relaciona com outras formações discursivas. A relação entre a situação social do sujeito e a sua posição no discurso não é direta. Há formações imaginárias que presidem essa relação, de forma que o lugar

de onde ele fala se reflete no que ele diz. É, portanto, um jogo de imagens que se projeta em todo discurso. Ao significar o sujeito se significa.

Orlandi (1993) diz que a noção de discurso implica a relação da linguagem com a exterioridade, e que esta exterioridade constitui o que é chamado de condições de produção de discurso, incluindo aqui a memória discursiva, sua historicidade.

A ideologia para Orlandi (1999) produz evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência, pois não há discurso sem sujeito, e não há sujeito sem ideologia.

Nesse sentido, procedeu-se à análise dos diferentes discursos que nos levaram a compreender processos discursivos presentes socialmente em práticas que envolvem diversos modos de manifestações sociais, culturais e artísticas das pessoas com deficiência. Compreendendo, com base em Pêcheux (1975) que a materialidade da ideologia é o discurso, trabalhou-se com o processo de interpelação e com as tensões entre paráfrase e polissemia, contradição, incompletude, equívoco, deslizamento e trabalho da metáfora nos discursos coletados (ORLANDI, 1996).

Mais especificamente, procurou-se analisar a produção dos discursos, isto é, como se constituem, se formulam e circulam (ORLANDI, 2001), inicialmente nas escolas, buscando entender as relações e as práticas discursivas determinadas no ambiente escolar.

1.4. Alguns caminhos na coleta de dados

A pesquisa empírica apesar de ser muito importante para a pesquisa que se realizou, pois conseguiu-se ter subsídios para analisar os diversos discursos presentes na perspectiva da inclusão escolar, nem sempre é fácil.

Para chegar ao questionário das entrevistas foi necessário primeiro realizar uma entrevista piloto na Escola 1, para que pudesse ser analisado como está a situação das escolas no que se refere a Políticas Inclusivas, formação de professores e a inclusão. Foi realizado uma análise de como os professores, diretores e alunos com deficiência reagiriam às perguntas do questionário, se a pesquisadora encontraria alguma resistência e quais os discursos encontrados.

Para se chegar ao questionário enviado para as Instituições Públicas dos Países Membros da OEI que trata sobre a formação de professores, inclusão e como as metas do projeto da OEI estão sendo articuladas nestes lugares, foi necessário fazer a tradução das perguntas para o idioma espanhol, pois a grande maioria destes países possuem esse idioma como oficial. Foi necessário também realizar uma pesquisa na rede mundial de computadores para conseguir contatos dos professores e os dados das Universidades, para que a pesquisadora enviasse a solicitação de participação da pesquisa.

Todo esse trabalho teve duração aproximada de 04 meses.

Assim, construiu-se o corpus desta pesquisa, uma vez que, segundo Orlandi (1999), as montagens discursivas que obedecem aos critérios e os procedimentos estabelecidos na pesquisa são relevantes para que se obtenha o possível resultado almejado.

Cada sujeito entrevistado tem suas ideologias, sua formação histórica perante a sociedade e por isso este trabalho é complexo. Algumas pessoas não quiseram dar entrevistas, outras confidenciaram relatos da experiência na escola apenas quando o gravador não estava ligado. Alguns docentes ficaram com receio do que a pesquisadora iria utilizar na pesquisa. Foram caminhos que foi necessário transpassar na pesquisa, com paciência, respeitando o tempo de cada sujeito e tentando em todas as adversidades interpretar porque aquela pessoa tinha um determinado comportamento. Isso remete a que o sujeito tem suas ideologias e face a estas se posiciona em sociedade.

Sobre ideologia, Orlandi (1999, p.44) nos ensina:

Podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. Partindo da afirmação de que a ideologia e o inconsciente são estruturas- funcionamentos. A evidência do sentido- a que faz com que uma palavra designe uma coisa- apaga o seu caráter material, isto é, faz ver como transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam com uma dominante. As palavras recebem sentidos de formações discursivas em relações. (...)

Orlandi (2000) diz que o sujeito é interpelado em sujeito pela Ideologia, o qual ela acredita ser fonte de seu próprio dizer. Assim, as palavras vêm de um já dito na fala do outro, na qual as palavras são inevitavelmente as palavras do outro. Por

isso a importância de analisar as expressões, os gestos e os discursos de professores, diretores e alunos, para que se possa compreender suas concepções sobre o processo inclusivo nas escolas no Brasil, e também realizar um estudo comparativo de concepções de inclusão nos países iberos que compõem a OEI, dentro da perspectiva do projeto ME2021.

1.5. Corpus da Análise

1.5.1. Método

Esta pesquisa se caracterizou como uma pesquisa qualitativa, utilizando-se procedimentos de análise do discurso.

O método da pesquisa proposta foi construído na perspectiva da análise do discurso na perspectiva francesa, tendo como expoentes Pêcheux (1975) e Orlandi (1990,1993,1996,1999,2012,2013,2015).

A análise do discurso, dentre outras funções, consiste num estudo da linguística, e ao referir-se à linguística, não estamos pensando nela mesma, mas na linguagem com o trabalho empírico de campo.

Sobre a análise do discurso, Orlandi (1999, p.07 e 08):

(...) Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é contribuição da análise de discurso, nos coloca em um estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem.

Em um outro momento Orlandi (2015, pag.63) nos traz:

Há uma passagem inicial e fundamental que é a que se faz entre a superfície linguística (o material de linguagem bruto coletado, tal como existe) e o objeto discursivo, este sendo definido pelo fato de que o corpus já recebeu um primeiro tratamento de análise superficial, feito em uma primeira instância, pelo analista, e já se encontra de-superficializado. Em que concerne esse processo de de-superficialização? Justamente na análise do que chamamos de materialidade linguística: o como se diz, o quem diz, em que circunstâncias etc. Isto é, naquilo que se mostra em sua sintaxe

e enquanto processo de enunciação (em que o sujeito se marca no que diz), fornecendo-se pistas para compreendermos o modo como o discurso que pesquisamos se textualiza (...).

Com o intuito de analisar os diversos discursos que se encontram na educação inclusiva (governo, sociedade, alunos, professores), o trabalho pautou-se em apresentar os dados disponibilizados pelo INEP, analisando o período de 2008 (desde a implementação do projeto da OEI) até o ano de 2018, verificando assim quais os avanços ocorridos nas Políticas Públicas no Brasil na perspectiva inclusiva.

Para cumprir o objetivo de analisar as problematizações que acontecem no campo do Governo e no campo das Escolas, o trabalho empírico se fez necessário, para que assim fossem confrontados os diferentes discursos existentes dentro daquele espaço de convivência social, cultural que existem nas escolas públicas.

Foram analisadas as escolas relacionadas abaixo:

Rede Municipal do Município de Juiz de Fora:

- a) Escola 04: alunos da turma de aceleração do Ensino Fundamental.
- b) Escola 03: alunos do 1° ao 9° ano do Ensino Fundamental;

Rede Estadual do Município de Juiz de Fora:

- a) Escola 02: alunos do 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental (anos iniciais)
- b) Escola 01: alunos do 1° ao 3° ano do ensino médio.

Para a pesquisa, foram entrevistados apenas os alunos com deficiência de cada escola.

O Município de Juiz de Fora possui, segundo a Secretaria Municipal de Ensino³, o número de 101 Escolas Municipais no âmbito rural e urbano, e deste universo a

³ Dados obtidos em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/atendimento_escola.php>. Acesso em: 16 mai.2019.

escolha pelas duas escolas aconteceu pelo fato que ambas preencheram os seguintes requisitos:

- 1) São escolas centrais da cidade e se a inclusão não estiver acontecendo nestes ambientes, é provável que nos demais locais não esteja ocorrendo.
- 2) São escolas que abarcam uma maior diversidade de alunos, importantes para a pesquisa;
- 3) Em virtude da heterogeneidade acometida a essas instituições, as perspectivas de inclusão de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa são diversificadas.

O mesmo ocorreu na escolha das Escolas Estaduais da Cidade de Juiz de Fora, que possui, segundo a Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora⁴, o número de 49 escolas, e optou-se pelas duas escolas por:

- 1) Consistirem em escolas centrais e se a inclusão não estiver acontecendo nestes ambientes, é provável que nas demais instituições não esteja ocorrendo.
- 2) São escolas que abarcam uma maior diversidade de alunos, importantes para a pesquisa;
- 3) Em virtude da heterogeneidade acometida a essas instituições as perspectivas de inclusão de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa são diversificadas.

Analisar o significado e a importância do alcance das metas educacionais inclusivas até o ano de 2021 e discutir seus desdobramentos nas escolas do Ensino Básico das Redes Municipal e Estadual de Juiz de Fora consiste em conhecer os reflexos que o projeto da OEI poderá acometer à Política Pública de Inclusão no Brasil, colocando em voga discursos e ideologias de pessoas que, por um longo período da história, ficaram à margem da sociedade, estigmatizadas (ELIAS, 1994).

Na segunda parte do *corpus* da pesquisa, analisou-se e buscou-se conhecer os diferentes discursos dos países membros da OEI, através de suas Instituições Públicas de ensino, e como ocorre o processo inclusivo e de formação de professores destas Nações. Como esses países estão articulando o processo inclusivo mediante

⁴ Dados obtidos em: <<http://srejuizdefora.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas?layout=blog&id=135>>. Acesso em: 16 mai.2019

Políticas Públicas, referenciando o projeto ME2021, na perspectiva inclusiva e seus possíveis resultados obtidos desde 2008.

1.5.2. Coleta dos dados nas Escolas da Rede de Ensino Básico Estadual e Municipal em Juiz de Fora

Cumprindo a primeira parte do corpus da pesquisa, a coleta de dados foi realizada nas Escolas Estaduais e nas Escolas Municipais no Município de Juiz de Fora, com a devida aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo parecer consubstanciado: 3.191.693, do dia 12/03/2019.

As entrevistas iniciaram no dia 13/03/2019 e foram concluídas em 20/05/2019. Assim, espera-se ter subsídios para o estudo dos diversos discursos que professores, alunos com deficiência e diretores têm sobre a inclusão.

O trabalho de campo foi realizado e dividido em dois grupos a saber para cada instituição analisada:

Tabela 4: Grupos da pesquisa

Grupo 01:	Grupo 02:
1.a) Diretores das Escolas, 1.b) Professores regentes e professores de apoio, 1.c) Professores responsáveis pela sala de recursos (AEE). Esse grupo possibilitará analisar as diversas perspectivas sobre a inclusão, e sua execução nas Escolas.	Alunos com deficiência com idade de 07 a 20 anos de idade que estejam estudando em salas regulares destas escolas. Esse grupo possibilitará analisar se ocorre o processo de inclusão ou apenas uma integração e quais suas perspectivas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Com o intuito de buscar o objetivo da pesquisa, foi feita uma entrevista semiestruturada de no máximo 20 pessoas de cada grupo, pois assim será possível, segundo Orlandi (2015) construir montagens discursivas que obedeçam aos critérios pretendidos na pesquisa que consistem em objetivar como os discursos funcionam e produzem efeitos de sentido.

As perguntas das entrevistas foram devidamente apresentadas a todos os participantes e todos assinaram o termo de consentimento, e se sentiram à vontade em responder os questionamentos. Em se tratando do grupo 02, no qual a maioria

dos alunos são menores ou incapazes juridicamente, o termo de consentimento foi assinado pelos seus responsáveis legais.

Tendo em vista a heterogeneidade do grupo 01, algumas perguntas para Diretores e professores do AEE foram diferentes das demais representantes deste grupo, o que levou a pesquisadora a subdividir o grupo 01 em: 1.A (diretor (a)); 1.B (professores regentes e de apoio) e 1.C (professores da sala de recurso).

Logo após a entrevista foi feita a transcrição para que fosse reproduzido o que exatamente foi dito e o que os entrevistados deixam nas entrelinhas, essenciais para se compreender os discursos. Vencida essa primeira etapa de transcrição, este material foi agrupado nos grupos anteriormente estipulados, para que fossem contextualizados. Para preservar a identidade das escolas e dos participantes, optou-se por denominar as quatro escolas analisadas em Escola 1, Escola 2, Escola 3 e Escola 4. Nesse sentido os sujeitos também serão denominados ao longo da pesquisa pela letra (S) seguidas de números com o intuito de preservar a sua identidade.

1.5.2.1. Entrevista Piloto

Na Escola 1 foi executada uma entrevista piloto com ambos os grupos, faz-se interessante analisar os discursos encontrados com a finalidade de verificar como está acontecendo o processo de inclusão nas escolas após o projeto da OEI. A pesquisa foi realizada na semana do dia 18/03/2019 a 30/03/2019.

Grupo 1.A: Diretor (a)

O sujeito 01, é a vice-diretora da Escola. Quando perguntada sobre o que seria inclusão, sua resposta foi: *“inclusão seria socialização inicialmente, colocar esses alunos para conviver com pessoas iguais ou não a ele, isso é o papel social da escola”*.

A inclusão segundo a vice-diretora na escola acontece, e daí continuou:

(..) aqui na escola temos inclusão, mas por exemplo, temos um aluno com paralisia cerebral, e ele não consegue acompanhar o que o professor está passando, não faz sentido para ele ficar ali. Eu acho que o aluno com deficiência deve ficar no âmbito escolar, mas não necessariamente na sala de aula (..).

A vice-diretora informou que a escola pratica a inclusão e que recebe alunos com deficiência desde 2009. Ela ainda complementa dizendo que os alunos com deficiência são integrados em parte: *“é eles são integrados em parte, porque alguns professores nem olham para ele e nem o restante da turma, ele fica ali apenas com o professor de apoio”*.

A diretora não soube dizer efetivamente quantos alunos deficientes existem matriculados na escola, mas acredita que devem ser aproximadamente uns 40. S1 ainda nos informou que não são todos os alunos que participam do AEE. Muitas vezes, devido à falta de condições financeiras da família, que não pode levar novamente o aluno a escola para realizar as atividades do AEE.

Quando foi questionado à vice-diretora se os alunos com deficiência são frequentes na escola, ela respondeu que: *“a maioria dos deficientes são frequentes, alguns estão sumidos, mas são frequentes”*.

Em relação ao projeto da OEI, que tem como uma de suas ferramentas promover a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, S1 disse que já ouviu falar sobre o projeto nas reuniões promovidas pela Secretaria de Ensino do Estado, mas que não possui conhecimento profundo do teor do documento. Ela também ressalta que a Secretaria não disponibilizou nenhuma orientação em relação às metas deste projeto.

No que se refere as ações afirmativas por parte do Governo Brasileiro em âmbito nacional, estadual e municipal, sobre a Inclusão e seus desdobramentos para estes alunos na Escola, S1 nos informou:

Eu como vice não tenho muito conhecimento das políticas públicas inclusivas no Brasil, as vezes a superintendência de ensino vem aqui conversar com as professoras de apoio. Lá na SRE tem um setor específico, mas que eu saiba não tivemos essa informação sobre as políticas públicas.

Sobre a formação continuada dos professores que trabalham com alunos com deficiência, ela disse que: *“para que os professores designados consigam o contrato, eles têm que ter cursos de capacitação na educação especial”*. Quando S1 foi questionada pela pesquisadora, se após o contrato os professores têm essa formação por parte da escola ou por parte do Estado, ela disse que sim, que têm, mas não especificou quais seriam. No que se refere às estratégias e planos pedagógicos adotados pela Escola para promover a inclusão, S1 informou que:

A escola tem que apresentar um relatório com as estratégias e quais os planos pedagógicos para esse aluno deficiente, por exemplo ano passado fizemos uma feira de ciências com os jogos, alguns vão, mas nem todos conseguem acompanhar a dinâmica. Estes jogos foram desenvolvidos pelo outro professor do AEE da escola em seu mestrado, foi bem legal, os que participam gostam e os pais também.

A escola não possui acessibilidade necessária para receber os alunos conforme demonstra as fotos tiradas no interior da Escola. S1 disse que precisaria de mais investimentos, pois só tem uma rampa de acesso e continua: *“tem um banheiro que tem uma parte pequena para eles, mas no projeto de reforma da escola teria rampas e banheiros acessíveis, mas nunca foi efetivado”*.

Foto 01: Pátio Central da Escola 1



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 02: acessibilidade para as salas de aula Escola 1



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Nas imagens acima, foi possível constatar que a escola não apresenta acessibilidade para o pátio central da escola, inviabilizando em alguns momentos a locomoção de alunos com deficiência, segundo relatos de S1.

S1 ainda informou sobre os professores de apoio e a sua importância no processo de inclusão: *“sem o professor de apoio em alguns casos (não citou quais) é impossível a manutenção do aluno com deficiência nas escolas regulares”*.

Tratando-se do questionamento sobre a sua opinião sobre a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares a vice-diretora concluiu:

Eu sou a favor da inclusão, mas as Escolas precisam se preparar melhor para recebê-los, tanto na estrutura física como a de professores, igual por exemplo, os professores da sala do AEE fazem reunião com os pais desses alunos, para situar o que está acontecendo. Temos que tratar o aluno deficiente como um aluno normal, sem dar a ele o estereótipo de coitadinho. Os alunos com deficiência gostam da escola se sentem bem aqui. A escola é inclusiva já faz tempo, porque aqui é uma escola polo.

Alguns alunos conseguem acompanhar as aulas e efetivamente são incluídos na sociedade, segundo S1: *“temos casos aqui que a uma aluna com Síndrome de Down que até arrumou trabalho. Eles precisam de acompanhamento e estímulo para levarem uma vida normal”*.

Grupo 1.B: Professores regente e Professores de apoio

S2 é efetiva como professora regente desde o ano de 2009 e contratada como professora de apoio desde 2015, assim ela possui as duas vivências no processo

educacional especial. Quanto a sua formação, ela possui Pós-Graduação em educação especial e curso de aperfeiçoamento em educação especial, cursos que o Estado solicita para se pleitear a vaga de contrato no cargo de professor de apoio.

Quando foi perguntado a S2 sobre o que seria inclusão, e se isso ocorre na escola, ou uma integração, sob a sua perspectiva, ela disse:

Inclusão está bem distante, algo que seja funcional para aqueles alunos e que as habilidades deles fossem estimuladas, que fossem mostradas mais as habilidades deles do que a deficiência, que é o que sempre está em voga. Eu acho que tem mais uma integração do que inclusão, pois para haver inclusão deve-se mudar desde a constituição das organizações políticas e institucionais até o chão da escola. No papel tem um monte de diretrizes que você deve seguir para que ocorra a inclusão, um planejamento, mas, ele fica no papel não acontece efetivamente na escola. Então o que nós vemos é mais uma integração, pois, quando você inclui, você muda toda a estrutura de escola de uma rede para que aquele aluno se sinta pertencente daquele lugar e não foi isso que aconteceu no Brasil. Quando você integra este aluno você só o coloca na parte física do sistema não altera nenhuma política para que ele se sinta parte. Até agora só consigo verificar a integração destes alunos na escola, fisicamente sabe. Você não vê o currículo sendo modificado, você não vê o planejamento sendo modificado, as estruturas até mesmo arquitetônicas sendo modificadas para recebê-los.

S2 compreende muito bem o papel da escola na vida de qualquer criança e aponta:

A escola é o lugar de diferenças não existe um modelo único, cada aluno tem uma especificidade, a escola deveria abarcar isso, deveríamos explorar as habilidades até para o mercado de trabalho, algo mais funcional. Por exemplo, eu tenho uma aluna autista, e muitas vezes eu percebo que o que estou ensinando-a não faz nenhum sentido para ela, mas se tivesse um projeto para abarcar suas habilidades talvez faria mais sentido para ela. Porque vários trabalhos com as pessoas com síndrome de down dão certo e para outras deficiências não acontece o mesmo, qual o estímulo que estes alunos estão recebendo e os outros não? Devemos pensar nessas abordagens, para que possamos efetivamente concretizar a inclusão. Qual a parceria poderíamos fazer para isso acontecer. A escola regular não consegue fazer a inclusão, nem consegue dar conta das necessidades dos demais alunos, é bem complicado isso.

No tocante à pergunta de como a classe acolhe esses alunos com deficiência, a professora informa:

Por mais que os professores de apoio e regentes comprem a ideia, as vezes não conseguimos, não temos o respaldo do Estado. Alguns alunos não conseguem socializar com os demais alunos e não se faz um trabalho com os regentes e de apoio para que esse aluno se sinta acolhido.

Em relação a sua experiência como professora de apoio, S2 nota uma certa resistência por parte de alguns professores, senão vejamos:

muitas das vezes o professor de apoio não é visto como professor e não tem a empatia do professor regente e isso dificulta o processo de aprendizagem destes alunos. O professor regente deve abarcar esse aluno deficiente e mostrar este aluno para a classe como pertencente daquela turma, mas a maioria dos professores ignora o aluno, se dirige a mim (professora de apoio), ele é aluno apenas do professor de apoio e não do regente. Os professores mais novos têm mais empatia com a causa, não possuem formação para isso. Precisamos com urgência formar professores capacitados para receber esses alunos, pois a realidade é de cada vez mais ter alunos com deficiência na escola, eles precisam contar com uma equipe preparada para isso.

No que tange a quais as atividades pedagógicas que ela julga importante para o aprendizado de seus alunos com deficiência ela promove da seguinte maneira:

Eu tenho que adaptar as matérias para eles. Na minha sala de regente em que o aluno não tinha professora de apoio eu adaptava as disciplinas para o aluno, mas no outro ano com o professor de apoio eu trabalhava demais com esse professor, eu fazia a turma entender que este aluno com deficiência tem o tempo deles para a aprendizagem.

Os alunos da professora participam do AEE no contraturno, e a sua relação com os dos professores do AEE é muito produtiva, gerando um afinamento nas atividades e um ganho no desenvolvimento do aluno com deficiência. A família dos alunos com deficiência, segundo a professora, são participativos e procuram buscar informações para que o filho tenha uma maior inserção não só na escola como na sociedade.

Em relação à acessibilidade de sua sala de aula e das demais dependências para os alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, o acesso não se torna um problema uma vez que a professora não possui alunos cadeirantes. Entretanto, S2, deixou claro que a escola não é acessível, pois não possui rampas, nem materiais suficientes para trabalhar as habilidades destes alunos.

Grupo 1.C: Professores do AEE

A relação dos professores da sala de recurso com os professores de apoio e professores regentes estão integradas na escola, de acordo com os docentes ocorrem reuniões para que a equipe estabeleça estratégias de como promover e ampliar ainda mais a inclusão na escola.

S3, uma das professoras responsáveis pela sala de recurso da escola, é professora efetiva do Estado, possui formação para trabalhar com educação especial,

além de ter concluído duas pós-graduações com a temática em educação especial, e está cursando a graduação a distância em educação especial. Todos os custos dos cursos e aperfeiçoamentos que ela participa são de recursos próprios. S3 trabalha há 07 anos na educação especial, destes 06 anos em Carangola e 01 ano em Juiz de Fora.

Quando perguntado à professora como são adquiridos os materiais para o desenvolvimento das atividades com os alunos da sala de recursos, S3 disse que ela compra jogos e, que tenta sempre se atualizar para trazer técnicas melhores de ensino para esses alunos.

No que se refere às políticas públicas, e ao apoio do Estado para a promoção da inclusão no âmbito escolar dos alunos com deficiência nas escolas, a professora define como INSUFICIENTE, e ainda diz que esse processo depende muito mais dos profissionais envolvidos nessa causa, do que de ações afirmativas governamentais. Segundo S3:

a maneira que o Estado tem tratado a Educação Especial, colocando pessoas despreparadas com pouquíssima experiência profissional neste campo, e não preparando essas pessoas para lidar com esses alunos, mostra o descaso das autoridades que só querem cumprir leis e metas.

Ela falou, ainda da precariedade da sala de recursos e da falta de um espaço adequado para a atividade na sala de recursos: *“os professores ficam chateados, mas foi o que deu para fazer. Temos na escola uma cadeirante com paralisia cerebral, a cadeira dela por exemplo não entra na sala”.*

A sala de recursos funciona na escola há 05 anos.

No que se refere à sala multifuncional (AEE) dessa escola, até o período dessa primeira entrevista não estava funcionando em sua totalidade devido a reparos de manutenção. Foi constatado também uma “improvisação” quanto a essa sala, que não possui nenhum tipo de acessibilidade conforme mostra a foto abaixo.

Foto 03: Sala do AEE Escola 1



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 04: Armário de Jogos da Sala do AEE Escola 1



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A sala de AEE da E1, consiste numa sala relativamente equipada, mas os jogos, segundo S3, foram comprados com recursos próprios dos professores, pois o Governo não oferece recursos suficientes para equipar as salas como necessário.

Grupo 02: Alunos com deficiência

S4 a primeira aluna que teve-se contato, no primeiro momento estava muito tímida, foi necessário ir conversando com ela sobre assuntos mais gerais para que ela pudesse interagir para a pesquisa.

Inicialmente, a entrevista da S4 foi sozinha, ela não estava compreendendo o porquê das minhas visitas na escola, uma pessoa estranha no cotidiano deles. Foi um momento importante e decisivo em que optou-se por passar mais tempo na escola, no ambiente em que eles se sentissem seguros, para que a presença da pesquisadora fosse natural e que eles pudessem ter a confiança de conversarem. Portanto, foi necessário visitar a escola diversas vezes durante a pesquisa.

Não é possível estabelecer perguntas muito longas para os alunos por se cansarem com mais facilidade, então tentou-se ser bem sucinta e perceber o que cada aluno diz com o olhar, os gestos, e a maneira como se portaram, exatamente como preceitua a análise do discurso na perspectiva francesa, que segundo Orlandi (2015), não é realizada apenas com o que o interlocutor expressa em palavras, mas gestos, olhares e até o que não é dito é relevante para o analista do discurso.

S4, muito timidamente, começou a discursar com os olhos baixos e um sorriso desconfiado sempre olhando para a sua professora. A entrevista ocorreu na biblioteca da escola. Importante deixar claro que quando os alunos estão um pouco mais agitados, segundo o relato das professoras de apoio, elas levam esses alunos à biblioteca que apesar de não possuir muita acessibilidade, é onde eles se acalmam.

S4 contou que nos primeiros anos de sua formação estudou na Escola Maria das Dores (uma escola especial na cidade de Juiz de Fora). Iniciou seus estudos nesta Escola aos 9 anos, e por lá permaneceu 12 anos. Atualmente ela está no terceiro ano do ensino médio da escola.

Quando perguntada sobre as atividades da escola ela respondeu:

É porque lá (Escola Maria das Dores), só tem até o 8 ano, aí depois eles falaram que eu tinha que sair e terminar meus estudos em outro lugar aí eu vim pra cá. Aqui tem muita matéria, gente eu não vou dar conta, entrei aqui no primeiro ano. Lá no outro lugar era uma professora só, não tinha tantas professoras igual aqui.

Em relação a outra pergunta sobre se ela possuía muitos amigos na escola e como ela realiza os trabalhos da escola, ela nos informou:

Eu converso aqui mais com as professoras do apoio não tenho contato com outras pessoas, eu prefiro conversar com as pessoas do apoio. Eu aprendo

o que a professora fala, mas a Sabrina me ajuda muito. Eu tenho amigos fora daqui, mas aqui só do apoio. Eu tinha uma amiga aqui, mas ela formou e eu fiquei, mas meu pai disse que me leva lá na casa dela.

1.5.3. Coleta de dados nas Universidades Públicas dos Países que compõem a OEI⁵

Tendo em vista que um dos objetivos secundários desta pesquisa consiste na análise da formação de professores e análise do projeto da OEI como um todo, para que possamos problematizar e verificar se o processo de inclusão e formação de professores no Brasil na perspectiva do projeto ME2021 está além ou aquém dos outros países que compõem a OEI, fez-se necessário compreender como a formação de professores e as práticas inclusivas estão ocorrendo nos demais países.

Conforme preceitua o projeto (ESPANHA, 2012), o intuito deste documento é fazer frente à pobreza e acabar com as desigualdades educacionais dos países membros.

Nesse sentido, foi realizada uma busca na rede mundial de computadores por todas as Universidades Públicas dos países e seus respectivos endereços eletrônicos para que fosse enviado o questionário com perguntas referentes à proposta pedagógica da formação destes professores, inclusão e como está ocorrendo a articulação destas nações frente ao projeto da OEI.

Diante das respostas, conseguiu-se avaliar qual o tipo de professor que se forma nas Universidades Públicas e como estes profissionais lidam com a inclusão nas Escolas do Ensino Básico, bem como ocorre o processo inclusivo dos alunos com deficiência nos ambientes escolares.

Abaixo estão o levantamento das Universidades Públicas dos países que compõem o projeto da OEI a saber:

Tabela 05: Países membros e suas Instituições Públicas

País: Argentina ⁶	
a)	Endereço eletrônico Ministério da Educação: www.argentina.gob.ar/educacion

⁵ Como a pesquisa foi realizada na rede mundial de computadores foram catalogados apenas os encontrados. O número pode ser superior.

⁶ Informações coletadas no site: <https://www.altillo.com> (acesso em 18.05.2019)

b) Universidades Públicas e endereços eletrônicos:

- 1) Universidade de Buenos Aires: (<http://www.uba.ar/>)
- 2) Universidade de La Matanza: (<https://www.unlam.edu.ar/>)
- 3) Universidade Nacional de Rosário: (<https://unr.edu.ar/>)
- 4) Universidade Tecnológica Nacional:(<https://www.utn.edu.ar/es/>)
- 5) Universidade Lómas de Zamora: (<https://www.unlz.edu.ar/>)
- 6) Universidade de Lanus:(<http://www.unla.edu.ar/>)
- 7) Universidade de Quilmes:
(<http://www.unq.edu.ar/portuguese/se%C3%A7%C3%A3o/185-a-unq/>)

País: Bolívia⁷

a) Endereço eletrônico Ministério da Educação: <https://www.minedu.gob.bo/>

b) Universidades Públicas e endereços eletrônicos:

- 1) Universidade Autónoma del Beni José Ballivián: (<http://www.uabjb.edu.bo/uabjb/>)
- 2) Universidade Mayor de San Simón: (<http://www.umss.edu.bo/>)
- 3) Universidade Mayor de San Andrés: (<http://www.umsa.bo/>)
- 4) Universidade Pública de El Alto : (<http://www.upea.edu.bo/>)
- 5) Universidade Técnica de Oruro: (<http://www.uto.edu.bo/>)
- 6) Universidade Autónoma Gabriel René Moreno: (<https://www.uagrm.edu.bo/>)
- 7) Universidade Autónoma Tomás Frías: (<http://www.uatf.edu.bo/>)
- 8) Universidade Nacional Siglo XX: (não possui)
- 9) Universidade Mayor de San Francisco Xavier: (www.usfx.bo/)
- 10) Universidade Andina Simón Bolívar: (<http://www.uasb.edu.bo/>)
- 11) Universidade Amazônica de Pando: (<http://www.uap.edu.bo/>)
- 12) Universidade Autónoma Juan Misael Saracho: (<http://www.uajms.edu.bo/>)

País: Brasil⁸

a) Endereço eletrônico Ministério da Educação: <https://www.mec.gov.br/>

b) Universidades Federais e endereços eletrônicos:

- 1) Universidade de Brasília: (www.unb.br)
- 2) Universidade Federal da Grande Dourados: (<https://www.ufgd.edu.br/>)
- 3) Universidade Federal de Goiás: (<https://www.ufg.br/>)
- 4) Universidade Federal de Mato Grosso: (<https://www.ufmt.br/ufmt/site/>)
- 5) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: (<https://www.ufms.br/>)
- 6) Universidade Federal de Catalão: (<https://www.catalao.ufg.br/>)
- 7) Universidade Federal de Jataí: (<https://www.jatai.ufg.br/>)
- 8) Universidade Federal de Rondonópolis:(<https://www.ufmt.br/ufmt/site/>)
- 9) Universidade Federal da Bahia (<https://ufba.br/>)
- 10) Universidade Federal do Sul da Bahia (<https://www.ufsb.edu.br/>)
- 11) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: (<https://ufrb.edu.br/portal/>)

⁷ Informações coletadas no site: <https://www.altillo.com/> (acesso em 18.05.2019)

⁸ Foi considerado para a pesquisa, apenas as Universidades Públicas excluindo os Institutos Federais.

- 12) Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira: (<http://www.unilab.edu.br/>)
- 13) Universidade Estadual de Feira de Santana: (<http://www.uefs.br/>)
- 14) Universidade Estadual do Sul da Bahia: (<http://www2.uesb.br/>)
- 15) Universidade Federal da Paraíba: (<https://www.ufpb.br/>)
- 16) Universidade Estadual da Paraíba: (<http://www.uepb.edu.br/>)
- 17) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: (<http://portal.uern.br/>)
- 18) Universidade Federal do Cariri: (<https://www.ufca.edu.br/portal/>)
- 19) Universidade Federal de Alagoas: (<https://ufal.br/>)
- 20) Universidade Federal de Campina Grande: (<https://portal.ufcg.edu.br/>)
- 21) Universidade Federal de Pernambuco: (<http://www.upe.br/>)
- 22) Universidade Federal de Sergipe: (<http://www.ufs.br/>)
- 23) Universidade Federal de Ceará: (<http://www.ufc.br/>)
- 24) Universidade Estadual do Ceará: (<http://www.uece.br/>)
- 25) Universidade Federal do Maranhão: (<http://portais.ufma.br/PortalUfma/index.jsf>)
- 26) Universidade Estadual do vale do Acaraú: (<http://www.uvanet.br/>)
- 27) Universidade Federal do Oeste da Bahia: (<https://www.ufob.edu.br/>)
- 28) Universidade Federal de Piauí: (<https://www.ufpi.br/>)
- 29) Universidade Federal do Rio Grande do Norte: (<https://www.ufrn.br/>)
- 30) Universidade Federal do Vale do São Francisco: (<http://portais.univasf.edu.br/>)
- 31) Universidade Federal do Pernambuco: (<http://www.upe.br/>)
- 32) Universidade Federal Rural Semiárido: (<https://ufersa.edu.br/>)
- 33) Universidade Federal de Rondônia: (<https://www.unir.br/>)
- 34) Universidade Federal de Roraima: (<http://ufr.br/>)
- 35) Universidade Federal do Acre: (<http://www.ufac.br/>)
- 36) Universidade Federal do Amapá: (<http://www.unifap.br/public/>)
- 37) Universidade Federal do Amazonas: (<https://ufam.edu.br/>)
- 38) Universidade Federal do Oeste do Pará: (<http://www.ufopa.edu.br/ufopa/>)
- 39) Universidade Federal do Pará: (<https://portal.ufpa.br/>)
- 40) Universidade Federal do Tocantins: (<https://ww2.uft.edu.br/>)
- 41) Universidade Federal Rural da Amazônia: (<https://novo.ufra.edu.br/>)
- 42) Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará: (<https://www.unifesspa.edu.br/>)
- 43) Universidade Federal de Alfenas: (<https://www.unifal-mg.edu.br/portal/>)
- 44) Universidade Federal de Itajubá: (<https://unifei.edu.br/>)
- 45) Universidade Federal de Juiz de Fora: (<https://www2.ufjf.br/ufjf/>)
- 46) Universidade Federal de Lavras: (<https://ufla.br/>)
- 47) Universidade Federal de Minas Gerais: (<https://ufmg.br/>)
- 48) Universidade do Estado de Minas Gerais: (<http://www.uemg.br/>)
- 49) Universidade Federal de Ouro Preto: (<https://ufop.br/>)
- 50) Universidade Federal de São Carlos: (<https://www2.ufscar.br/>)
- 51) Universidade Federal de São João del Rey: (<https://www.ufsj.edu.br/>)
- 52) Universidade Federal de São Paulo: (<https://www.unifesp.br/>)
- 53) Universidade de São Paulo: (<https://www5.usp.br/>)
- 54) Universidade Federal de Uberlândia: (<http://www.ufu.br/>)
- 55) Universidade Federal de Viçosa: (<https://www.ufv.br/>)
- 56) Universidade Federal do ABC: (<http://www.ufabc.edu.br/>)
- 57) Universidade Federal do Espírito Santo: (<http://www.ufes.br/>)
- 58) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro:
(<http://www.unirio.br/>)
- 59) Universidade Federal do Rio de Janeiro: (<https://ufrj.br/>)
- 60) Universidade Estadual do Norte Fluminense: (<http://www.uenf.br/portal/index.php/br/>)
- 61) Universidade Estadual do Rio de Janeiro: (<http://www.uerj.br/>)
- 62) Universidade Federal do Triângulo Mineiro: (<http://www.uftrm.edu.br/>)
- 63) Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri: (<http://www.ufvjm.edu.br/>)
- 64) Universidade Federal Fluminense: (<http://www.uff.br/>)
- 65) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: (<http://portal.ufrj.br/>)
- 66) Universidade Tecnológica Federal do Paraná: (<http://portal.ufpr.edu.br/>)
- 67) Universidade Federal da Fronteira do Sul: (<https://www.uffs.edu.br/>)

- 68) Universidade Federal da Integração Latino Americana: (<https://portal.unila.edu.br/>)
 69) Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre: (<https://www.ufcspa.edu.br/>)
 70) Universidade Federal de Pelotas: (<http://portal.ufpel.edu.br/>)
 71) Universidade Federal de Santa Catarina: (<https://ufsc.br/>)
 72) Universidade Federal de Santa Maria: (<https://www.ufsm.br/>)
 73) Universidade Federal do Pampa: (<http://novoportal.unipampa.edu.br/novoportal/>)
 74) Universidade Federal do Paraná: (<https://www.ufpr.br/portalufpr/>)
 75) Universidade Estadual de Maringá: (<http://www.uem.br/>)
 76) Universidade Federal do Rio Grande: (<https://www.furg.br/>)
 77) Universidade Estadual de Ponta Grossa: (<https://portal.uepg.br/>)
 78) Universidade Estadual do Oeste do Paraná: (<https://www5.unioeste.br/portalunioeste/>)
 79) Universidade do Estado de Santa Catarina: (<https://www5.unioeste.br/portalunioeste/>)
 80) Universidade Federal do Rio Grande do Sul: (<http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial>)
 81) Universidade Federal do Agreste de Pernambuco: (<http://ufape.com.br/>)
 82) Universidade Federal do Delta do Parnaíba: (<https://ufpi.br/parnaiba>)

País: Colômbia⁹

a) Endereço eletrônico Ministério da Educação:

(https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-channel.html?_noredirect=1)

b) Universidades Públicas e endereços eletrônicos:

- 1) Faculdade de Antioquia: (<http://www.colmayor.edu.co/>)
- 2) Politécnica da Colômbia Jaime Isaza Casavid: (<https://www.politecnicojic.edu.co/>)
- 3) Universidade de Antioquia:
(http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio!/ut/p/z1/04_Sj9CPykssy0xPLMnMz0vMAfljo8ziLSydjQwdTQx8Laws3AwcA0N8XE1CfQ0M_E31wwkpiAJKG-AAjgZA_)
- 4) Universidade Nacional de Colômbia (<http://unal.edu.co/>)
- 5) Metropolitan Instituto de Tecnologia (<https://www.itm.edu.co/>)
- 6) Instituição Universidade de Envigado: (<http://www.iue.edu.co/>)
- 7) Universidade de Cartagena: (<http://www.unicartagena.edu.co/>)
- 8) Universidade da Amazônia: (<https://www.uniamazonia.edu.co/Inicio/>)
- 9) Universidade da Colômbia Pedagógica e Tecnológica: (<http://www.uptc.edu.co/>)
- 10) Universidade do Atlântico: (<http://www.uniatlantico.edu.co/>)
- 11) Universidade de Cauca: (<http://www.ucauca.edu.co/>)
- 12) Universidade do Pacífico: (<http://www.unipacifico.edu.co:8095/web3.0/inicio.jsp>)
- 13) Universidade do Vale: (<https://www.univalle.edu.co/>)
- 14) Faculdade de Cauca: (não encontrado)
- 15) Nacional do Desporto Escolar: (<http://www.endeporte.edu.co/>)
- 16) Universidade Popular de César: (<http://www.unicesar.edu.co/>)
- 17) Universidade de Córdoba: (<http://www.unicordoba.edu.co/>)
- 18) Universidade Tecnológica de Chocó: (<http://www.utch.edu.co/>)
- 19) Faculdade de Função Pública: (<http://www.esap.edu.co/>)
- 20) Universidade nacional da Colômbia: (<http://unal.edu.co/>)
- 21) Universidade Pedagógica Nacional: (<http://www.pedagogica.edu.co/>)
- 22) Universidade Distrital Francisco José of Caldas: (<https://www.udistrital.edu.co/>)
- 23) Universidade Nueva Granada Militar: (<http://www.umng.edu.co/>)
- 24) Faculdade de Cundinamarca: (<http://www.unicolmayor.edu.co/portal/>)
- 25) Universidade Nacional Aberta e a Distância: (NÃO ENCONTRADO)
- 26) Universidade Surcolombiana: (<https://www.usco.edu.co/es/>)
- 27) Universidade de la Guajira: (<http://www.uniguajira.edu.co/>)
- 28) Universidade de Magdalena: (<http://www.unimagdalena.edu.co/>)

⁹ Informações coletadas no sítio: <https://www.altillo.com/> (acesso em 18.05.2019)

- 29) Universidade de Los Lianos: (<http://www.unillanos.edu.co/>)
- 30) Universidade de Narino: (<http://www.udenar.edu.co/>)
- 31) Universidade Francisco de Paula Santander: (<https://ww2.ufps.edu.co/>)
- 32) Universidade de Pamplona: (<http://www.unipamplona.edu.co/>)
- 33) Universidade de Quindio: (<http://www.unipamplona.edu.co/>)
- 34) Universidade Tecnológica de Pereira: (<https://www.utp.edu.co/>)
- 35) Universidade Industrial de Santander: (<http://www.uis.edu.co/>)
- 36) Universidade de Sucre: (<http://www.unisucre.edu.co/>)
- 37) Universidade de Tolima: (<http://www.ut.edu.co/>)

País: Costa Rica

a) Endereço eletrônico Ministério da Educação: <https://www.mep.go.cr/>

b) Universidades Públicas e endereços eletrônicos:

- 1) Universidade da Costa Rica: (<https://www.ucr.ac.cr/>)

País: Cuba

a) Endereço eletrônico Ministério da Educação: (<http://www.cubaeduca.cu/>)

b) Universidades Públicas e endereços eletrônicos:

- 1) Universidade de Havana: (<http://www.uh.cu/>)
- 2) Universidade do Oriente: (<https://www.uo.edu.cu/>)

País: Chile¹⁰

a) Endereço eletrônico Ministério da Educação: (<https://www.mineduc.cl/>)

b) Universidades Públicas e endereços eletrônicos:

- 1) Universidade do Chile: (<http://www.uchile.cl/>)
- 2) Universidade de Santiago: (<https://www.usach.cl/>)
- 3) Universidade Latino-Americana de Ciências Sociais: (<http://www.flacso.cl/>)
- 4) Universidade Metropolitana de Cs. da Educação: (<http://www.umce.cl/>)
- 5) Universidade Tecnológica Metropolitana: (<https://www.udem.cl/>)
- 6) Universidade Arturo Prat:
(http://www.unap.cl/prontus_unap/site/edic/base/port/inicio.html)
- 7) Universidade de Atacama: (<http://www.uda.cl/>)
- 8) Universidade Católica del Norte: (<http://www.ucn.cl/>)
- 9) Universidade de Antofagasta: (<http://www.uantof.cl/>)
- 10) Universidade Católica do Maule: (<http://portal.ucm.cl/>)
- 11) Universidade Valparaiso: (<https://www.uv.cl/>)
- 12) Universidade de Praia Larga de Ciências da Educação:
(<https://www.upla.cl/portada/>)
- 13) Universidade de Talca: (<https://www.otalca.cl/>)
- 14) Universidade Católica de A. Santíssima Conceção: (<https://www.ucsc.cl/>)

¹⁰ Informações coletadas no site: <https://www.altillo.com/> (acesso em 18.05.2019)

- 15) Universidade do Bio- Bio: (<http://www.ubiobio.cl/w/>)
- 16) Universidade de Concepción: (<http://www.udec.cl/pexterno/>)
- 17) Universidade Católica de Temuco: (<https://uct.cl/>)
- 18) Universidade de A Fronteira: (<https://www.ufro.cl/>)
- 19) Universidade de Os Lagos: (<http://www.ulagos.cl/>)

País: República Dominicana¹¹

- a) Endereço eletrônico Ministério da Educação:** não encontrado
- b) Universidades Públicas e endereços eletrônicos:**
 - 1) Universidade Autónoma de Santo Domingo: (www.uasd.edu.do)
 - 2) Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais: (<http://www.flacso.org.do/>)
 - 3) Instituto Superior de Agricultura: (<http://www.isa.edu.do/>)

País: Equador

- a) Endereço eletrônico Ministério da Educação:** (<https://educacion.gob.ec/>)
- b) Universidades Públicas e endereços eletrônicos:**
 - 1) Escola Superior Politécnica do Litoral: (<http://www.espol.edu.ec/>)
 - 2) Universidade Católica de Cuenca: (<https://www.ucacue.edu.ec/>)
 - 3) Universidade católica de Santiago de Guayaquil: (<https://www.ucsg.edu.ec/>)
 - 4) Universidade de Guayaquil: (<http://www.ug.edu.ec/>)
 - 5) Universidade das Forças Armadas: (<https://www.espe.edu.ec/>)
 - 6) Universidade de Azuay: (<http://www.uazuay.edu.ec/>)
 - 7) Universidade Técnica Estatal de Quevedo: (<http://www.uteq.edu.ec/>)
 - 8) Universidade UTE: (<https://www.ute.edu.ec/>)

País: El Salvador¹²

- a) Endereço eletrônico Ministério da Educação:** (<https://www.mined.gob.sv/>)
- b) Universidades Públicas e endereços eletrônicos:**
 - 1) Universidade DEI Salvador: (<http://www.usal.edu.ar/>)

País: Espanha¹³

- a) Endereço eletrônico Ministério da Educação:**
(<http://www.mecd.gob.es/redirigeme/?ruta=/portada-mecd/>)
- b) Universidades Públicas e endereços eletrônicos:**

¹¹ Informações coletadas no sítio: <https://www.altiilo.com>(acesso em 18.05.2019)

¹² Disponível em: <https://universidades.sv/universidades>(acesso em 18.05.2019)

¹³ Informações coletadas no sítio: <https://www.altiilo.com>(acesso em 18.05.2019)

- 1) Universidade de Almeria:(<http://www.ual.es/>)
- 2) Universidade de Granada: (<https://www.ugr.es/>)
- 3) Universidade de Malaga: (<http://www.uma.es/>)
- 4) Universidade Internacional de Andalucia:(<http://www.unia.es/>)
- 5) Universidade de Córdoba: (<http://www.uco.es/>)
- 6) Universidade de Jaén: (<https://www.ujaen.es/>)
- 7) Universidade de Sevilha: (<http://www.us.es/>)
- 8) Universidade de Huelva:(<http://www.uhu.es/index.php>)
- 9) Universidade de Cadiz:(<https://www.uca.es/>)
- 10) Universidade Pablo de Olavide: (<http://www.upo.es/>)
- 11) Universidade Internacional Menéndez Pelayo: (<http://www.uimp.es/>)
- 12) Universidade das Ilhas Baleares: (<http://www.uib.es/>)
- 13) Universidade de Zaragoza:(<http://www.unizar.es/>)
- 14) Universidade de Oviedo: (<https://www.uniovi.es/>)
- 15) Universidade da Laguna: (<http://www.ull.es/>)
- 16) Universidade das Palmas de Gran Canaria: (<https://www.ulpgc.es/>)
- 17) Universidade de Salamanca:(<https://www.usal.es/>)
- 18) Universidade de Burgos: (<https://www.ubu.es/>)
- 19) Universidade de León: (<http://www.unileon.es/>)
- 20) Universidade de Valladolid: (<http://www.uva.es/export/sites/uva/>)
- 21) Universidade de Cantabria: (<http://www.unican.es/>)
- 22) Universidade de Castilha a Mancha:(<https://www.uclm.es/>)
- 23) Universidade de Extramadura: (<http://www.unex.es/>)
- 24) Universidade Autónoma de Barcelona: (<http://www.uab.es/>)
- 25) Universidade de Lieida: (<http://www.udl.es/ca/>)
- 26) Universidade Ramon Llull: (<https://www.url.edu/>)
- 27) Universidade Internacional de Menéndez Pelayo: (<http://www.uimp.es/>)
- 28) Universidade de Girona: (<http://www.udg.es/>)
- 29) Universidade Pompeu Fabra: (<http://www.upf.es/>)
- 30) Universidade de Barcelona: (<http://www.ub.es/>)
- 31) Universidade Politècnica da Catalunya: (<https://www.upc.edu/ca>)
- 32) Escola Superior de Música da Catalunya: (<http://www.esmuc.cat/>)
- 33) Universidade de Alcalá de Henares: (<http://www.uah.es/>)
- 34) Universidade Autónoma de Madrid:
(<http://www.uam.es/UAM/Home.htm?language=es>)
- 35) Universidade Complutense de Madrid: (<https://www.ucm.es/>)
- 36) Universidade Carlos III de Madrid: (<https://www.uc3m.es/Home>)
- 37) Universidade Politècnica de Madrid: (<http://www.upm.es/>)
- 38) Universidade Rei Juan Carlos: (<https://www.urjc.es/>)
- 39) Universidade da Coruña: (<https://www.udc.es/>)
- 40) Universidade de Santiago da Compostela: (<https://www.usc.es/>)
- 41) Universidade de Vigo: (<http://www.uvigo.es/>)
- 42) Universidade de Murcia: (<http://www.um.es/>)
- 43) Universidade Pública de Navarra: (<http://www.unavarra.es/>)
- 44) Universidade Politècnica de Cartagena: (<http://www.upct.es/>)
- 45) Universidade da Rioja: (<https://www.unirioja.es/>)
- 46) Universidade do País Vasco: (não encontrado)
- 47) Universidade de Alicante: (<https://www.ua.es/>)
- 48) Universidade Jaume I: (<https://www.uji.es/>)
- 49) Universidade Politècnica de València: (<http://www.upv.es/>)
- 50) Universidade Miguel Hernandez: (<http://www.umh.es/>)
- 51) Universidade de Valencia: (<https://www.uv.es/>)

País: Guatemala

a) Endereço eletrônico Ministério da Educação:

<http://www.mineduc.gob.gt/portal/index.asp>

b) Universidades Públicas e endereços eletrônicos:

- 1) Universidade de San Carlos de Guatemala: (<https://www.usac.edu.gt/>)
- 2) Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais: (<http://www.flacso.edu.gt/>)
- 3) Escola Nacional Central de Agricultura: (<https://www.enca.edu.gt/enca2/>)

País: Guiné Equatorial**a) Endereço eletrônico Ministério da Educação:**

(<http://www.educacionyfp.gob.es/guineaecuatorial/oficinasycentros/oficinas-educacion.html>)

b) Universidades Públicas e endereços eletrônicos:

- 1) Universidade Nacional da Guiné Equatorial (https://uan.ao/dt_logos/universidade-nacional-da-guine-equatorial/)

País: Honduras¹⁴**a) Endereço eletrônico Ministério da Educação:****b) Universidades Públicas e endereços eletrônicos:** (<https://www.se.gob.hn/>)

- 1) Universidade Nacional Autónoma de Honduras: (<http://www.unah.edu.hn/>)

País: México¹⁵**a) Endereço eletrônico Ministério da Educação:** (<https://www.gob.mx/sep>)**Universidades Públicas e endereços eletrônicos:**

- 1) Universidade Autónoma Metropolitana: (<http://www.uam.mx/>)
- 2) Universidade Nacional Autónoma de México: (<https://www.unam.mx/>)
- 3) Universidade Tecnológica de México: (<https://www.unitec.mx/>)
- 4) Universidade Pedagógica Nacional: (<http://www.upn.mx/>)
- 5) Instituto Tecnológico Autónomo do México: (<https://www.itam.mx/>)
- 6) Instituto Nacional de Antropologia e História: (<https://www.inah.gob.mx/>)
- 7) Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais: (<http://www.flacso.edu.mx/>)
- 8) Colégio do México: (<https://www.colmex.mx/>)
- 9) Instituto Nacional Politécnico: (<http://www.ipn.mx/>)
- 10) Instituto Nacional de Administração Pública: (<http://www.inap.mx/portal/>)

¹⁴ Informações coletadas no sítio: https://www.altillo.com/universidades/universidades_honduras.asp (acesso em 18.05.2019)

¹⁵ Informações coletadas no sítio: https://www.altillo.com/pt/universidades/universidades_mex.asp (acesso em 18.05.2019)

- 11) Universidade Tecnológica de Aguascalientes: (<http://www.utags.edu.mx/>)
- 12) Universidade Tecnológica do Norte de Aguascalientes:
(<http://www.utna.edu.mx/UTNA2016/index.php>)
- 13) Universidade Autônoma de Aguascalientes: (<https://www.uaa.mx/>)
- 14) Universidade Autônoma de Baja California: (<http://www.uabc.mx/>)
- 15) Faculdade da Fronteira Norte: (<https://www.colef.mx/>)
- 16) Universidade Autônoma de Baja California do Sul: (<http://www.uabcs.mx/inicio>)
- 17) Instituto Tecnológico de La Paz: (<http://www.itlp.edu.mx/>)
- 18) Universidade Autônoma de Campeche: (<http://www.uacam.mx/>)
- 19) Universidade Autônoma do Carmen: (<http://www.unacar.mx/>)
- 20) Faculdade da Fronteira do Sul: (<https://www.ecosur.mx/>)
- 21) Universidade Autônoma de Chiapas:(<https://www.unach.mx/>)
- 22) Faculdade de Artes e Ciências de Chiapas: (<https://www.unicach.mx/>)
- 23) Universidade Tecnológica da Selva: (<http://www.utselva.edu.mx/>)
- 24) Universidade Autônoma de Chihuahua: (<https://uach.mx/>)
- 25) Universidade Autônoma de Cidade Juarez: (<http://www.uacj.mx/Paginas/Default.aspx>)
- 26) Instituto Tecnológico de Chihuahua: (<http://www.itch.edu.mx/>)
- 27) Universidade Autônoma de Coahuila: (<http://www.uadec.mx/>)
- 28) Universidade Autônoma da Laguna: (<http://www.ual.mx/>)
- 29) Universidade Autônoma Agrária Antônio Narro: (<http://www.uaaan.mx/>)
- 30) Universidade Tecnológica de Coahuila: (não encontrado)
- 31) Universidade Tecnológica do Norte de Coahuila: (<http://www.utnc.edu.mx/>)
- 32) Universidade de Colima: (<https://www.ucol.mx/>)
- 33) Universidade Juarez do Estado de Durango: (<http://www.ujed.mx/>)
- 34) Universidade Autônoma de Durango: (<http://www.uad.edu.mx/>)
- 35) Universidade Tecnológica de la C.G. de Guerrero: (<http://www.utcgg.edu.mx/>)
- 36) Universidade Autônoma de Guerrero: (<http://www.utcgg.edu.mx/>)
- 37) Universidade Autônoma de Chapingo: (<http://www.chapingo.mx/>)
- 38) Universidade Autônoma do Estado de México:(<https://www.uaemex.mx/>)
- 39) Universidade Tecnológica de Nezahualcóyotl: (<http://www.utn.edu.mx/>)
- 40) Universidade Tecnológica de Tecámac: (<https://www.uttecamac.edu.mx/>)
- 41) Universidade Tecnológica do Sul do Estado de México: (<http://www.utsem.edu.mx/>)
- 42) Universidade Tecnológica del Val de Toluca: (não encontrado)
- 43) Associação Nacional de Educação Técnico Profissional:
(<https://www.gob.mx/conalep>)
- 44) Universidade de Guanajuato: (<http://www.ugto.mx/>)
- 45) Universidade Tecnológica de León: (<http://www.utleon.edu.mx/>)
- 46) Universidade Tecnológica do Norte de Guanajuato: (<http://www.utng.edu.mx/>)
- 47) Instituto Tecnológico de Celaya: (não encontrado)
- 48) Matemática Centro de Pesquisa: (<https://www.cimat.mx/>)
- 49) Universidade Autônoma do Estado de Hidalgo: (não encontrado)
- 50) Universidade Técnica de la Huasteca Hidalguense: (<http://www.uthh.edu.mx/2015/>)
- 51) Universidade Tecnológica de Tula- Tepeji: (<http://www.uttt.edu.mx/default.asp>)
- 52) Universidade Tecnológica de Tulancingo: (<https://www.utectulancingo.edu.mx/>)
- 53) Universidade Tecnológica do Val do Mezquital: (<http://www.utvm.edu.mx/>)
- 54) Universidade Autônoma de Guadalajara: (<http://www.uag.mx/>)
- 55) Universidade de Guadalajara: (<http://www.udg.mx/>)
- 56) Universidade Tecnológica de Jalisco: (<http://www.utj.edu.mx/>)
- 57) Instituto Tecnológico de Morelia: (<http://www.itmorelia.edu.mx/>)
- 58) Universidade Autônoma do Estado de Morelos: (<https://www.uaem.mx/>)
- 59) Universidade tecnológica Emiliano Zapata: (<http://www.utez.edu.mx/>)
- 60) Instituto Nacional de Saúde Pública: (<https://www.insp.mx/>)
- 61) Universidade Autônoma de Nayarit: (<https://www.insp.mx/>)
- 62) Universidade Tecnológica da Costa: (não encontrado)
- 63) Universidade Autônoma de Novo León: (<https://www.uanl.mx/>)
- 64) Universidade Tecnológica Santa Catarina: (<http://www.utsc.edu.mx/>)
- 65) Universidade Autônoma Benito Juárez: (<http://www.uabjo.mx/>)

- 66) Universidade do Mar: (<http://www.umar.mx/>)
 67) Universidade Tecnológica da Mixteca: (<http://www.utm.mx/>)
 68) Universidade Tecnológica de Huejotzingo: (não encontrado)
 69) Universidade Autónoma de Puebla: (<http://www.buap.mx/>)
 70) Universidade Tecnológica de Izúcar de Matamoros: (<http://www.utim.edu.mx/>)
 71) Universidade Tecnológica de Puebla: (<http://www.utpuebla.edu.mx/>)
 72) Universidade tecnológica de Xicotepec de Juarez: (<http://www.utxicotepec.edu.mx/>)
 73) Universidade Autónoma de Querétaro: (<http://www.uaq.mx/>)
 74) Instituto Tecnológico de Querétaro: (<http://www.itq.edu.mx/>)
 75) Universidade tecnológica de Querétaro: (<http://www.uteq.edu.mx/>)
 76) Universidade Tecnológica de Cancún: (<http://utcancun.edu.mx/>)
 77) Universidade de Quintana Roo: (<http://www.uqroo.mx/>)
 78) Universidade do Caribe: (<http://www.unicaribe.mx/>)
 79) Universidade Autónoma de San Luis Potos: (não encontrado)
 80) Universidade Autónoma de Sinaloa: (<http://www.uasnet.mx/>)
 81) Universidade Politécnica de Sinaloa: (<http://www.upsin.edu.mx/>)
 82) Universidade de Sonora: (<http://www.uson.mx/>)
 83) Universidade Tecnológica de Hermosillo: (<http://www.uthermosillo.edu.mx/>)
 84) Instituto Tecnológico de Hermosillo: (<http://www.ith.mx/>)
 85) Centro de Estudos do Estado de Sonora: (<http://www.cesues.edu.mx/>)
 86) Universidade tecnológica de Nogales: (<http://www.utnogales.edu.mx/>)
 87) Universidade Tecnológica do Sul Sonora: (<http://www.uts.edu.mx/Principal/index.php>)
 88) Instituto Tecnológico de Sonora: (<https://www.itson.mx/Páginas/index.aspx>)
 89) Universidade Autónoma de Tamaulipas:
 (<http://www.uat.edu.mx/SitePages/principal.aspx>)
 90) Universidade Autónoma Veracruz Vila Rica: (não encontrado)
 91) Universidade Veracruzana: (<https://www.uv.mx/>)
 92) Universidade de Xalapa: (<http://www.ux.edu.mx/>)
 93) Instituto Tecnológico de Minatitlán: (<http://www.itmina.edu.mx/>)
 94) Instituto de Ecologia: (<http://www.itmina.edu.mx/portal/>)
 95) Universidade Autônoma de Yucatan: (<http://www.uady.mx/>)
 96) Universidade Tecnológica Metropolitana: (<http://www.utmetropolitana.edu.mx/>)
 97) Universidade Autônoma de Zacatecas: (<http://www.ciu.reduaz.mx/>)
 98) Universidade Tecnológica do Estado de Zacatecas: (<http://www.utzac.edu.mx/>)

País: Nicarágua¹⁶

a) Endereço eletrônico Ministério da Educação: (<https://www.mined.gob.ni/>)

b) Universidades Públicas e endereços eletrônicos:

- 1) Universidade Nacional Autónoma de Nicaragua: (<http://www.unan.edu.ni/>)
- 2) Universidade Nacional de Ingeniería: (<https://www.uni.edu.ni/>)
- 3) Universidade Nacional Agrária: (<https://www.una.edu.ni/>)
- 4) Instituto Nacional Tecnológico: (<https://www.tecnacional.edu.ni/empresas/>)
- 5) Centro Superior de Estudos Militares: (<https://ejercito.mil.ni/>)
- 6) Centro de Investigación e Estudios da Saúde: (não encontrado)

País: Panamá¹⁷

¹⁶ Informações coletadas no site: https://www.altillo.com/universidades/universidades_nicaragua.asp (acesso em 18.05.2019)

¹⁷ Informações coletadas no site: https://www.altillo.com/universidades/universidades_panama.asp (acesso em 18.05.2019)

a) Endereço eletrônico Ministério da Educação: (<http://www.meduca.gob.pa/>)

b) Universidades Públicas e endereços eletrônicos:

- 1) Universidade do Panamá: (<https://www.up.ac.pa/PortalUp/index.aspx>)
- 2) Universidade Autónoma de Chiriquí: (<http://www.unachi.ac.pa/>)
- 3) Universidade Especializada de Las Américas: (<http://www.udelas.ac.pa/>)
- 4) Universidade Tecnológica de Panamá: (<http://www.utp.ac.pa/>)

País: Paraguai¹⁸

a) Endereço eletrônico Ministério da Educação: (<https://www.mec.gov.py/cms/>)

b) Universidades Públicas e endereços eletrônicos:

- 1) Universidade Nacional Del Leste: (<http://www.une.edu.py/>)
- 2) Universidade Nacional de Asuncion: (<https://www.una.py/>)
- 3) Universidade Nacional de Concepcion: (<http://www.unc.edu.py/>)
- 4) Universidade Nacional de Villarrica: (<http://www.unves.edu.py/unves.php>)
- 5) Universidade Nacional de Itapúa: (<http://www.uni.edu.py/>)
- 6) Universidade Nacional de Pilar: (<http://www.unp.edu.py/>)

País: Peru

a) Endereço eletrônico Ministério da Educação: (<https://www.gob.pe/minedu>)

b) Universidades Públicas e endereços eletrônicos:

- 1) Universidade Nacional Del Callao: (<https://www.dge.mec.pt/>)
- 2) Universidade Nacional Mayor de San Marcos: (<http://www.unmsm.edu.pe/>)
- 3) Universidade José Faustino Sánchez Carrión: (<http://www.unjpsc.edu.pe/>)
- 4) Universidade Nacional Agraria La Molina: (<http://www.lamolina.edu.pe/>)
- 5) Universidade Nacional de Educación E. Guzmán e Valle (<http://www.une.edu.pe/>)
- 6) Universidade Nacional de Ingeniería: (<https://www.uni.edu.pe/>)
- 7) Universidade Nacional Frederico Villarreal: (<http://www.unfv.edu.pe/>)
- 8) Instituto Superior Tecnológico Público Antenor Orrego Espinoza: (<http://www.istpaoe.edu.pe/>)
- 9) Instituto Superior Tecnológico Público Argentina: (<http://www.istpargentina.edu.pe/>)
- 10) Instituto Superior Tecnológico Diseño e Comunicación: (<http://www.idc.edu.pe/>)
- 11) Instituto Superior Pedagógico Público de Educación Inicial: (<http://www.iesppei.com/>)
- 12) Universidade Nacional Dela Santa: (<http://www.uns.edu.pe/>)
- 13) Universidade Nacional de San Cristóbal de Huamanga: (<http://www.unsch.edu.pe/>)
- 14) Universidade Nacional De Los Andes: (<http://www.utea.edu.pe/>)
- 15) Universidade Nacional de S.A. de Arequipa: (não possui)
- 16) Instituto Superior Pedagógico Público Arequipa: (não encontrado)
- 17) Universidade Nacional de Cajamarca: (<http://www.unc.edu.pe/>)
- 18) Universidade Nacional de Chota: (<http://www.unach.edu.pe/>)
- 19) Universidade Nacional San Antonio Abad: (<http://www.unsaac.edu.pe/>)
- 20) Universidade Nacional de Huancavelica: (<http://www.unh.edu.pe/>)

¹⁸ Informações coletadas no site: https://www.altillo.com/universidades/universidades_paraguay.asp (acesso 20/05/2019)

- 21) Universidade Nacional Agraria de La Selva: (não encontrada)
- 22) Universidade Nacional Hermilio Valdizan Huanuco: (<http://www.unheval.edu.pe/>)
- 23) Universidade Nacional Del Centro Del Perú: (<http://www.uncp.edu.pe/>)
- 24) Universidade Nacional San Luis Gonzaga: (<http://www.unica.edu.pe/>)
- 25) Instituto Superior Tecnológico Público Pisco: (não encontrado)
- 26) Universidade Nacional de La Amazonia Peruana:
(<http://resoluciones.unapiquitos.edu.pe/>)
- 27) Universidade Nacional de Trujillo: (<http://www.unitru.edu.pe/>)
- 28) Universidade Nacional de Moquegua: (<http://www.unam.edu.pe/>)
- 29) Universidade Nacional Daniel Alcides Carrión: (não encontrado)
- 30) Instituto Superior Tecnológico Público Alberto Pumayalla Diaz: (não encontrado)
- 31) Universidade Nacional de Piura: (não encontrada)
- 32) Universidade Nacional Del Altiplano: (<http://www.unap.edu.pe/web/>)
- 33) Universidade Nacional de San Martin: (<http://www.unsm.edu.pe/>)
- 34) Universidade Nacional J. Basadre Grohmann: (<http://www.unjbg.edu.pe/portal/>)
- 35) Universidade Nacional de Tumbes: (<http://www.untumbes.edu.pe/>)
- 36) Universidade Nacional de Ucayali: (<http://www.unu.edu.pe/>)

País: Portugal

a) Endereço eletrônico Ministério da Educação: (<https://www.dge.mec.pt/>)

b) Universidades Públicas e endereços eletrônicos:

- 1) Universidade do Porto: (https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=home)
- 2) Universidade Trás dos Montes e Alto Douro: (<https://www.utad.pt/>)
- 3) Universidade do Minho: (<https://www.utad.pt/>)
- 4) Universidade de Coimbra: (<https://www.uc.pt/>)
- 5) Universidade de Aveiro: (<https://www.ua.pt/>)
- 6) Universidade Beira Interior: (<http://www.ubi.pt/>)
- 7) Universidade de Lisboa: (<http://www.ubi.pt/>)
- 8) Universidade Nova de Lisboa: (<http://www.ubi.pt/>)
- 9) Universidade do Algarve: (<https://www.ualg.pt/pt>)
- 10) Universidade de Évora: (<http://www.uevora.pt/>)
- 11) Universidade da Madeira: (<https://www.uma.pt/>)
- 12) Universidade dos Açores: (<http://www.uac.pt/>)

País: Uruguai¹⁹

a) Endereço eletrônico Ministério da Educação: (<https://www.mec.gub.uy/>)

b) Universidades Públicas e endereços eletrônicos:

- 1) Universidade da República: (<http://www.universidad.edu.uy/>)
- 2) Escola de Música: (<http://www.eumus.edu.uy/>)
- 3) Instituto Superior de Educação Física: (<http://www.isef.edu.uy/>)
- 4) Instituto Militar de Estudos Avançados: (<http://www.imes.edu.uy/>)
- 5) Escola de Ciências da Biblioteca e Afins: (<http://www.eubca.edu.uy/>)

¹⁹ Dados obtidos em: https://www.altillo.com/pt/universidades/universidades_uruguay.asp (acesso em 20.05.19)

País: Venezuela²⁰

a) Endereço eletrônico Ministério da Educação: (<http://me.gob.ve/>)

b) Universidades Públicas e endereços eletrônicos:

- 1) Universidade Politécnica da Força Armada Bolivariana: (<http://www.unefa.edu.ve/portal/>)
- 2) Universidade Nacional Exp. Simon Rodriguez: (<http://www.unesr.edu.ve/>)
- 3) Universidade Nacional Exp. A.J. de Sucre: (<http://www.unexpo.edu.ve/>)
- 4) Universidade de Carabobo: (<http://www.uc.edu.ve/>)
- 5) Instituto Venezuelano de Investigações Científicas: (<http://www.ivic.ve/>)
- 6) Universidade Central da Venezuela: (<http://www.ucv.ve/>)
- 7) Universidade Nacional Aberta: (<http://www.una.edu.ve/>)
- 8) Universidade Nacional Exp. Francisco Miranda: (<http://www.unefm.edu.ve/>)
- 9) Universidade Lisandro Alvarado: (<http://www.ucla.edu.ve/>)
- 10) Universidade dos Andes: (<http://www.ula.ve/>)
- 11) Universidade experimental de Táchira: (<http://www.unet.edu.ve/>)
- 12) Universidade Nacional Exp. Marítima do Caribe: (<http://www.umc.edu.ve/>)
- 13) Universidade Nacional Experimental do Yaracuy: (<http://www.oney.edu.ve/site/>)

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Em relação ao questionário proposto a essas instituições descritas acima, este foi construído para a pesquisa, porém antes do seu envio para os entrevistados, o documento foi debatido e analisado por professores e pesquisadores do NGIME para que fossem cumpridos todos os requisitos pedagógicos e metodológicos que um questionário internacional necessita ter. Logo após esses ajustes, o questionário foi traduzido para a língua espanhola, pois a maioria dos países fala o idioma.

No que se refere ao envio do questionário para as Universidades, foi elaborado um questionário através da plataforma, pelo Google Drive em que os participantes entravam no link enviado por e-mail e respondiam as questões propostas.

O questionário em português e espanhol possui 37 perguntas as quais os participantes que voluntariamente tenham o interesse de contribuir para a pesquisa, deverão responder em uma escala de 0 a 10 (em que 0 seria totalmente inalcançado e 10 totalmente alcançado). A identidade dos participantes foi preservada, sendo analisado somente os dados das respostas dada pelos participantes para posterior análise estatística dos resultados.

²⁰ Dados obtidos em: https://www.altillo.com/pt/universidades/universidades_venezuela.asp (acesso em 18.05.2019)

Enviou-se o questionário, em um primeiro momento, para todas as Universidades da listagem na qual conseguimos o contato por e-mail. Enviamos uma média de 400 e-mails, porém a maioria das Instituições Internacionais não responderam nossos contatos, sendo que apenas 10 professores responderam os questionamentos.

Com base nos dados coletados, os sujeitos da pesquisa são professores universitários que possuem em sua maioria até 10 anos de experiência na profissão, são do sexo masculino e, em relação às demais perguntas sobre inclusão em seus países, a maioria respondeu que os alunos com deficiência estão nas escolas regulares, mas que o processo inclusivo ainda é bastante precário. Em relação à formação de professores os entrevistados disseram que a formação continuada não é realizada com frequência.

Foi observado no questionário que a maioria dos entrevistados (66%) não conhecem o projeto da OEI e não souberam informar se seu país desenvolveu suas Políticas Públicas na perspectiva inclusiva respeitando os direcionamentos do documento da OEI.

Após esses resultados, foi enviado o questionário para a UFJF, para os professores da Faculdade de Educação, e 06 professores responderam o questionário sendo que a maioria dos participantes (33%) responderam que a Universidade promove a inclusão e que a Instituição realiza a formação continuada dos profissionais que nela trabalham. Apenas 50% dos entrevistados conhecem o projeto da OEI e sua relevância nas Políticas Públicas Inclusivas.

Diante dos resultados, ficou demonstrado que os países ibero-americanos que compõem a OEI não possuem profundo conhecimento do projeto ME2021, sendo de extrema importância para o alcance das metas e indicadores propostos, a participação de toda a sociedade (ESPAÑA,2012).

CAPÍTULO 02- ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI) E O PROJETO METAS EDUCATIVAS PARA 2021: A EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS PARA A GERAÇÃO DOS BICENTENÁRIOS

2.1. Conhecendo a Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

Neste capítulo apresentou-se o objetivo da OEI desde a sua criação, os seus propósitos, suas funções no Mundo e como esse órgão auxilia a melhoria no ensino educacional de seus países membros. É importante destacar que o projeto ME2021 consiste apenas em uma de suas vertentes, pois a organização atua em outras frentes de desenvolvimento (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CÊNCIA E A CULTURA [2019]).

O documento orientador do projeto esclarece que os Países Iberoamericanos assumiram compromissos bastante ambiciosos: melhorar a qualidade e a igualdade na educação para fazer frente à pobreza e à desigualdade e, desta forma, favorecer a inclusão social .Essas medidas eram necessárias, pois tratavam-se de abordar com firmeza os desafios educacionais dos países membros ainda não resolvidos como: analfabetismo, evasão escolar precoce, trabalho infantil, baixo rendimento dos alunos, baixa qualidade da oferta educacional pública, a inclusão escolar, dentre outros. A intenção do projeto é, ao mesmo tempo, enfrentar as demandas exigidas pela sociedade de informação e de conhecimento (ESPANHA,2012).

2.1.1. Constituição da OEI

A Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) consiste em um Organismo Internacional de caráter Governamental que tem como função propiciar a cooperação entre os países Iberoamericanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contexto do desenvolvimento

integral, da democracia e da integração regional (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CÊNCIA E A CULTURA [2019]).

A Organização iniciou seus trabalhos em 1949 sob a denominação de Escritório de Educação Ibero-Americana e, primeiramente, possuía caráter de agência internacional como ficou estabelecido no I Congresso Ibero-Americano de Educação celebrado em Madri. (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CÊNCIA E A CULTURA [2019]).

No ano de 1954, no II Congresso Ibero-Americano de Educação que ocorreu em Quito, ficou decidido transformar a OEI em Organismo Intergovernamental, integrado por Estados Soberanos e assim em 15 de março de 1957, subscreveram-se os primeiros Estatutos da OEI, vigentes até 1985. Neste mesmo ano, ocorreu uma reunião extraordinária do Congresso em Bogotá, na qual decidiu-se mudar a antiga denominação da Organização pela atual (OEI), conservando as siglas e ampliando os seus objetivos. Essa modificação afetou o nome do seu órgão supremo de Governo, o Congresso Ibero-Americano de Educação, que se transformou em Assembleia Geral. Em dezembro desse mesmo ano, durante a 60ª Reunião do Conselho Diretivo celebrada no Panamá, os Estados Membros dessa Organização subscreveram na Assembleia Geral os atuais Estatutos da OEI, que foram adequados e substituíram o texto estatutário de 1957 (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CÊNCIA E A CULTURA [2019]).

Na I Conferência Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo em 1991, na cidade de Guadalajara, a OEI promoveu e convocou as Conferências de Ministros da Educação, como instância de preparação dessas reuniões cimeiras²¹, que dentre outras funções, foram apresentados aos Países Membros os programas educativos, científicos ou culturais que lhe são delegados para a sua execução (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CÊNCIA E A CULTURA [2019]).

A Organização estabelece os seguintes fins gerais:

²¹ A Conferência Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo, Cimeira Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo ou Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo é uma reunião anual dos chefes de Estado e Governo dos Países da Ibero-América.

1. *Contribuir para fortalecer o conhecimento, a compreensão mútua, a integração, a solidariedade e a paz entre os povos ibero-americanos através da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura.*
2. *Fomentar o desenvolvimento da educação e da cultura como alternativa válida e viável para a construção da paz, mediante a preparação do ser humano para o exercício responsável da liberdade, da solidariedade e da defesa dos direitos humanos, assim como apoiar as mudanças que permitam uma sociedade mais justa para a América Latina.*
3. *Colaborar permanentemente na transmissão e no intercâmbio de experiências de integração econômica, política e cultural produzidas nos países europeus e latino-americanos, que constituem as duas áreas de influência da Organização, assim como em qualquer outro aspecto susceptível de servir para o desenvolvimento dos países.*
4. *Colaborar com os Estados-Membros no objetivo de conseguir que os sistemas educativos cumpram uma tripla função: humanista, desenvolvendo a formação ética, integral e harmoniosa das novas gerações; de democratização, assegurando a igualdade de oportunidades educativas e a equidade social; e produtiva, preparando para a vida do trabalho e favorecendo a inserção laboral.*
5. *Colaborar na difusão de uma cultura que, sem esquecer a idiossincrasia e as peculiaridades dos diferentes países, integre os códigos da modernidade para permitir assimilar os avanços globais da ciência e da tecnologia, revalorizando a própria identidade cultural e aproveitando as respostas que surgem da sua acumulação.*
6. *Facilitar as relações entre ciência, tecnologia e sociedade nos países ibero-americanos, analisando as implicações do desenvolvimento científico-técnico sob uma perspectiva social e aumentando a sua avaliação e a compressão dos seus efeitos por todos os cidadãos.*
7. *Promover a vinculação dos planos de educação, ciência, tecnologia e cultura e os planos e processos socioeconômicos que perseguem um desenvolvimento ao serviço do homem, assim como uma distribuição equitativa dos produtos culturais, tecnológicos e científicos.*
8. *Promover e realizar programas de cooperação horizontal entre os Estados-Membros e destes com os Estados e instituições de outras regiões.*
9. *Contribuir para a difusão das línguas espanhola e portuguesa e para o aperfeiçoamento dos métodos e técnicas do seu ensino, assim como para a sua conservação e preservação nas minorias culturais residentes em outros países. Fomentar, ao mesmo tempo, a educação bilingue para preservar a identidade multicultural dos povos da América Latina, expressa no pluralismo de sua cultura.*

Fonte: OEI

A OEI é composta pelos seguintes Órgãos a saber: (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CÊNCIA E A CULTURA [2019]).

- 1) A Assembleia Geral, que é a suprema autoridade da Organização; está integrada por Representantes ou Delegações oficiais do máximo nível dos Estados-Membros;
- 2) O Conselho Diretivo é o órgão delegado da Assembleia Geral para o controle do Governo e da Administração da OEI. Está integrado pelos Ministros da Educação dos Estados-Membros ou pelos seus representantes, e está presidido pelo

Ministro de Educação do país onde deve ser celebrada a próxima reunião da Assembleia Geral.

3) A Secretaria Geral é o órgão delegado permanente da Assembleia Geral para a direção executiva da OEI e ostenta a sua apresentação nas relações com os Governos, com as organizações internacionais e com outras instituições. É da sua incumbência a direção técnica e administrativa da Organização e a execução dos programas e projetos.

A sede central da Secretária-geral está localizada em Madri na Espanha, e conta com Escritórios Regionais nos seguintes países: (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CÊNCIA E A CULTURA [2019]).

- a) Argentina,
- b) Bolívia,
- c) Brasil,
- d) Chile,
- e) Colômbia,
- f) Costa Rica,
- g) El Salvador,
- h) Equador,
- i) Guatemala,
- j) Honduras,
- k) México,
- l) Nicarágua,
- m) Panamá,
- n) Paraguai,
- o) Peru
- p) República Dominicana,
- q) Uruguai.

O financiamento da OEI e de seus programas, segundo a Organização, está coberto mediante as quotas obrigatórias e as contribuições voluntárias que efetuam os Governos dos Estados-Membros e pelas contribuições que, para determinados projetos, possam fazer instituições, fundações e outros organismos interessados no

melhoramento da qualidade educativa e no desenvolvimento científico tecnológico e cultural (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CÊNCIA E A CULTURA [2019]).

2.1.2. Estados Membros da OEI²²

Os Estados Membros da OEI são:

Mapa 01: Países Membros da OEI²³



Tabela 06: Países que compõem a OEI

América Latina	Europa	África
1) Argentina 2) Bolívia 3) Brasil 4) Chile 5) Colômbia 6) Costa Rica 7) Cuba 8) El Salvador 9) Equador 10) Guatemala	Espanha Portugal	Guiné Equatorial

²² ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CÊNCIA E A CULTURA [2019]. Disponível em (<https://oei.org.br/sobre-a-oei/oei>). Acesso em: 08 abr.2019.

²³ IBGE. Mapa Mundi. Brasília. Disponível em: (<https://www.estadosecapitaisdobrasil.com/mapa-mundi/>). Acesso em: 09 abr.2019. Todos os países que estão de vermelho são países membros de pleno direito.

11) Honduras 12) México 13) Nicarágua 14) Panamá 15) Paraguai 16) Peru 17) República Dominicana 18) Uruguai 19) Venezuela.		
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

2.2. Marcos Normativos anteriores ao Projeto Metas Educativas para 2021 da OEI

Para que seja possível compreender-se a grandiosidade socioeducativa do projeto ME2021, faz-se necessário analisar marcos normativos anteriores a sua implementação, através de um estudo histórico cronológico da evolução da Educação Inclusiva no Brasil e no Mundo.

Ao longo dos anos percebeu-se indícios de que a escola historicamente se caracterizou como privilégio de certos grupos em posições de prestígio e de poder e como exclusão de outros grupos menos favorecidos, reprodução das estigmatizações ocorridas na sociedade (MEC, 2008).

Sobre estigmatização, assinala Elias, (2000, p.23):

Há uma tendência a discutir o problema de estigmatização social como se ele fosse uma simples questão de pessoas que demonstram, individualmente, um despreço acentuado por outras pessoas como indivíduos. Um modo conhecido de conceituar esse tipo de observação é classificá-la como preconceito (...).

A partir do processo de democratização da escola ocorrido no século XX, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizaram o acesso, mas continuavam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (MEC,2008).

É importante ressaltar que um sujeito se constitui através de processos de significação, nos quais as Instituições (escola) e suas práticas são fundamentais para a forma de como esse sujeito se individualiza. Segundo Orlandi (2012),

ideologicamente somos interpelados em sujeitos, sendo de extrema relevância para a formação de qualquer pessoa, estar inserido na escola independente de possuir algum tipo de limitação.

Em 1948, com a criação da Declaração dos Direitos Humanos, a qual se fundamenta em conceitos de respeito às diferenças, de inclusão de todas as pessoas na sociedade, de cidadania, tem-se uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos estudantes em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar (MEC,2008).

Com o intuito de propiciar a qualquer sujeito o direito à educação, o artigo 26 da Declaração preceitua: *“Toda pessoa tem direito à instrução, a qual será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais e obrigatória”* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL. [2019]).

Segundo Bobbio (2004), a Declaração dos Direitos Humanos inaugura uma fase em que a afirmação dos Direitos se torna Universal, sendo destinada a todos os cidadãos de todas as Nações ou Estados, de todos os homens; e torna os direitos efetivamente protegidos, e não somente proclamados ou reconhecidos. O documento é, desse modo, *“com relação ao processo de proteção global dos direitos do homem, um ponto de partida para uma meta progressiva”*. (BOBBIO, 2004, p. 20).

Segundo o MEC (2008), o atendimento das pessoas com deficiência iniciou-se no Brasil na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos, ambos situados no Rio de Janeiro até os dias atuais.

Em 1926, início do século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental (MEC, 2008).

Em 1945, segundo o MEC (2008), foi criado o primeiro atendimento educacional para às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. No ano de 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

O Atendimento Educacional das pessoas com deficiência passa a ser fundamentado segundo o MEC (2008), pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “*excepcionais*” à educação preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL,1961).

Nessa mesma perspectiva, segundo o MEC (2008), com o advento da Lei nº 5.692/71, que provocou uma alteração da LDBEN de 1961 por definir “*tratamento especial*” para os estudantes com “*deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados*” (BRASIL,1971). Esta lei não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, mas acabou reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Nesse período, não se efetivou uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “*políticas especiais*” para tratar da educação de estudantes com deficiência (MEC, 2008).

A Constituição Federal preconizou como um dos seus objetivos fundamentais “*promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*” (art.3º, inciso IV). Define no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No seu artigo 206, inciso I, estabeleceu a “*igualdade de condições de acesso e permanência na escola*” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme preceitua o seu artigo 208 (BRASIL, 1988).

Com a promulgação em 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 55, preceitua que “*os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino*” (BRASIL, 1990).

Na Tailândia em 1990, representantes de quase todos os países do mundo assinaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT), com a finalidade de ratificar o compromisso estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Nesta declaração elencou-se que todas as pessoas têm direito à educação. Este documento chamou a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola (UNICEF, 1990).

Destacamos o artigo 3º, itens 1 e 5 deste documento²⁴:

ARTIGO 3. UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Em 1994, com a finalidade de alcançar as metas da Declaração Mundial de Educação para todos, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994 propôs aprofundar a discussão, problematizando as causas da exclusão escolar. A partir dessa reflexão acerca das práticas educacionais que resultaram na desigualdade social de diversos grupos, foi elaborado o documento da Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. O documento proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias face aos alunos com deficiência (BRASIL, 1994).

Nessa perspectiva, Orlandi (1999) ensina que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia que produzirá sentidos. Assim, a relação entre a situação social deste sujeito e a sua posição no discurso não é direta. Há formações imaginárias que presidem essa relação, de forma que o lugar de onde fala-se reflete no que ele diz. Isso demonstra que, se a pessoa com deficiência tiver acesso à escola regular, esta

²⁴ UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, Jomiten/Tailândia. 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

será inserido em uma Instituição com possíveis variedades de ideologias, linguagens e sentidos, que por ele será absorvido, auxiliando em sua constituição em sujeito de direitos e deveres como qualquer pessoa em nossa sociedade.

No Brasil em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando, segundo o MEC (2008), o processo de “*integração instrucional*” que condiciona o acesso 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 estudantes ditos normais*” (p.19). Aqui pode-se concluir que houve uma reafirmação de pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, não provocando nenhuma reformulação das práticas educacionais, mas mantendo a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na perspectiva da Educação Especial informa:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Fonte: BRASIL, 1996.

Também define, dentre outras medidas, normas para a organização da educação básica, a “*possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado*” (art. 24, inciso V) e “[...] *oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames*” (BRASIL, 1996. art. 37).

No ano de 1999, a Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL,1991), afirmou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (MEC 2008).

Em 2000, dez anos depois da implementação da EPT, na cidade de Dacar, foi estabelecido o Marco de Ação para o cumprimento das seis metas da Educação para Todos, e após esse período a OEI assume essas metas como suas e vem fazendo o máximo de esforço para cumpri-las (MEC,2008).

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) previa diretrizes para a Educação Nacional pelo período de 10 anos, destacando que *“o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”*. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favorecessem o atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, propiciou um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (MEC, 2008).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, segundo o MEC (2008), estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Lei nº 10.436/02 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de

Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL,2002). Nesse mesmo ano foi publicada a portaria nº 2.678/02 do MEC (2002), aprovando diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, foi implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos Municípios Brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (MEC, 2008).

No ano de 2005, o decreto nº 5.626/05, (BRASIL,2005), promoveu o acesso à escola aos estudantes surdos, dispondo sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam em 2007, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da Educação Básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior (MEC, 2008).

Muito avançou-se conforme demonstrado no que se refere a ações e Políticas Públicas Inclusivas no Brasil, mas o ano de 2007 foi expressivo devido à elaboração da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), que gerou um protocolo facultativo assinado pelo Brasil, e ratificado pelo Brasil no ano de 2009 (BRASIL, 2009).

Essa convenção foi um referencial de grande avanço para a inclusão da pessoa com deficiência, não só na perspectiva escolar, mas oferecendo condições às

peças com deficiência o reconhecimento de seus direitos enquanto peças e seres humanos, restaurando seus discursos e ideologias face a sociedade.

O propósito desta convenção é²⁵:

promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as peças com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade.

Outro ponto de relevância trazida pela Convenção da ONU de 2007 foi a padronização da nomenclatura de tratamento destes indivíduos: peças com deficiência. Antes muitas vezes chamados pejorativamente ao longo dos anos como “alejado, manco, retardado, mongol”, dentre outros.

Conforme a Convenção (BRASIL, 2009):

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais peças.

No artigo 3º, apresenta princípios basilares que norteiam a convenção como: o respeito pela dignidade, a inclusão dos deficientes na sociedade, a igualdade de oportunidades e o respeito pela diferença (BRASIL, 2009). São princípios basilares de uma sociedade organizada e que respeita a diversidade, principalmente para as peças com deficiência que em diversos momentos ao longo da história não eram tratados como sujeito de direitos e deveres que apresentam necessidades e potencialidades como qualquer outro indivíduo.

No que se refere o direito a educação das peças com deficiência o artigo 24 nos ensina:

Artigo 24: Educação

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das peças com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;*
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das peças com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;*
- c) A participação efetiva das peças com deficiência em uma sociedade livre.*

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

²⁵ (BRASIL, 2009).

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;

b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdo cegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

Fonte: BRASIL, 2009.

Diante do exposto pode-se perceber que a escola consiste em um espaço social que disciplina aqueles inseridos nela. Foucault (2018) nos traz que para se ter disciplina, temos que ter corpos dóceis, e trabalhar como se, grosso modo, esse corpo fosse uma unidade indissociável, mas que deve ser trabalhado de forma detalhada para que se exerça sobre ele uma coerção sem folga.

O autor verifica que muitas vezes nosso corpo é mantido no nível da mecânica (movimentos, gestos, atitude, rapidez). Essa coerção ininterrupta é que permite o controle minucioso das operações sobre o corpo. Mas essa mecânica e simetria, em alguns casos, não são alcançadas com as pessoas com deficiência, pois cada corpo apresenta particularidades, e cada indivíduo apresenta uma forma de entender e de disciplinar seu corpo face à sociedade que, em muitos casos, não segue os padrões estabelecidos por essa sociedade, inclusive dentro dos espaços escolares.

Nessa mesma linha de raciocínio, Ribas (1989) apresenta que o estigma não está na deficiência que o sujeito pode apresentar, mas nos valores culturais estabelecidos na sociedade que permitem identificar que essas pessoas são estigmatizadas.

Em relação ao estigma, Elias (2000) nos traz que (p.132):

(..) Existem classes ou grupos minoritários, nas quais a identificação dos indivíduos com o grupo e sua participação vicária nos atributos coletivos são muito menos elásticas. O descrédito coletivo que é atribuído a esses grupos por outros mais poderosos, e que se encarna em insultos típicos e fofocas depreciativas estereotipadas, tem em geral alicerces profundos na estrutura da personalidade de seus membros, que, por ser parte de sua identidade individual, não é fácil descartar.

Uma pessoa traz o estigma social da deficiência para as escolas, por isso é de suma importância Políticas Públicas em relação à educação inclusiva não só no Brasil, mas também em todo o mundo, como o projeto da OEA “Metas Educativas para 2021”.

2.3. O projeto “Metas Educativas para 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários”, da OEI

O projeto “Metas Educativas para 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários” foi apresentado em 18/05/2008, na cidade de El Salvador, conforme nos traz o documento final, e segundo esse documento, essa data foi escolhida em decorrência do momento em que a maioria dos Estados Membros estavam comemorando a década dos bicentenários de suas independências (ESPANHA,2012).

O intuito desse projeto, foi aproveitar-se das comemorações de independência dos Países Membros e proporcionar uma reflexão no sentido de incorporar as Metas Educacionais para o desenvolvimento de suas Nações (ESPANHA,2012).

Atualmente, a OEI tem trabalhado para alinhar a Agenda Regional Ibero-Americana de Educação com os esforços das Nações Unidas (ONU), que apresentaram a agenda de 2030, a qual consiste em um plano de ação contendo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

O documento intitulado como objetivos de desenvolvimento sustentável, contido na agenda de 2030 da ONU, possui 17 objetivos para os países atuarem de forma colaborativa para a execução desses objetivos (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CÊNCIA E A CULTURA [2019]).

Um dos objetivos dessa agenda refere-se à educação na perspectiva inclusiva elencada no objetivo 04 desse documento, tendo por escopo assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida de todos. Os itens 4.a e 4.c do objetivo 04 nos trazem que:

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos:

(...)

4.a *Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos*

4.c. *Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.*

Fonte: ORGANIZAÇÃO
DAS NAÇÕES UNIDAS
BRASIL. [2015]

A promoção de ações de mobilidade com vistas ao intercâmbio de experiências inovadoras no âmbito da Ibero-América tem contribuído para o processo de formação e ampliação de pesquisas no que concerne à educação inclusiva. Segundo o documento final do projeto da OEI, o objetivo das metas consiste em melhorar a qualidade e a igualdade na educação dos países membros da OEI para o século XXI (ESPANHA,2012).

Nesse sentido, os especialistas envolvidos nesse projeto ME2021 compreenderam que, para que fosse logrado o êxito esperado nesta difícil tarefa, o mais importante não era apenas estabelecer metas, mas que ocorressem transformações sociais inevitáveis para tornar possível o êxito desse esforço educacional. Assim, é necessário a participação de todos de cada Nação: sociedade, professores, Governos, entidades particulares, todos com o sentimento de que juntos pode-se mudar a educação de um país (ESPANHA,2012).

Tendo em vista a diversidade história, cultural e ideológica dos Países Membros que constituem a Organização, seria preciso que a OEI colaborasse com alguns países para o alcance das metas do projeto, além disso, promover um conjunto compartilhado de programas de ação que auxiliassem os objetivos (ESPANHA,2012).

Uma educação mais justa na perspectiva do projeto ME2021 exige maior igualdade social e nível cultural mais alto, aspiração que se estende a toda a cidadania e pretende voltar-se especialmente para aqueles grupos por tantos anos esquecidos: os grupos indígenas, os afrodescendentes, as mulheres, as pessoas com deficiência e as pessoas que vivem em áreas rurais(ESPANHA,2012).

Visando obter os resultados almejados do projeto ME2021, a OEI instituiu com apoio da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) uma parceria, resultando no compromisso de criar um fundo solidário para a cooperação educacional que complementarará o esforço dos países e das áreas mais pobres para atingir as metas estabelecidas. Dessa forma, os Países Membros da OEI, sentiram-se vinculados a um projeto coletivo e reconheceram o valor de fazer parte da comunidade Ibero-americana de nações (ESPANHA,2012).

Outro aspecto relevante desse projeto, apesar de ter sido apresentado a todos os Ministros da Educação em 2008 em El Salvador, apenas em 2010 na reunião na Argentina foi aprovado pelos Chefes de Governos dos Países Ibero-Americanos, que se comprometeram a aumentar o valor investido em educação, para que sejam alcançadas as metas e indicativos desse projeto. Dessa maneira conclui-se a primeira fase de apropriação do projeto por parte dos governos e da sociedade. (ESPANHA,2012).

Houve a criação no ano de 2010, do Instituto de Avaliação da organização de estados ibero-americanos com o intuito de dar seguimento ao conjunto de indicadores

definidos nas metas ao longo dos anos. O IESME possui como objetivo completar o desenvolvimento institucional do projeto. Assim, os relatórios não só permitirão destacar os avanços e mostrar os sucessos alcançados, mas também contribuirão para manifestar as deficiências, redobrar os esforços e reorientar o processo, caso seja necessário (ESPANHA,2012).

Iniciou-se nesse momento a última e definitiva fase: o conjunto de ações que, de forma sustentada e equilibrada, há de ser conduzido de modo que todos os países alcancem as metas até 2021, conforme os próprios países formularam (ESPANHA,2012).

No ano de 2011, prevendo que alguns países não conseguiriam lograr êxito na implementação das metas e indicativos, foi incluído um fundo solidário para a Cooperação Internacional para captação de investimentos, com plano de ação até 2021, no intuito de complementar os esforços dos países para o cumprimento do projeto. Esse fundo contabilizaria as contribuições que os países ou as instituições doadoras conseguissem para determinados países e para algumas das metas estabelecidas, sendo um espaço de negociação com os países beneficiários compartilhando o esforço para que todos conseguissem atingir essas metas (ESPANHA,2012).

O projeto da OEI, ME2021, apresentará possíveis impactos na educação de seus estados membros ao longo desta década até a sua conclusão em 2021, inclusive no Brasil, o que será o objeto de estudo deste capítulo.

2.4. Estudo sobre as Políticas Públicas Educacionais Inclusivas no Brasil, no período de 2008 a 2018, e seus desdobramentos

No projeto da OEI, foram propostas diversas metas e indicativos de grande relevância para o sistema educacional, mas no que se refere a educação inclusiva destacamos:

No Brasil, a educação especial passou a integrar a proposta pedagógica das escolas regulares, através do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Nesses casos e em outros, que implicavam em

transtornos funcionais específicos, a educação especial atuava de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (MEC,2008).

A educação especial, segundo a LDBEN, consistiu em uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, devendo realizar o atendimento educacional especializado, disponibilizando recursos e serviços com a finalidade de auxiliar o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência em turmas do ensino regular (BRASIL,1996).

Para que se possa ter subsídios para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados os dados do INEP, e do IDEB, para que se possa contextualizar quais os desdobramentos deste projeto para a Educação Inclusiva Brasileira, em especial nas Escolas de Ensino Básico das Redes Municipais e Estaduais de Juiz de Fora.

Para compor esses indicadores no âmbito da educação especial, o Censo Escolar/MEC/INEP coleta dados referentes ao número geral de matrículas; à oferta da matrícula nas escolas públicas, escolas privadas e comunitárias sem fins lucrativos; às matrículas em classes especiais, escola especial e classes comuns de ensino regular; ao número de estudantes do ensino regular com atendimento educacional especializado; às matrículas, conforme tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; à infraestrutura das escolas quanto à acessibilidade arquitetônica, à sala de recursos ou aos equipamentos específicos; e à formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado.

2.4.1: ANOS 2008 a 2009

Em 2008, conforme exposto, foi apresentado o projeto ME2021 para os Ministros da Educação dos Estados Membros da OEI, o Brasil já iniciava algumas alterações em suas Políticas Públicas para a inclusão. Segundo o MEC (2008) através da Portaria Interministerial 555 de 05/06/2007 do Ministério da Educação, prorrogada pela Portaria 948 de 09/10/2007, foi instaurada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva que estabeleceu, dentre outras diretrizes, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino em todo o país a promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- 1) *Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;*
- 2) *Atendimento educacional especializado;*
- 3) *Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;*
- 4) *Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;*
- 5) *Participação da família e da comunidade;*
- 6) *Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e*
- 7) *Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.*

Fonte: MEC,2008.

O dados do INEP (2009), ainda demonstravam que no ano de 2008 ocorreram 639.718 matrículas de alunos com deficiência, o que corresponde a apenas 1,2% da matrícula total da Educação Básica. Ainda segundo o INEP (idem), dos 639.718 alunos da Educação Especial, 252.687 estavam matriculados em 5.590 estabelecimentos exclusivamente especializados ou em classes especiais e correspondem a 39,5% da matrícula total. Os demais 387.031 alunos estudavam em classes comuns do ensino regular, da educação de jovens e adultos.

Isso evidenciou, segundo o Instituto, a obtenção de resultados positivos na Política de Inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Além disso, houve um aumento de 3% no número de alunos com deficiência incluídos em classes comuns do ensino regular e da EJA (INEP,2009).

O INEP (2009) constatou, para o ano de 2008, uma diminuição de 21% da matrícula na Educação Especial (67.237) estando concentrada no segmento das escolas especializadas e das classes especiais.

Os alunos com deficiência atendidos em escolas exclusivas ou em escolas que possuem classes especializadas ainda não tinham acesso amplo a uma série de recursos, como exemplo, o item banheiro adaptado para alunos com deficiência. Em 2009, apenas 65,3% destes alunos tinham esse acesso, e apenas 48,21% das escolas do ensino básico no Brasil possuíam acesso a banheiros adaptados (INEP, 2009).

No ano de 2009, um ano após a assinatura do projeto “Metas Educacionais de 2021” da OEI, o INEP apontou um aumento expressivo do número de alunos com

deficiência nas escolas regulares e uma diminuição de escolas especiais. Nesse mesmo ano, o Governo Brasileiro, através do Ministério da Educação, elaborou a Resolução n. 04 (MEC,2009), que tinha como finalidade instituir Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, conforme demonstrado em seu primeiro artigo:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Fonte: MEC, 2009.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste em uma série de medidas pedagógicas para tornar efetiva a inclusão e a permanência dos alunos com deficiência na escola regular, nas quais os alunos frequentam a escola regular e terão um atendimento especial em seu horário fora do ensino regular o chamado contraturno. Esse atendimento possibilita ao aluno desenvolver-se, na sociedade, eliminar as barreiras, tanto estruturais, arquitetônicas, pedagógicas, transportes, dentre outras que o impeçam de promover a sua inclusão.

Percebeu-se nesse ano uma melhora significativa, conforme aponta o INEP (2010), no que se refere à inserção desses alunos com deficiência nas escolas regulares. Segundo os dados colhidos no IDEB²⁶, realizado no ano de 2009 ficou demonstrado que os indicativos foram atingidos no Brasil, no valor de 4.3 na Rede Estadual e 3.8 na Rede Municipal nos anos iniciais do Ensino Fundamental; no valor de 3.5 na Rede Estadual e 3.3 na Rede Municipal nos anos finais do Ensino Fundamental e, por fim no ensino Médio na Rede Estadual no valor de 3.2 (INEP, 2018c,2018d).

²⁶ O Ideb foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil.

A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência.

Na primeira fase do ensino fundamental, o IDEB nacional passou de 4,2 para 4,6, superando a meta prevista para 2009 e atingindo antecipadamente a de 2011. A análise do crescimento nesse nível mostra que o aumento de notas dos estudantes nas provas responde por 71,1% do acréscimo no IDEB. O percentual de 28,9% da evolução se deu em razão da melhora nas taxas de aprovação escolar (INEP, 2018b).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o IDEB do país evoluiu de 3,8 para 4,0, superando a meta para 2009 e também ultrapassando a de 2011, que é de 3,9. O aumento nas notas que os estudantes obtiveram na Prova Brasil explica 64% desse crescimento, enquanto os outros 36% são decorrentes da melhora nas taxas de aprovação (INEP, 2018b).

No caso do Ensino Médio, o IDEB do Brasil avançou de 3,5 para 3,6, superando a meta nacional de 2009. O crescimento na faixa ocorreu fundamentalmente em razão do desempenho dos estudantes, que contribuiu com 57,9% do aumento do indicador (INEP, 2018b).

No que se refere às escolas analisadas nessa pesquisa, temos o seguinte quadro a saber do IDEB/INEP²⁷:

Tabela 07: Anos iniciais do Ensino Fundamental 2008/2009

Escola:	Rede:	Meta IDEB	Nota obtida:
Escola 01	Estadual	4.9	5.6
Escola 02	Estadual	Sem média no Saeb (não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado)	Sem média no Saeb (não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado)
Escola 03	Municipal	4.4	4.7

Fonte: INEP [2019b,2019c,2019d].

Tabela 08: Anos finais do Ensino Fundamental 2008/2009

Escola:	Rede:	Meta IDEB:	Nota obtida:
Escola 01	Estadual	3.8	4.2
Escola 02	Estadual	Não se aplica	Não se aplica
Escola 03	Municipal	3.1	2.9

Fonte: INEP [2019b,2019c,2019d].

Deve-se fazer uma ressalva, pois a escola 04, objeto da pesquisa, por se tratar

²⁷ O IDEB do ensino médio para essas escolas só está disponível a partir do ano de 2017.

de uma Escola Municipal que possui ensino EJA, não é computada nos índices do IBEB/INEP.

Fazendo uma análise crítica dos dados apresentados acima, conclui-se que o ano de 2008 a 2009, no que se refere aos índices do IDEB Nacional ter ultrapassado a média proposta, as escolas analisadas, em especial a da rede municipal, não conseguiram alcançar o índice previsto nos anos finais do ensino fundamental. Isso indica que o Sistema Educacional Brasileiro, para alcançar as metas do projeto da OEI, ainda enfrenta muitos desafios.

É necessário investir em Políticas Públicas que valorizem o ensino-aprendizagem, acessibilidade, diversidade, valorizar a formação de professores e estabelecer uma política pedagógica que supram as deficiências desses estabelecimentos.

Percebe-se, ainda, uma manutenção de escolas especiais, o que deixa claro que no Sistema Escolar Brasileiro existe a segregação de alunos, diferente do que propõe o projeto ME2021, configurando uma permanência do estigma da exclusão nos ambientes escolares.

2.4.2: ANOS 2010 a 2011

A Política da Educação Especial adotada pelo Ministério da Educação estabeleceu que a educação inclusiva fosse prioridade (MEC, 2008). Assim, a política trouxe consigo mudanças que permitiram a oferta de vagas para os alunos deficientes na educação básica, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno, fundamentando a educação especial na perspectiva da integração. (INEP, 2011).

No ano 2010, constatou-se um aumento de 10% no número de matrículas nessa modalidade de ensino. Em 2009, havia 639.718 matrículas, e, em 2010, 702.603. Quanto ao número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e no EJA, o aumento foi de 25% (INEP, 2011).

Nas classes especiais e nas escolas exclusivas ocorreu uma diminuição de 14% no número de alunos, evidenciando-se dessa maneira o êxito da Política de Inclusão na Educação Básica Brasileira (INEP, 2011).

Os importantes avanços alcançados pela atual Política são refletidos em números: 62,7% do total de matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas em todo o ensino básico. Em 2010, estes números alcançaram 75,8% nas públicas e 24,2% nas escolas privadas (ensino básico), mostrando claramente, segundo dados do Instituto, a integração da Política de Educação Inclusiva e o empenho das Redes de Ensino em proporcionar uma escola acessível às pessoas com deficiência (INEP,2011).

Em 2011, de acordo com o INEP (2012), ocorreu um aumento de 7% no número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas. Em 2010, havia 702.603 matrículas e, em 2011 contávamos com 752.305 alunos.

Quanto ao número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e no EJA, o aumento nesse ano foi de 15,3%. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas, houve diminuição de 11,2% no número de alunos. No ano de 2011, 78,3% das matrículas na educação especial estavam concentradas nas Escolas da Rede Pública, contra 21,7% das matrículas nas Escolas privadas do Brasil (INEP,2012).

O aumento expressivo de alunos inseridos nas escolas regulares em todo o Brasil em 2011 apresentando como consequência a promulgação do Decreto nº 7611/11, que trata sobre o Atendimento Educacional Especializado, apesar de essa prática ser comumente inserida nas escolas da rede pública a mais tempo, foi regulamentada pelo Poder Público.

O AEE, segundo o decreto (BRASIL,2011), tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com intuito de oferecer autonomia e independência destes alunos dentro e fora da escola (BRASIL,2011).

Em relação aos índices realizados pelo IDEB/INEP, no ano de 2011, tem-se que a média nacional para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal é de 4.7, porém o índice observado em todas as escolas deste segmento foi de 5.1;

em relação aos anos finais do ensino fundamental, sendo que o índice nacional ficou em 3.5, mas a nota obtida nas escolas foi de 3.8. (INEP, 2018b,2018d).

Na Rede de Ensino Estadual, a média nacional para os anos iniciais foi de 4.7, mas observou-se como média nas escolas uma nota 5.1. Em relação aos anos finais a meta do Governo era de 3.8, mas foi observado nas escolas do País a média de 3.9. Em relação ao Ensino Médio a meta estabelecida era de 3.3, e foi constatada de 3.4 (INEP, 2018b,2018c).

Nas escolas analisadas na pesquisa, tem-se o seguinte quadro a saber dos índices de desenvolvimento (IDEB/INEP):

Tabela 09: Anos iniciais do Ensino Fundamental 2010/2011

Escola:	Rede:	Meta IDEB	Nota obtida:
Escola 01	Estadual	5.3	6.0
Escola 02	Estadual	5.3	6.7
Escola 03	Municipal	4.8	5.2

Fonte: INEP [2019b,2019c,2019d].

Tabela 10: Anos finais do Ensino Fundamental 2010/2011

Escola:	Rede:	Meta IDEB:	Nota obtida:
Escola 01 ²⁸	Estadual	4.1	4.8
Escola 02	Estadual	Não se aplica	Não se aplica
Escola 03	Municipal	3.4	4.1

Fonte: INEP [2019b,2019c,2019d].

Pode-se observar que nos anos de 2010 e 2011 obteve-se avanços no Sistema Escolar Brasileiro, com um aumento de matrículas de alunos com deficiência na Rede Pública de Ensino.

2.4.3: ANOS 2012 a 2013

Nos anos de 2012 e 2013, segundo o INEP (2013), ocorreu um aumento de 2,8% no número de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares, que passou de 820.433 em 2012 para 843.342 em 2013.

No que se refere ao número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e no EJA, o aumento foi de 4,5%. Quanto as classes especiais em escolas exclusivas especiais, houve uma queda de 2,6% no número de alunos (INEP,2013).

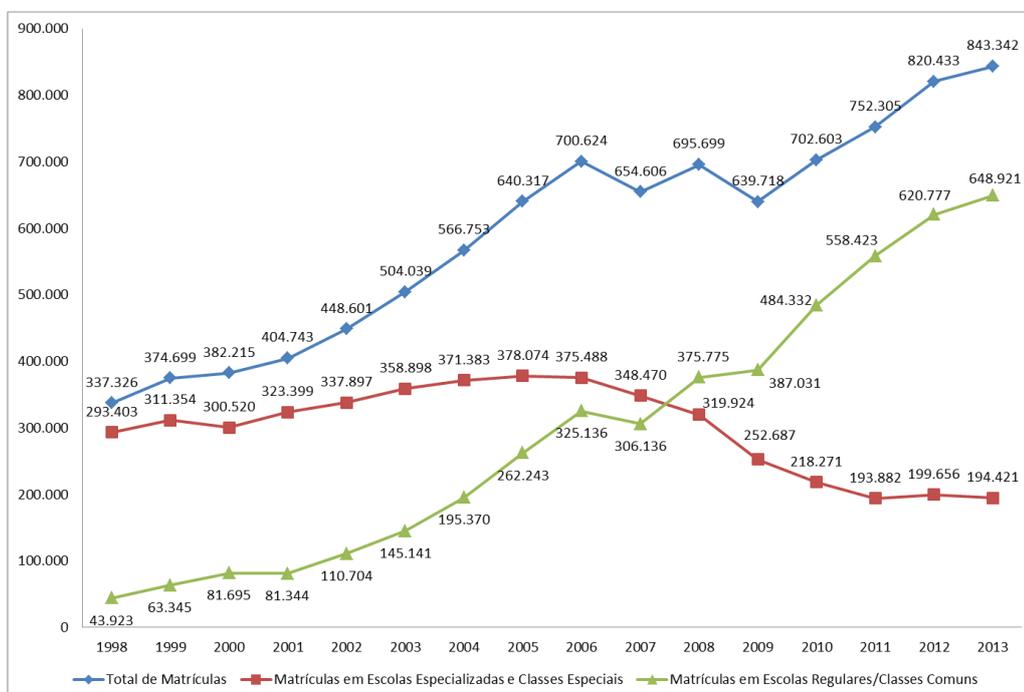
²⁸ O IDEB do ensino médio só está disponível a partir do ano de 2017.

Os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números bastante expressivos segundo o Instituto: 62,7% das matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas (INEP,2013).

Em 2013, esses números alcançaram 78,8% nas escolas públicas e 21,2% nas escolas privadas, mostrando a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência (INEP, 2014).

Analisando-se os dados disponibilizados no INEP (2014), ficou demonstrado que a cada ano estudado teve-se um aumento dos números de alunos com deficiência nas escolas regulares, exatamente como preceitua o Projeto da OEI, metas educacionais 2021. Para que se tenha uma maior dimensão do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas especiais e regulares ao longo dos anos no Brasil, segue o gráfico abaixo:

Gráfico 01: Estudo das matrículas no Ensino Básico Brasileiro (Escolas Especializadas e Escolas Regulares): Período de 1998 a 2013



Fonte: SECADI/MEC 2008.

Com base no gráfico, ocorreu ao longo dos anos uma diminuição das escolas especiais no Ensino Básico e um crescente aumento de alunos matriculados nas Escolas Regulares do Ensino Básico. Isso ocorre devido ao fato de inúmeras ações afirmativas no Brasil e no Mundo procurarem diminuir as desigualdades existentes entre as pessoas com deficiência nos ambientes escolares.

Essas ações afirmativas são discursos que ao longo do tempo vem sendo reiterados através da linguagem, sendo considerada linguagem por fazer sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história, segundo Orlandi (1999). Nesse mesmo sentido, Veiga- Neto (2017) ensina que os discursos formam sistematicamente os objetos de que se falam, e uma prática discursiva não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos. As práticas discursivas moldam nossas maneiras de construir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele.

Em relação ao IDEB, no ano de 2013, índice que mede o desenvolvimento dos alunos nas Escolas Brasileiras, a média nacional para as Escolas da Rede Municipal foi de 4.5 para os anos iniciais do Ensino Fundamental e o índice observado em todas as escolas deste segmento foi de 4.7. Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, o Índice Nacional ficou em 3.9, e a nota obtida nas escolas em todo o país foi de 3.9 (INEP, 2018b).

Na rede de Ensino Estadual, a média nacional para os anos iniciais foi de 5.0, mas observou-se como média nas escolas uma nota 5.4. No que se refere aos anos finais a meta do governo era de 4.2, mas foi observado nas escolas do país a média de 3.9, ou seja, abaixo do esperado. Em relação ao Ensino Médio a meta estabelecida era de 3.6, e foi constatada de 3.4 (INEP, 2018b, 2018c, 2018d).

Nas escolas analisadas na pesquisa, temos o seguinte quadro a saber dos índices de desenvolvimento (IDEB/INEP):

Tabela 11: Anos iniciais do Ensino Fundamental 2012/2013

Escola:	Rede:	Meta IDEB	Nota obtida:
Escola 01	Estadual	5.6	6.0
Escola 02	Estadual	6.9	7.0
Escola 03	Municipal	5.1	4.9

Fonte: INEP [2019b, 2019c, 2019d].

Tabela 12: Anos finais do Ensino Fundamental 2012/2013

Escola:	Rede:	Meta IDEB:	Nota obtida:
Escola 01 ²⁹	Estadual	4.5	4.9
Escola 02	Estadual	Não se aplica	Não se aplica
Escola 03	Municipal	3.8	3.6

Fonte: INEP [2019b,2019c,2019d].

Por mais um ano a Escola 03 não atingiu a meta estabelecida. Isso ocorre, segundo a coordenação, por diversos fatores: falta de estrutura da escola, falta de professores e de material didático para que se desenvolva as habilidades destes alunos. Quando se pensa discursivamente as questões da modernização do ensino, dentre elas a prática da inclusão encontra-se certas resistências para as mudanças de paradigmas dentro das escolas. Orlandi (2012) entende que a cidade consiste num espaço de interpretação, onde há sua materialidade em que se confrontam o simbólico e o político.

Orlandi (2012, p.201) nos ensina:

O corpo dos sujeitos está atado ao corpo da cidade e estes são significados por essa ligação. E tal modo se articulam que o destino do outro, em suas inúmeras e variadas dimensões: material, cultural, econômica, histórica, etc. O corpo dos sujeitos e o corpo da cidade formam um só. Nosso corpo, urbano, se textualiza como um corpo de cidade, ocupa um espaço e é ocupado por ele.

2.4.4: ANOS 2014 a 2016

No ano de 2014 ocorreu a promulgação da Lei n° 13.005, que aprova o PNE que vigorará no Brasil por 10 anos, ou seja, até 2024, três anos após a conclusão do projeto da OEI. Com o intuito de tentar cumprir todas as metas na perspectiva inclusiva, o PNE traz a meta 04 (BRASIL, 2014):

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

²⁹ O IDEB do ensino médio só está disponível a partir do ano de 2017.

Nesses anos teve-se um avanço de 56,6% das Escolas Brasileiras que possuem alunos com deficiência incluídos em turmas regulares. Em 2008, esse percentual era de apenas 31% (INEP 2017).

Em relação ao número de banheiros adequados a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, em 2015 essa acessibilidade estava disponível em apenas 30,4% das escolas. Em relação à adequação das vias e dependências para o mesmo público, o percentual é de 24,1%, bem abaixo das expectativas alçadas no projeto da OEI (INEP 2017).

Com base nos dados expostos, presume-se que a meta específica 5, do indicador 07 do projeto “Metas Educacionais para 2021”, da OEI foi parcialmente cumprida. Segundo o documento, em 2015 a porcentagem de alunos com necessidades especiais que deveriam estar integrados na escola comum seria de 30 a 60%:

META ESPECÍFICA 5. Apoio à inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais mediante adaptações e apoios necessários. .

INDICADOR 7. Porcentagem de alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam a escola comum. – Nível de alcance: Em 2015, entre 30% e 60% dos alunos com necessidades educacionais especiais devem estar integrados à escola comum; e em 2021, essa proporção deve estar entre 50% e 80%.

Fonte: ESPANHA (2012).

Na tentativa de cumprir o compromisso internacional firmado face ao projeto da OEI, no ano de 2015 o Brasil promulga a lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL,2015).

A LBI visa assegurar condições de igualdade e propiciar que a pessoa com deficiência tenha plenas condições de exercer direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social (BRASIL,2015).

Esta lei teve como princípio norteador a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU de 2007.

Vale ressaltar que, de acordo com Ferreira (2015), a inclusão das pessoas com deficiência na educação deve assegurar-lhes o direito de participação como as demais pessoas, com as mesmas oportunidades de desenvolvimento pessoal, profissional e social, não restringindo sua participação em determinados ambientes das escolas em decorrência de sua deficiência. Igualmente, a sua deficiência não pode ser parâmetro para definir qual seu interesse profissional.

Em relação ao IDEB no ano de 2015, a média nacional para as Escolas da Rede Municipal foi de 4.8 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o índice observado em todas as escolas deste segmento foi de 5.3. Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, o índice nacional ficou em 4.3, e a nota obtida nas escolas em todo o país foi de 3.8, abaixo do pretendido, significando que os esforços estão sendo feitos, mas muito precisa de avanço (INEP, 2018b, 2019d).

Na Rede de Ensino Estadual, a média nacional para os anos iniciais foi de 5.3, mas observou-se como média nas escolas uma nota 5.8. Em relação aos anos finais a meta do governo era de 4.5, mas foi observado nas escolas do País a média de 4.0, ou seja, abaixo do esperado. Em relação ao Ensino Médio a meta estabelecida era de 3.9, e foi constatada de 3.4 (INEP, 2018b, 2019c).

Nas escolas analisadas na pesquisa, temos o seguinte quadro a saber dos índices de desenvolvimento (IDEB/INEP):

Tabela 13: Anos iniciais do Ensino Fundamental 2014/2016

Escola:	Rede:	Meta IDEB	Nota obtida:
Escola 01	Estadual	5.8	7.0
Escola 02	Estadual	7.1	7.1
Escola 03	Municipal	5.4	5.0

Fonte: INEP [2019b, 2019c, 2019d].

Tabela 14: Anos finais do Ensino Fundamental 2014/2016

Escola:	Rede:	Meta IDEB:	Nota obtida:
Escola 01 ³⁰	Estadual	4.9	4.9
Escola 02	Estadual	Não se aplica	Não se aplica
Escola 03	Municipal	4.2	4.0

Fonte: INEP [2019b, 2019c, 2019d].

O INEP (2017) demonstrou o crescente aumento de alunos com deficiência nas escolas regulares chegando a 82% de alunos matriculados no ensino infantil. Em relação à porcentagem de matrículas no Ensino Fundamental temos 57,8% de alunos nas Escolas Regulares Brasileiras.

Tem-se um indício embasado nos dados oficiais do Governo (INEP, 2017), de um avanço significativo da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares em todo o país, dando indícios que esses resultados possuem relação com a inserção de Políticas Públicas que o Governo tem implantado no país ao longo dos

³⁰ O IDEB do ensino médio só está disponível a partir do ano de 2017.

anos, mas pautado em cumprir as metas do projeto da OEI.

Diante do exposto, fica latente que o Brasil conseguiu enquadrar o projeto ME 2021 da OEI em suas ações para promover a inclusão em seu ordenamento jurídico. Nesse viés, Orlandi (2012.p.213) nos traz uma reflexão a respeito do espaço:

O espaço se inscreve assim a relação entre o público e o privado. Esta relação faz parte de um sistema, o capitalista, regido pelo jurídico e administrado por um Estado que, como dissemos, organiza os processos de individua(liza)ção dos sujeitos simbolizando as relações de poder segundo um sistema de diferenças as quais são atributos diferentes que são declinados segundos valores: o melhor, o pior, o rico, o pobre, o superior, o inferior, o que tem existência garantida e o que não deve existir etc. Essas divisões, porque são regidas pelo político, têm uma direção, são hierarquizadas (...).

No ano de 2016, as estruturas físicas das escolas, como por exemplo o banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida estavam disponíveis em apenas 33% das escolas de anos iniciais, em 48% daquelas que oferecem os anos finais e em 58% nas Escolas do Ensino Médio.

Esses dados nos mostram que estamos evoluindo, mais ainda tem-se muito a fazer. Deve-se buscar a inclusão total bem como propiciar a esses deficientes a acessibilidade, não só nas escolas como na sociedade.

Este avanço, segundo o INEP (2017) está em sintonia com os desafios propostos pelo PNE, que explicita que a universalização deve incluir os alunos com deficiência de 4 a 17 anos, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL,2014).

2.4.5: ANOS 2017 a 2018

Em 2017, de acordo com dados disponibilizados pelo INEP (2018), teve-se nas Escolas do Ensino Infantil um percentual de 32,1% de banheiros adequados a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, muito aquém do esperado no projeto da OEI.

No que se refere à acessibilidade como banheiros está presente em 39,9% das Escolas no Ensino Fundamental em todo país. Em relação à adequação das vias e dependências para o mesmo público, o percentual é de 29,8% (INEP, 2018).

Nas escolas que contam com o Ensino Médio, a acessibilidade em banheiros destinados a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, está em torno de 62,2%.

Em relação à adequação das vias e dependências nestas escolas para pessoas com deficiência, está presente em 46,7% das escolas públicas brasileiras.

Deve-se observar que o INEP, no ano de 2017, citou apenas a acessibilidade em relação a banheiros e adequação de vias e dependências dentro das escolas, mas a inclusão e acessibilidade perpassa por mais ações segundo Sassaki (2009) como: meios arquitetônicos, tecnológicos, logitudinal, atitudinal, instrumental. No que se refere a ações tecnológicas, a maioria das escolas possuem internet, mas não tem acesso a internet banda larga de qualidade, o que dificulta demais a acessibilidade em certas deficiências (INEP, 2018).

Em relação à acessibilidade nas escolas, em especial nas escolas objeto de estudo desta pesquisa, os indicadores do IDEB demonstraram que nenhuma delas possuem vias adequadas para alunos com deficiência, sendo um dificultador para a efetiva inclusão, indo de encontro com a estratégia 4.6 referente à meta 04 do PNE, a saber:

(...) 4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

Fonte: BRASIL, 2014.

O resultado do IDEB no ano de 2017 mostrou que a média nacional para as Escolas Municipais nos anos iniciais do Ensino Fundamental é 5.1 e a média obtida foi de 5.6. No que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental a média nacional ficou em 4.6 atingindo uma média de 4.3, abaixo do estipulado (INEP, 2018b, 2018c).

Na Rede de Ensino Estadual, a média nacional para os anos iniciais foi de 5.6, mas observou-se como média nas escolas uma nota 6.0. Nos anos finais, a meta do governo era de 4.8, mas foi observado nas escolas do país a média de 4.5, ou seja, abaixo do esperado. Em relação ao Ensino Médio a meta estabelecida era de 4.4, e foi constatada de 3.5 (INEP, 2018b, 2018c).

Nas escolas analisadas na pesquisa, temos o seguinte quadro a saber dos índices de desenvolvimento (IDEB/INEP):

Tabela 15: Anos iniciais do Ensino Fundamental 2017/2018

Escola:	Rede:	Meta IDEB	Nota obtida:
Escola 01	Estadual	6.1	6.2
Escola 02	Estadual	7,2	6.8
Escola 03	Municipal	5.7	Número insuficientes de participantes

Fonte: INEP [2019b,2019c,2019d].

Tabela 16: Anos finais do Ensino Fundamental 2017/2018

Escola:	Rede:	Meta IDEB:	Nota obtida:
Escola 01	Estadual	5.1	Número insuficientes de participantes
Escola 02	Estadual	Não se aplica	Não se aplica
Escola 03	Municipal	4.4	3.7

Fonte: INEP [2019b,2019c,2019d].

Quando se trata de Políticas Públicas no Brasil, desde 2015, com a Promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, não houveram novas propostas referentes à educação, em especial para educação inclusiva. Isso é retratado pelo último IDEB realizado em 2017, em que as escolas não alcançaram os objetivos pretendidos, refletindo na piora da formação destes alunos e uma exclusão de competitividade na sociedade. Segundo Orlandi (2012), a sociedade capitalista em seu funcionamento contemporâneo é uma sociedade que vai além da exclusão, ela funciona pela segregação, colocando para fora da sociedade, e quem está fora, não existe, não é levado em conta.

E continua (Orlandi 2012, p.203):

(..) os valores por sua vez, são praticados pela sociedade que, enquanto sociedade capitalista, é estruturalmente dividida, e administrada pelo Estado, que como dissemos, sustenta-se no aparato e ideologia jurídicos. Assim, tanto as posições sujeitas como os sentidos que eles produzem são função dessa divisão. A mesma palavra não significa a mesma coisa para o empregado, patrão, professor, aluno. A linguagem não é, pois, transparente, assim como a história também não é. Tampouco o sujeito (...).

Em 2018, o número de matrículas na educação especial chegou a 1,2 milhão, um aumento de 33,2% em relação a 2014. O maior número de matrículas está no Ensino Fundamental, que concentra 70,9% das matrículas na educação especial. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2014 e 2018, percebe-se que as matrículas no ensino médio são as que mais cresceram, um aumento de 101,3% (INEP 2019). Isso está demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 02: número de matrículas (anos iniciais, educação infantil, anos finais,

ensino médio, EJA e educação professor concomitante/subsequente)

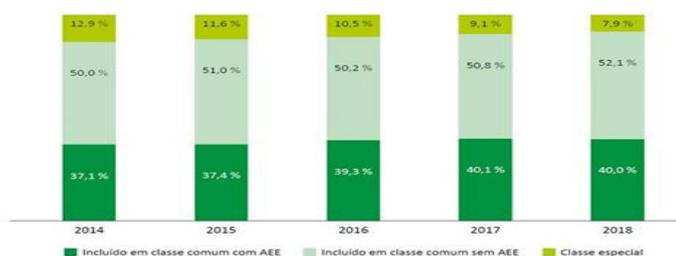


Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Destaca-se aqui ,mais uma vez, o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), cuja meta 4 se refere à educação especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Devido a inserção de políticas públicas como o PNE que prevê normas para a educação especial, o INEP (2019), apontou que o número de alunos com deficiência matriculados nas classes comuns vem aumentando gradativamente ao longo dos anos.

Em 2014, segundo o INEP (2019), o percentual de alunos incluídos era de 87,1%; em 2018, esse percentual passou para 92,1%. Além disso, considerando a mesma população de 4 a 17 anos, verifica-se que o percentual de alunos que estão incluídos em classe comum e que têm acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) também cresceu no período, passando de 37,1% em 2014 para 40,0% em 2018, como nos mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 03: Estudo quantitativo de inclusão de alunos em classe comum com ou sem AEE e alunos matriculados em classe especial. Período 2014 a 2018



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Quando se compara educação inclusiva por dependência administrativa, ou seja, em que tipo de escola esses alunos estão mais incluídos, observa-se que a Rede Estadual detém o percentual de 96,4% e as Escolas da Rede Municipal possuem o percentual de 95,5%, apresentando a maioria da concentração destas matrículas (INEP 2019). Isso acontece pelo fato de Estados e Municípios terem Leis e Decretos que instituem o professor de apoio ou professores com docência compartilhada para esses alunos.

No entanto, na rede privada a realidade ainda é diferente: do total de 189.192 matrículas na educação especial, somente 64.435, ou seja, 34,1% estão em classes comuns (INEP 2019).

Segundo dados do INEP (2019), na perspectiva inclusiva está ocorrendo a matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares, como preceitua o projeto em seu indicador 07 da OEI, porém há alguns equívocos que possuem relação direta com o processo de inclusão nas Escolas Brasileiras.

(...)

INDICADOR 7. *Porcentagem de alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam a escola comum. – Nível de alcance: Em 2015, entre 30% e 60% dos alunos com necessidades educacionais especiais devem estar integrados à escola comum; e em 2021, essa proporção deve estar entre 50% e 80%.*

Fonte: ESPANHA,2012.

O indicador 07 do projeto ME2021 informa que o processo de integrar os alunos a escola comum, mas não relatou nada sobre a permanência e inclusão desses alunos nas escolas.

A hipótese que se levanta neste item, após a análise do discurso e de dados do INEP é: Os alunos com deficiência estão integrados ou incluídos nas escolas regulares e quais são os seus desdobramentos.

A fim de responder esse questionamento e problematizar os discursos que foram colhidos nas escolas onde a pesquisa ocorreu surge a necessidade de utilizar os ensinamentos de Mantoan (2003), que apresenta uma reflexão sobre o processo de integração escolar ter sido entendido de diversas maneiras, mas o vocábulo integração tratam-se especificamente da inserção dos alunos com deficiência nas escolas comuns. Os alunos com deficiência transitam no ambiente escolar regular, porque o sistema prevê ensinamentos segregados dentro da escola, devido a uma seleção prévia dos que estão aptos a inserção. Isso não caracteriza a inclusão.

A autora ainda destaca que para se ter inclusão escolar é necessário que as escolas rompam com paradigmas, formalismos enraizados em sua estrutura organizacional. Segundo Mantoan, não existe apenas uma única forma de educar, um único tipo de aluno, as escolas precisam se modernizar para somente assim promover a inclusão de todos os alunos em seus espaços (MANTOAN, 2003).

Os dados do INEP, inclusive seus índices de desenvolvimento (IDEB), em todos os anos estudados desde a elaboração do projeto ME2021 da OEI evidenciou que está ocorrendo no Brasil mais uma integração dos alunos com deficiência nas escolas regulares do que uma verdadeira inclusão como destacado nos diversos documentos citados ao longo deste capítulo.

A inclusão prevê uma inserção escolar completa e sistemática, em que todos devem estar na sala regular com igualdade de aprendizado. Mantoan (2003) ainda ensina que a escola não é homogênea, ela possui pessoas diferentes, porém muitas vezes os profissionais que lá trabalham não estão preparados para receber essas pessoas ditas como diferentes.

Para que se tenha efetivamente a inclusão desses alunos nas escolas regulares, deve-se analisar seus discursos, suas dificuldades, suas limitações, seus silêncios, pois o silêncio faz parte da constituição do sujeito segundo preceitua Orlandi (2015). É nesse silêncio, na ânsia de compreendermos os discursos do Governo Brasileiro face ao projeto metas educacionais para 2021 da OEI e os discursos produzidos nas Escolas Estaduais e Municipais de Juiz de Fora, onde se vivencia o

efetivo processo de inclusão e/ou integração, que esta pesquisa se pautará.

Segundo os dados da OEI, o IESME no último levantamento realizado sobre a execução e implementação das metas nos países membros, chamado de “miradas”, os países em geral estão com certa dificuldade de executar as metas para que se tenha uma escola igualitária e sem discriminação. Assim, o Instituto propõe algumas estratégias a saber³¹:

DECÁLOGO DE PROPUESTAS Meta General Segunda. Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación

1. Voluntad política para la elaboración de leyes y normativas educativas que favorezcan la inclusión.

2. Financiación pública que garantice medidas de equidad e igualdad educativa.

3. Sensibilización social con campañas de incidencia política sobre igualdad educativa, priorizando la igualdad de género.

4. Inclusión de la educación en valores y la igualdad de género en los programas curriculares.

5. Formación inicial y permanente de los docentes en materia de educación inclusiva y conocimiento de la realidad social.

6. Flexibilización del currículo para potenciar programas inclusivos.

7. Atención a las nuevas desigualdades: movilidad humana e identidad de género.

8. Fortalecer los enfoques sistémicos buscando sinergias entre los diferentes agentes educativos de la comunidad educativa: escuela, municipios, ONG y familia.

9. Importancia de la educación infantil de 0 a 3 años como estrategia de prevención.

10. Medidas orientadas a facilitar la inclusión: competencias digitales, aprendizaje semi-presencial y, mejora de los ingresos familiares.

Fonte: OEI, 2019.

Utilizando os ensinamentos de Elias (2000), o autor nos aponta que a sociedade é fruto das tensões existentes entre os indivíduos que a compõem, e que suas relações estabelecem-se a partir dos grupos aos quais se filiam. Por outro lado, Orlandi (2012) diz que na escola é que se insere o sujeito e por isso é necessário considerar as relações entre o grupo historicamente considerado como integrante da escola e as pessoas ditas “normais”.

Nessa perspectiva, pode se observar que há nesse espaço educacional uma relação direta entre os alunos estabelecidos e os alunos considerados *outsiders*, (ELIAS, SCOTSON, 2000).

Vale ressaltar que, segundo Orlandi (2013), a escola, enquanto instituição social, é compreendida como um dos veículos ideológicos que interpela o indivíduo

³¹ Disponível em: <<https://www.oei.es/iesme/informes-miradas>> Acesso em 21. set.2019

em sujeito. Esse sujeito entra em processos de identificação pela sua inserção em uma ou outra formação discursiva, da qual resulta as posições-sujeito que vão se fazer presentes e trabalhar as relações sociais e a sociedade na história.

Nessa linha de raciocínio Marques (2015) nos diz que:

A escola precisa refletir o momento histórico que estamos atravessando, considerando a diversidade como característica do sujeito em processo de constante transformação, a fim de oferecer uma educação para todos.

O que se percebe, é que só pode incluir as pessoas na sociedade (em especial, os deficientes) se não criarmos padrões e sim aceitar as diferenças que todos possuímos. E é neste sentido que o projeto “Metas Educacionais para 2021”, tem auxiliado a construção de uma sociedade inclusiva para todos.

Entende-se que muito foi feito, mas como os deficientes ao longo da história foram em diversos momentos “esquecidos”, e muitas vezes “escondidos” por suas famílias e não aceitos pela sociedade, ainda tem-se um árduo caminho para que efetivamente os deficientes estejam incluídos em nossa sociedade. Orlandi (1999 a) analisa que o discurso enunciado pelo sujeito, para que esse tenha algum sentido, é preciso que o sujeito se inscreva (e inscreva o seu dizer) em uma formação discursiva que se relaciona com outras formações discursivas.

Orlandi (1999 a) diz que a relação entre a situação social do sujeito e a posição no discurso não é direta, que existem formações imaginárias que presidem essa relação de forma que o lugar de onde ele fala se reflete no que ele diz, ou seja, há indícios que o deficiente ainda tenha em seu discurso um complexo de inferioridade em relação aos demais indivíduos da sociedade, pois mesmo ocorrendo avanços em nossas Políticas Públicas de inclusão, e o projeto ME 2021 da OEI tenha sido relevante para este avanço, principalmente no Brasil, a sociedade ainda não aceita que todos somos diferente entre si, o que prejudica o desenvolvimento destes deficientes enquanto pessoas constituídas de significados, memória e de ideologia.

Orlandi (1993), ainda nesse sentido, ensina que a noção de discurso implica a relação da linguagem com a exterioridade, e que esta exterioridade constitui o que é chamado de condições de produção de discurso incluindo aqui a memória discursiva, sua historicidade. A ideologia, segundo Orlandi (1999), produz evidências, colocando

o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência, pois não há discurso sem sujeito, e não há sujeito sem ideologia.

CAPÍTULO 03- O PROCESSO DE INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE DO ENSINO BÁSICO

Uma das vertentes do processo de inclusão nas escolas perpassa pelo preparo e formação de professores que devem juntamente com a equipe pedagógica da escola conhecer os perfis dos alunos com deficiência que devem ser incluídos, bem como suas necessidades reais, para desenvolver estudos com a finalidade de gerar conhecimento acerca das práticas e procedimentos que melhor atenderão esses alunos (Figueira, 2017).

Falar em inclusão escolar, segundo Figueira (2017), esbarra em questões culturais e/ou comodismo, pois o conceito de aluno que o professor tem é linear, ou é aquele “bagunceiro”, ou é aquele “estudioso”.

Quando se tem um aluno com deficiência, o professor deve acreditar que é capaz de auxiliá-lo a promover o seu desenvolvimento, bem como o da classe que este aluno está inserido para tentar minimizar as dificuldades existentes, em alguns casos, no aprendizado e no convívio social com os demais alunos da turma.

Segundo Prieto (2006), existem quatro diferentes posições em relação à inclusão. A primeira posição que é defendida por alguns autores que consideram a educação inclusiva como um procedimento já alcançado no Brasil, por entenderem que a matrícula na Escola Regular já é um fator de inclusão. Em relação à segunda posição de autores, estes entendem que esse modelo educacional é utópico, ou seja, não será possível de alcançar. A terceira posição fundamenta que a educação inclusiva consiste num processo gradual, requerendo a participação de todos os autores envolvidos, e, por fim, há autores que propõem a ruptura imediata com o que foi instituído até o momento para que uma educação única atenda a todos, sem necessidade de uma transição.

Segundo Sasaki (2003), a inclusão social pode ser entendida como um processo em que a sociedade se adapta para poder incluir não só as pessoas com deficiência, mas todas as pessoas, para que tenham seu direito de ir e vir, direito esse assegurado pela Constituição do Brasil. A inclusão, segundo o autor, constitui-se como um processo bilateral, no qual as pessoas ainda excluídas e a sociedade

buscam, de forma conjunta, resolver os problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos, em especial no ambiente escolar.

Numa visão contrária Ribas, (1985) salienta que a pessoa deficiente considerada por muitos “diferente” e segregada em uma sociedade mesmo que exista a ideologia de que todos os cidadãos são iguais e que por esse motivo ninguém deva ser excluído do convívio social não pode ser considerada como verdadeira, pois de acordo com o autor a segregação acontece em diversos ambientes sociais, dentre eles o escolar.

Nesse sentido, a escola, apesar de ser um dos meios de inclusão intelectual e social para os alunos, possui, segundo Figueira (2017), paradigmas que estabelecem nomenclaturas de cunho exclusivo como: “alunos regulares” e “alunos especiais”. Para Figueira (2017), a escola precisa destruir esses paradigmas da existência de um “aluno padrão”, devendo nivelar todos por igual sem rótulos, requisitos essenciais segundo o autor, para se chegar na efetivação de uma escola inclusiva.

Esse modelo de padronização que encontramos em nossa sociedade (escolas, alunos e professores) de buscar a linearidade ocorre há muitos anos segundo Foucault (2018, p.134/135). O autor nos ensina que:

(...) a escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalha-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O Objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade, enfim: implica uma coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. (...)

Às vezes, essa linearidade de movimentos, organização interna, atitude, rapidez, não acontecem com os alunos com deficiência, e muitas vezes professores que são capacitados apenas com o intuito de trabalhar com um aluno “padrão” não conseguem reconhecer e explorar as especificidades que cada aluno possui dentro de uma escola. A escola deve ser um espaço social que se transforma, se movimenta, buscando compreender os anseios e necessidades de uma sociedade.

Mantoan (2006) nos ensina que os sistemas escolares estão formados no princípio de divisão entre alunos normais e alunos deficientes, bem como o ensino em regular e ensino especial. Com isso, são constituídas por professores especialistas sobre as diferentes necessidades especiais, construindo uma lógica com visão determinista, mecanicista, formalista e reducionista própria do pensamento científico moderno, não conseguindo romper os paradigmas do velho modelo escolar. O professor deve saber lidar com qualquer tipo de aluno. Isso sim efetivará a mudança que a inclusão busca.

Nessa mesma linha de raciocínio, os professores devem ser preparados para ensinar os alunos, respeitando a diversidade e especificidade de cada um. Para que esse processo seja efetivo, fazem-se necessários cursos de formação continuada para esses profissionais, que poderão auxiliar seus alunos em um resultado melhor de aprendizagem. Para que se tenha uma educação de qualidade em um país, é necessária a qualificação de seus professores (ESPANHA, 2012).

Antes do projeto da OEI, no Brasil, a LDBEN tratava da temática sobre formação de professores e a sua importância para o desenvolvimento das suas atividades. O artigo 61 parágrafo único preceitua:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Fonte: BRASIL, 1996.

O projeto ME2021 da OEI, entendendo a necessidade de oferecer uma formação continuada de professores, propõe em uma de suas metas gerais:

**OITAVA META GERAL: FORTALECER A PROFISSÃO DOCENTE
FORTALECER A PROFISSÃO DOCENTE**

(...) INDICADOR 30. Porcentagem de professores dos anos iniciais do ensino fundamental com especialização superior ao nível da Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE, nível 3); e porcentagem de

professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio com formação universitária e pedagógica.

– Nível de alcance: Conseguir que pelo menos entre 40% e 80% de cada um dos grupos de professores possua certificação em 2015; em 2021, essa proporção deve estar entre 70% e 100%.

META ESPECÍFICA 21. *Favorecer a capacitação continuada e o desenvolvimento da carreira profissional docente.*

· INDICADOR 31. Porcentagem de escolas e de professores que participam de programas de formação continuada e de inovação educacional.

– Nível de alcance: Em 2015, pelo menos 20% das escolas e dos professores devem estar participando de programas de formação continuada e de inovação educacional; em 2021, essa proporção deve estar em pelo menos 35%.

Fonte: ESPANHA,2012.

No Brasil, no ano de 2014, foi estabelecido pela Lei 13.005/14 o PNE com vigência até 2024, e em suas metas de números 15,16,17 e 18 percebe-se a preocupação do Governo em cumprir os indicadores do projeto da OEI sob a ótica da Formação de Professores, bem como sua formação continuada e planos de carreira que estimulem o aperfeiçoamento de seus saberes (BRASIL, 2014).

O PNE é estruturado através de metas e indicadores e segundo o site³² que monitora o andamento das metas no Brasil temos:

Tabela 17: Meta 15 PNE

Metas do PNE para a formação de professores:

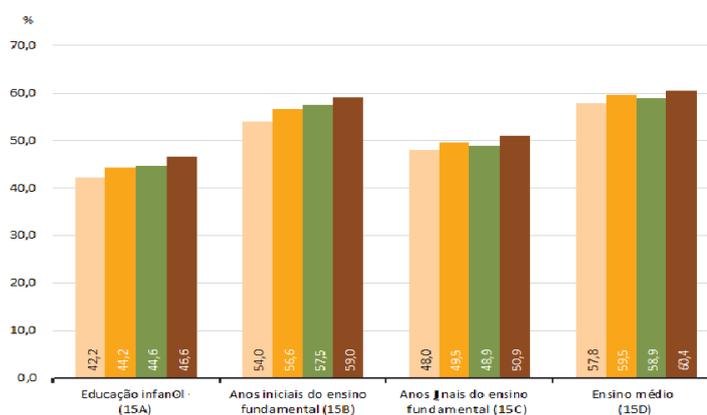
Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do [art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Fonte: BRASIL,2014.

De acordo com dados do PNE na sua página oficial (MEC, [2019]), a meta 15 está com a situação atual de 50.6 % cumprida, assim estando dentro da margem estabelecida pelo projeto da ME2021 da OEI.

Gráfico 04: Percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Indicadores 15A, 15B, 15C e 15D – Brasil – 2013-2016

³² Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php (acesso em 25.05.2019)



Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2016).

O município de Juiz de Fora em 2018 possuía índice de professores com formação superior lecionando na Rede Estadual no ensino fundamental anos iniciais no percentual de 98,5%. Em relação ao percentual de docentes com nível superior lecionando para os anos finais do ensino fundamental é de 97,6%. O percentual de docentes com formação superior que leciona para o ensino médio é de 97,2. Os professores que lecionam na educação especial e possuem formação superior é de 82,4% (INEP, 2018e).

Em relação às escolas públicas municipais de Juiz de Fora, o índice de formação superior dos professores que lecionam no ensino fundamental anos iniciais é 95,6%, e de professores que lecionam nos anos finais e possuem curso superior é de 99,7% (INEP, 2018e).

Em relação às escolas analisadas nesta pesquisa tem-se um percentual de professores com curso superior no ano de 2018, segundo dados obtidos no INEP (2018e):

Tabela 18: Percentual de professores com formação superior nas Escolas

Rede de Ensino Básico Estadual	Rede de Ensino Básico Municipal
Escola 01: Ensino Fundamental: 98.2% Ensino Médio: 100%	Escola 03: Ensino Fundamental: 100% Ensino Médio: Não aplica
Escola 02: Ensino Fundamental: 97.2% Ensino Médio: não se aplica	Escola 04: Ensino Fundamental: 100% Ensino Médio: 100%

Fonte: INEP, 2018e.

A meta 16 do PNE evidencia que o Brasil deverá apresentar a formação de professores em nível de pós-graduação e formação continuada na sua área de atuação em 50% até o último ano de vigência do Plano em 2024.

Segundo os dados disponibilizados no site do PNE³³, da meta inicial de formação de professores em nível de pós-graduação de 50%, já se alcançou a porcentagem de 30.2%.

Percebe-se um índice bem inferior ao proposto no indicador da oitava meta do projeto da OEI, dando indícios que o Brasil não conseguirá alcançar o objetivo, sendo um indicador que, se o Brasil não forma seus professores, a escola não avança em conceitos sobre diversidade.

Quanto maior o nível de qualificação do professor e o aprimoramento da escola, maior é o índice de inclusão dentro dela.

Tabela 19: Meta 16 PNE

Metas do PNE para a formação de professores:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Fonte: BRASIL,2014.

As metas 17 e 18 tratam da valorização da carreira do professor, para que os envolvidos tenham incentivos para se qualificarem, assim melhorando os índices educacionais do Brasil. Segundo o site do PNE a meta 17 já está em 76.5% concluída, no que se refere à meta 18 não há índices de progresso no site (MEC,[2019]).

Tabela 20: Metas 17,18 PNE

Metas do PNE para a formação de professores:

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do [inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal](#).

Fonte: BRASIL,2014.

³³ Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php acesso em 25.05.2019

Dias (2017) fez um estudo bastante interessante em Portugal que avaliava a formação de professores nas instituições. Para o autor, a falta de recursos das escolas e os modelos de formação de profissionais, que foram implementados com o intuito de oferecer respostas rápidas à sociedade, não preparam corretamente esse profissional para o trabalho na educação especial.

O trabalho de Dias (2017) pretendeu analisar a percepção de competência dos professores no que se refere à inclusão, o que esses profissionais acham importante para que fosse efetivada a inclusão, quais os caminhos ainda que se deve percorrer dentre outros fatores e por que, após 20 anos da Declaração de Salamanca, não foi possível a efetivação em sua totalidade do processo de inclusão nas escolas.

Dias (2017) conclui que ainda existem desafios importantes para a implementação da inclusão em Portugal, tanto no que se refere a formação adequada de professores, bem como a obtenção de mais recursos para a área, e mesmo com legislações que protegem a inclusão ainda falta uma aplicação efetiva nos ambientes escolares. O autor ainda deixa latente a importância de se reforçar a ligação entre as universidades e as instituições educativas para aprimorar a formação educacional destes profissionais, com o intuito de criar condições favoráveis para uma mudança de práticas dos professores e a criação de uma cultura mais inclusiva nos ambientes escolares.

Diante do analisado neste capítulo, o que se percebe é um avanço na formação de professores, mas ainda muito aquém do que preceitua o projeto da OEI. Isso reflete diretamente no processo inclusivo nas escolas que continuam com conceitos e discursos dentro de uma “padronização” que não condiz com a realidade social diversificada que o Brasil possui.

O professor bem capacitado e treinado para lidar com as adversidades que porventura possa encontrar no ambiente escolar promove a inclusão de uma forma mais coerente, preocupando-se com o desenvolvimento e a aprendizagem igualitário de seus alunos.

CAPÍTULO 04- POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE DO ENSINO BÁSICO MUNICIPAL E ESTADUAL DE JUIZ DE FORA

No primeiro capítulo deste trabalho, itens 1.3 e 1.4, foram analisados os principais marcos sobre inclusão composta por leis federais, decretos e acordos internacionais que contribuíram para o avanço das políticas públicas inclusivas no Brasil.

Quando pensa-se em processos sociais de inclusão na escola, deve-se compreender que, anteriormente a essa situação, o grupo de deficientes com certa frequência *outsiders* na sociedade, por muitos anos, não se relacionava socialmente com outros sujeitos que não fossem seus familiares, o que deixou o grupo deficiente, segundo Silva (1986), à margem da sociedade, em casa escondido ou em centros de reabilitação. Elias (1994) nos ensina:

(..)Quando eles tentavam soltar-se e desenvolver uma identidade pessoal, distinta da identidade familiar, sua autoestima e seu orgulho eram particularmente vulneráveis e instáveis, porque eles sempre tinham sido e continuavam a ser outsiders rejeitados. Inseguros de si e acostumados a serem tratados com muito desprezo e desconfiança pelas autoridades. (...)

À medida que o grupo dos deficientes inicia, ao longo dos anos, a busca pelos seus direitos e deveres como qualquer outro cidadão pertencente a uma sociedade, capaz de exigir das autoridades a busca da igualdade e efetivação de direitos fundamentais constitucionalmente garantidos em nosso ordenamento jurídico, dá-se início a elaboração de Políticas Públicas que corroboram esse processo.

No que se refere ao princípio da igualdade, Marcantonio (2014) ensina que Rawls apresentava duas vertentes para este princípio que são fundamentais para o contrato social dentro de uma sociedade civil organizada:

1) A igualdade representa a condição que todos os membros inseridos na sociedade possam identificar os adequados princípios da justiça para que, a partir de então, possam ser criadas as leis que terão sua produção moldada em tais princípios. Marcantonio (2014) demonstra que: “Rawls deixa bem claro que na posição original ninguém deve ser beneficiado ou prejudicado pela fortuna natural ou circunstâncias sociais”.

Aqui fica latente que para que se tenha uma sociedade justa e igual deve-se dar a oportunidade de todos os seus membros participarem em condições que lhe permitam buscar seus objetivos. Nessa perspectiva, a sociedade para Rawls, sob a ótica de Marcantonio (2014), não deve apresentar deslealdade nem usurpações entre os membros, valendo-se todos, mera e unicamente, de seus instintos racionais para se lograr êxito.

2) Em um segundo momento da teoria de Rawls, segundo Marcantonio (2014), o autor entende igualdade como equidade, sendo um dos objetivos da sua teoria da justiça.

Segundo o autor, uma sociedade só é justa com a possibilidade de acesso para todos os membros que a compõem, caso exista normas que propiciem seu alcance. Portanto, só pode haver igual acesso de todos a tudo, em regra, quando se têm efetivados os princípios da justiça (Marcantonio 2014). Nesse sentido, para que o processo de inclusão seja efetivado em nossa sociedade, fazem-se necessárias Políticas Públicas com a finalidade de oferecer oportunidades iguais a pessoas diferentes.

Com o intuito de aprofundar a temática e abordar as principais legislações na perspectiva inclusiva na esfera Estadual e Municipal, faz-se necessário debruçarmos nos Planos de Educação e verificar como a inclusão está sendo articulada na cidade de Juiz de Fora.

A lei estadual N°. 23197 de 26/12/2018 institui o Plano Estadual de Educação (PEE) com validade de 10 anos, em sua meta 04 propõe estratégias de como será a educação inclusiva, tanto para Escolas Públicas quanto para Escolas privadas, no Estado de Minas Gerais.

Percebe-se que o PEE Estadual reporta a integração dos alunos com deficiência ou superdotação nas escolas regulares, formação continuada dos profissionais, acessibilidade e permanência desses alunos nos ambientes escolares, ficando expresso a necessidade de se conviver e se respeitar nos ambientes escolares sujeitos que se constituem de maneira diversa das estabelecidas por padrões de uma determinada sociedade.

Em sua obra, Marcantonio (2014) também traz que para Habermas a ação comunicativa só seria viável se os participantes estabelecessem um diálogo

abrangente e voltado para o consenso que são chamados a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às suas diferenças recíprocas na percepção de uma mesma situação. Assim é necessário procurar saber como cada participante, após se expressar, procuraria, a partir de seu próprio ponto de vista, proceder à universalização de todos os interesses envolvidos. O autor ainda cita uma passagem que Habermas e nos ensina: (Marcantonio 2014, p.82):

(...) Aqueles que participam de um tal discurso, não podem chegar a um acordo que atenda aos interesses de todos a menos que todos façam o exercício de adotar os pontos de vistas de uns e de outros, exercício que leva ao que Piaget chama de uma progressiva “descentralização” da compreensão egocêntrica e etnocêntrica que cada qual tem de si mesmo e do mundo.

Assim, a teoria de Habermas tem como objetivo principal a conscientização pela atuação comunicativa, a diversidade existente em uma sociedade, e busca uma possível alternativa que uniformize, ao menos minimamente, as estruturas sociais, com uma carga ético-moral de procedimentos. (MARCANTONIO, 2014).

Nesse mesmo sentido, o corpo do indivíduo, para Orlandi (2012), se constituiu de formações discursivas históricas, fazendo parte de um sistema capitalista regido pelo jurídico e administrado por um Estado que organiza os processos de individualização dos sujeitos, em que simbolizam as relações de poder segundo um sistema de diferenças as quais são atribuídos sentidos diferentes, em que se declina valores morais e sociais como: pior, melhor, superior, inferior. Para que se possa entender o conceito de inclusão, deve-se compreender como ocorreu a constituição do corpo das pessoas com deficiência e como isso foi significado.

No que se refere ao Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Juiz de Fora, este foi instituído pela lei 13.502 de 28/03/2017 com validade de 10 anos para as Escolas Municipais e da Rede Privada da cidade. Em sua meta 04 o PME traz as estratégias para a inclusão que muito se assemelha com o PEE do Estado.

Seguindo a mesma linha de raciocínio do PEE, o PME consagra em seus artigos articulações necessárias para promover a inclusão e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares, através de equipes multidisciplinares que proporcionem o desenvolvimento das capacidades deste aluno.

As Políticas Públicas inclusivas são elaboradas nesse contexto social e político, sendo um equívoco achar que o sentido dessas ações produza os mesmos sentidos para todas as pessoas. Nessa mesma perspectiva Orlandi (2012. p.203 e 204), ensina:

(...) Quando produzimos um sentido ele nos parece evidente. Mas não é. Tanto não é que pode significar diferentemente para diferentes posições sujeitos. É deste equívoco que se alimentam as relações sociais. Acreditamos estar produzindo os mesmos sentidos quando dizemos as mesmas palavras (...).

A divisão público/privado, como qualquer outra divisão que para ter sentido tem que se inscrever na história, não é evidente e é sujeita a equívoco (...).

O processo de inserção do aluno deficiente na rede regular de ensino foi uma demanda construída ao longo dos anos por diversos segmentos de nossa sociedade. Ribas (1985) diz que a realidade das pessoas em uma sociedade é diversa, os homens não são fisicamente todos iguais, e acrescenta:

(...) as pessoas deficientes talvez sejam um pouco mais diferentes, já que podem possuir sinais ou sequelas mais notáveis. Toda pessoa considerada fora das normas e das regras estabelecidas é uma pessoa estigmatizada. O estigma é importante ressaltar, não está na deficiência que se pode apresentar, mas nos valores culturais estabelecidos na sociedade que permite identificar que essas pessoas são estigmatizadas. Uma pessoa traz o estigma social da deficiência (...).

Nessa mesma linha de raciocínio, Orlandi (2012) ensina que a significação do corpo não pode ser pensada sem a materialidade do sujeito, ou seja, como este deficiente era compreendido, como ele se significava no outro e como suas ideologias foram interpretadas ao longo dos anos, e quais equívocos foram acontecendo em sua formação como pessoa. Pêcheux (1975) traz que o discurso consiste numa materialidade histórica sempre já dada, na qual os sujeitos são interpelados e produzidos como “produtores livres” de seus discursos cotidianos (história, política, científica, educação etc.). A questão primordial cessa de ser a da subjetividade produtora do discurso e torna-se segundo Orlandi (2012), formas de existência histórica da discursividade.

Isso quer dizer que, entender o que aconteceu ao longo da história com os discursos e suas interpelações, pode-se compreender como o deficiente foi constituído e como isso traz reflexos para a sociedade e para a educação atualmente.

Quanto á estigmatização, os alunos com deficiência em sua grande maioria, segundo dados do INEP (2019a), estão matriculados nas Escolas da Rede Pública, por seus planos educacionais preverem professores de apoio que auxiliam o processo de aprendizagem para esses alunos.

A maioria dos alunos com deficiência nas redes públicas traz indícios que consistem em pessoas de uma classe social menos favorecida, que ao longo de sua vida social sofreram estigmatizações sociais, culturais de grupos mais estabelecidos. Segundo Elias (2000, p.24):

(...) afixar o rótulo de “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social (...).

Percebe-se que a implementação das Políticas Públicas Inclusivas na Rede Pública do Ensino Básico vem apresentando equívocos e gerando problemas para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Isso ocorre devido à falta de informação por parte de gestores e professores que não têm conhecimento das ações afirmativas inclusivas existentes no Brasil.

Quanto mais o sujeito deficiente está inserido no meio social através das Políticas Públicas que resguardam direitos e deveres, mais as pessoas com deficiência se desenvolvem como sujeito em uma sociedade.

Nessa perspectiva, Marins e Matsukura (2009) realizaram uma pesquisa com o condão de avaliar como as Políticas Públicas estavam sendo instauradas nas escolas do ensino fundamental das cidades polo no Estado de São Paulo.

Além de analisarem em que contexto histórico as Políticas Públicas foram implementadas no Brasil, e sua dificuldade de implementação nas escolas analisadas, as autoras perceberam que isso decorreu muitas vezes pelo desconhecimento dos profissionais que militam nas escolas sobre as legislações vigentes a respeito da inclusão que auxiliam o processo inclusivo do aluno com deficiência. Esse processo de desconhecimento e falta de informação dos profissionais dentro das escolas, segundo as autoras, perpassa também pelo problema da falta de formação continuada. Os professores deveriam ser mais capacitados para lidarem com as diversas possibilidades que um aluno com deficiência necessita. Foi debatido também

na pesquisa a falta de monitoramento do Poder Público (Estadual e Municipal) em relação as políticas públicas recomendadas pelo Governo Federal.

Visando a analisar a Declaração dos Direitos Humanos (UNESCO 1948), precursora para a inserção de Políticas Públicas inclusivas no Mundo e no Brasil, dentre elas a Constituição de 1988 que preceitua um discurso que todos possuem direito à educação, Leme e Costa (2016) desenvolveram a pesquisa em uma Escola Pública do Ensino Médio no Rio de Janeiro, em que constataram que o processo de inclusão referendado pela Declaração dos Direitos Humanos como um direito essencial não se materializa dentro da escola, tornando-se um direito secundário.

Para que ocorra uma alteração desse cenário, segundo as pesquisadoras, é necessária uma articulação entre as Políticas Públicas com as práticas escolares perante os alunos com deficiência. Através de um questionário, as pesquisadoras trabalharam com diversas perguntas aos professores como: “eu sou inclusivo quando prático ...; o que seria inclusão?”. Com a análise dos dados colhidos, constatou-se que os professores necessitam estar mais em consonância com as políticas públicas sobre a inclusão, para que não sejam meros aplicadores sem discernimento, mas como cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Oliva (2016) fez uma reflexão, sobre as barreiras (aqui compreende-se não apenas as físicas, mas culturais, políticas, sociais) que ainda existem nas escolas que recebem alunos com deficiência. Essa pesquisa foi desenvolvida em uma escola do interior de São Paulo, com o intuito de analisar a qualidade do trabalho inclusivo oferecido a uma aluna com deficiência visual. Através de entrevistas que contemplou diversos participantes como: professores, diretores, coordenadores e alunos, constata-se, segundo a pesquisadora, que a matrícula só é efetuada nas escolas, para aqueles alunos com deficiência que terão a possibilidade de se adaptar no modelo educacional pré-elaborado existente na instituição, não havendo, segundo Oliva (2016) a diversidade humana necessária para a formação de todos. A educação para todos consiste num direito constitucionalmente garantido pela Constituição de 1988.

Oliva (2016) analisou que a escola não possui nenhum tipo de ação que promova a inclusão desses alunos, estando estes mais integrados dentro do ambiente escolar do que efetivamente incluídos.

Ao analisar as salas de recursos (AEE), medida definida na Política Nacional de Educação Especial de 2008 para o processo de inclusão escolar nas escolas, Pagnez e Bissoli (2016), direcionaram a pesquisa em instituições municipais da cidade de São Paulo. Propondo um formulário pré-estabelecido com o intuito de que as Escolas informassem a estrutura física e condições das salas, bem como os materiais pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento das atividades. Em relação aos atendimentos e às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores especialistas, os dados foram coletados através de entrevistas. Foi demonstrado que grande parte das escolas possuem infraestrutura física e pedagógica, possibilitando o desenvolvimento das habilidades dos alunos na sala de recursos. Isso ocorre devido a ações afirmativas desenvolvidas através da política pública de inclusão. Cabe a partir dessa constatação, segundo as pesquisadoras, analisar como se consolida a prática pedagógica nessas salas, e como os profissionais que nelas trabalham estão efetivamente auxiliando o desenvolvimento do aluno com deficiência juntamente com os professores da sala comum e familiares. Essa rede de apoio é fundamental para o êxito da inclusão escolar.

Um outro fator que propicia o desenvolvimento do aluno deficiente na escola consiste na acessibilidade como condição de acesso e participação nesses ambientes. Assim, Kraemer e Thoma (2018) desenvolveram um trabalho com o viés de analisar como as políticas públicas inseridas no Brasil auxiliam as pessoas com deficiência da acessibilidade a escola e a sua permanência dentro dela, através de medidas pedagógicas que possibilitem o aluno no ensino e aprendizagem, propiciando seu desenvolvimento e sua inserção no meio social.

Pode-se concluir dessa maneira que as Políticas Públicas inseridas no Brasil com o cunho de inclusão dos alunos com deficiência visam a garantir uma equiparação de oportunidades, conforme preceitua a Constituição Federal de 1988, e para deixar claro que deficiência não pode ser vislumbrada como empecilho para o desenvolvimento daquela pessoa que a possui, sendo responsabilidade do Estado promover ações afirmativas que promovam a inserção dessas pessoas em todas as esferas sociais, em especial nas escolas.

CAPÍTULO 05: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES

Ao longo da pesquisa foram feitos estudos sobre o projeto da OEI e seus desdobramentos na perspectiva inclusiva em seus países membros, mas sempre com o enfoque maior no Brasil, onde a pesquisa tem por intuito analisar os reflexos do projeto na educação inclusiva brasileira.

Neste estudo realizado até aqui, foram analisados os principais direcionamentos do projeto para uma educação inclusiva, e como o Brasil está se articulando através de Políticas Públicas e investimentos na área, a fim de alcançar o objetivo, segundo o projeto, até 2021, em que 50 a 80% dos alunos com necessidades especiais estejam matriculados em escolas regulares.

Diante dos dados analisados no INEP, constatou-se ao longo da pesquisa, em especial no capítulo 02, que o Brasil está conseguindo alcançar os índices propostos pelo projeto da OEI. Porém, em outra análise feita em relação ao Índice de Desenvolvimento dos alunos no Ensino básico e no que se refere à acessibilidade, ainda falta muito a avançar.

Com o intuito de mostrar as nuances da inclusão escolar no Brasil e não apenas trazer dados realizados pelo INEP, fez-se necessário a pesquisa empírica nas escolas propostas com o intuito de tentar analisar os diferentes discursos dos grupos entrevistados que poderão fornecer subsídios de como está ocorrendo o processo de inclusão dentro das Escolas Municipais e Estaduais no Município de Juiz de Fora, ou se ainda acontece apenas o processo de integração dos alunos com deficiência nestes espaços, e quais os desafios que a educação no Brasil enfrenta para efetivar a inclusão.

Nesse sentido fez-se necessária a subdivisão das quatro escolas analisadas nesta pesquisa nos itens posteriores.

5.1. Análise da Escola 1

Iniciamos na E1 uma entrevista piloto no início de março de 2019. A escola está localizada no Bairro São Mateus na cidade de Juiz de Fora, e por ser uma escola de grande porte, atende alunos de diversos bairros do entorno e os mais afastados da

cidade. No período da manhã os estudantes são alunos do ensino médio e anos finais do ensino fundamental; no período da tarde a escola atende alunos do 1° ao 8° ano do ensino fundamental; no período noturno possui o EJA de anos iniciais.

Logo após os primeiros resultados foram surgindo novas perguntas e questionamentos que não haviam sido respondidos, e profissionais que trabalhavam diretamente com o processo de inclusão dentro da escola que não tinham participado da primeira entrevista. Após 20 dias da primeira entrevista no final do mês de março de 2019, foi realizada outra entrevista nos períodos manhã e tarde, estruturada com os seguintes grupos:

Tabela 21: grupos de análise E1

<p>Grupo 01: Diretores e Professores:</p> <p>Subdividimos em:</p> <p>Grupo 1. A: Diretor (a) Grupo1.B: Professores Regentes e Professores de apoio Grupo 1.C: Professores do AEE</p>	<p>Grupo 02: Alunos com deficiência:</p> <p>Alunos de 15 a 25 anos Estudantes do 1° ao 3° ano do ensino médio.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Grupo 1.A: Diretor (a)

Conseguiu-se contato mais uma vez com a Vice-diretora e esta seguiu os mesmos padrões da entrevista piloto, dizendo que não soube dar detalhes sobre formação de professores e como é a preparação dos professores para lidar com os alunos com deficiência.

S1 é servidora pública do Estado e atua no magistério há mais de 28 anos, já foi diretora da escola, mas agora está como vice-diretora, mas daqui a dois anos se aposenta. Segundo ela, a escola é um ambiente que sempre vem se transformando e que alguns alunos (deficientes ou não) não possuem uma estrutura familiar, o que gera reflexos no convívio escolar:

Os alunos vêm sem nenhuma base de família se conseguirmos fazer que eles não quebrem a escola já estamos felizes, eu não sei como fazer isso, acho que eles (ESTADO) deviam dar mais suporte para a escola. A escola mudou muito ultimamente, se o professor não se atualizar ele não consegue dar aula, a escola precisa se atualizar com as modernidades do mundo.

Percebe-se indícios no discurso de S1 que a Escola consiste em um ambiente de aprendizado de disciplinas formais, e além disso em um ambiente de aprendizagem de regras de convívio social, pois, segundo a vice-diretora, os pais estão delegando à escola a educação de seus filhos, que por muitas vezes chegam sem limites e sem condutas adequadas para se viver em sociedade, não havendo o respeito às diferenças que existe no meio social, inclusive dentro da escola. Isso reflete no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, por enfrentarem dificuldades de aceitação e convívio com uma pessoa dita “fora dos padrões”.

Ainda neste fragmento da entrevista de S1, sob a ótica da Análise do discurso, Orlandi (2012), conceitua a relação do sujeito e seus sentidos afetados pela língua e pela história, em que ocorre o processo complexo de constituição desses sujeitos. Esse sujeito produz sentidos e não meramente transmissão de informação, ou seja, quando a vice-diretora transmite esse discurso na entrevista, isso produz sentido e coerência para ela de que a escola tem um papel de formação educacional formal, mas também de formação material, possuindo possíveis reflexos na educação inclusiva daquele ambiente escolar.

Quando foi questionado à vice-diretora sobre o que seria inclusão seu discurso foi:

Inclusão seria socialização inicialmente, colocar esses alunos para conviver com pessoas iguais ou não a ele, isso é o papel social da escola. A inclusão na escola ela acontece, mas por exemplo tem aluno com paralisia cerebral ele não consegue acompanhar o que o professor está passando, não faz sentido para ele ficar ali. Eu acho que o aluno com deficiência deve ficar no âmbito escolar. Eles são integrados em parte, porque alguns professores nem olham para ele e nem o restante da turma, ele fica ali com o professor de apoio.

Nesse momento a supervisora da Instituição estava na sala e compartilhou seu discurso sobre o que seria inclusão:

A inclusão depende do professor de apoio, alguns conseguem integrar mais este aluno e outros até ajudam a excluir mais. A inclusão depende do problema do aluno, alguns são muito comprometidos, essa inclusão muda de acordo com o aluno, se a sala está agitada o professor deve tem que tirar esse aluno. As vezes a inclusão é interrompida com as circunstâncias.

Ambas as profissionais entrevistadas nesse momento alegam ser impossível que se tenha inclusão sem os professores de apoio. S1 diz que:

Sem o professor de apoio em alguns casos (não citou quais) e impossível a manutenção do aluno com deficiência nas escolas regulares. Alguns alunos conseguem acompanhar as aulas e realmente se incluírem na sociedade, temos casos aqui que a uma aluna com Síndrome de Down que até arrumou trabalho.

A vice-diretora informou que a maioria dos alunos com deficiência são frequentes na escola, e que não conhece a fundo o projeto da OEI, mas que alguém da Secretaria de Educação mencionou sobre muito superficialmente. Em relação à acessibilidade foi informado que a escola não possui rampa e nem banheiro adequados para os alunos com deficiência.

As fotos tiradas pela pesquisadora retratam o que foi dito pela vice-diretora.

Foto 05: Fotos do Pátio da escola e o acesso às salas de aula





Fonte: Elaborado pelo autor (2019).



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Percebe-se que apesar da escola possuir um pátio grande, falta acessibilidade como rampas de acesso, existindo apenas escadas. S1 nos informou que a escola não possui recursos para construir rampas de acesso.

No que se refere aos alunos com deficiência na escola e sobre as políticas públicas sobre inclusão ela menciona que:

Os alunos com deficiência gostam da escola se sentem bem aqui. A escola é inclusiva já faz tempo, porque aqui é escola polo. Eu como vice não tenho muito conhecimento das políticas públicas inclusivas no Brasil, as vezes a superintendência de ensino vem aqui conversar com as professoras de apoio lá na SRE tem um setor específico, mas que eu saiba não tivemos essa informação sobre as políticas públicas. Mas ano passado teve uma palestra, mas foi a outra vice-diretora que foi e ficamos com muita dúvida até que idade o Estado é responsável com o aluno? Pois apareceu uma aluna aqui com deficiência ano passado com 30 anos que estava nos anos finais. Aqui não tem EJA de anos finais, como eu vou colocar essa aluna que é uma moça na sala de alunos com 15/16 anos, é bem complicado.

Em relação à formação continuada dos profissionais que trabalham com alunos com deficiência na escola, a profissional informou que para concorrer a uma vaga de contrato temporário de trabalho, os professores apresentam cursos de capacitação na educação especial.

Foi questionado à vice-diretora, então se após ingressarem na escola, esses professores possuem algum tipo de formação continuada. Ela prontamente disse que sim, que tem, mas não soube especificar qual o tipo de formação ocorre após o ingresso do professor na escola.

S1 conta, ainda, que a escola tem que apresentar para a Superintendência Regional de Ensino um relatório com as estratégias e quais os planos pedagógicos estabelecidos para o aluno com deficiência. S1 citou como exemplo de inclusão que ocorreu na escola, a feira de ciências no ano de 2018, que em um dado momento, possibilitou aos alunos com deficiência apresentar jogos desenvolvidos pelo professor do AEE, com a finalidade de estimular os alunos com deficiência a participarem do evento. Porém segundo a vice-diretora: *“alguns vão, mas nem todos conseguem acompanhar”*.

O discurso da vice- diretora leva a refletir que a inclusão depende do professor de apoio e que nas escolas, muitas vezes, tem mais a integração do que a inclusão dos alunos com deficiência e, segundo a entrevistada, a inclusão seria: *“ colocar esses alunos para conviverem com pessoas diferentes deles, sendo este o papel da escola (..)”*. A inclusão vem demonstrando ao longo dos anos ser caracterizada por um processo lento e que enfrenta resistências de diversos profissionais envolvidos devido ao formalismo ainda arraigado nas escolas.

Inclusão na visão de Mantoan (2003):

consistiria num paradigma de um conjunto de regras, normas, ações que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos que solucionar.

Quando se depara com discursos como o da vice-diretora, deve-se analisar que essa dificuldade de se desenvolver o processo de inclusão ocorre pela resistência de se aceitar o novo, e como tudo que é novo gera inseguranças e problemas, os quais é necessário solucionar, para que se tenha a igualdade dentro da sociedade. Assim, a escola como sendo um dos vetores de transformação da sociedade não deve ter receio em aceitar o novo e quebrar paradigmas “modelo/padrão”.

Mantoan (2003) preceitua que quando precisamos proceder alguma mudança de paradigma somos cercados por incertezas, mas também de liberdade e ousadia para encontrar alternativas, outros meios de interpretação e de conhecimento que nos deem embasamento e norteiem a realização das mudanças que devem ser feitas. Na visão da autora, é o que está acontecendo no Brasil, pois a escola está enraizada num formalismo sem precedentes, e nas palavras de Mantoan (2003): *“cindiou-se em*

modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia". Fatos que atrapalham o processo de inclusão no Brasil.

Orlandi nos traz que (2015.pag 33/34):

Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade. Essa é uma determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos. Por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. As ilusões não são "defeitos" são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Os sujeitos "esquecem" que já foi dito- e este não é um esquecimento voluntário- para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas, mas, ao mesmo tempo, sempre outras.

Grupo 1.B: Professores regentes e Professores de apoio

Quando iniciou-se o processo de entrevistas, constatou-se que muitos professores regentes em outra instituição são professores de apoio, e por estes terem conhecimento amplo dos dois cargos preferiu-se explorar mais esses profissionais.

As entrevistas com os professores desse grupo deram-se, na biblioteca da escola, pois é lá, segundo as professoras, o melhor ambiente para os alunos estudarem, realizarem seus trabalhos, uma vez não conseguem acompanhar o que está sendo dado na sala de aula e elas acham mais prudente retirá-los da sala de aula.

Foto 06: Biblioteca onde os alunos realizam as atividades



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

O professor de apoio auxilia os alunos com deficiência a desenvolverem as atividades dadas pelo professor regente, mas é importante ressaltar que o aluno com deficiência é aluno da classe como outro aluno qualquer. Sobre o professor de apoio a LBI (2015), nos ensina que:

Art. 3º (...)XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividade de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidade de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Fonte: BRASIL,2015.

S5 trabalha desde 2017 no cargo de professora de apoio na escola, mas possui experiência na sala de recursos (AEE) e como professora regente em outras instituições de ensino. Segundo a professora, sua especialidade e cursos são voltados para a Educação Especial. S5 nos informou que a sala de recursos da escola, por se tratar de uma escola polo no município de Juiz de Fora, está apta a receber alunos com deficiência de outras instituições públicas ou privadas que necessitem do AEE.

A primeira pergunta versou o que seria inclusão na perspectiva da professora e ela nos informou que o tema da inclusão sempre está presente nas reuniões pedagógicas da escola, e que em muitos casos acontece mais uma integração desses alunos e não uma inclusão. E continuou:

“É o que a gente muitas vezes discute nas reuniões que acontece a integração, que é o grande problema, aqui na escola, com os alunos é mais

fácil de lidar, eles acolhem, incluem muito os meninos, eles chamam os meninos para participarem, respeitam, posso sentar junto para fazer a atividade. Até esse trabalho que eu estava fazendo com a S4 aqui na biblioteca, ela vai apresentar junto com os colegas de turma. Só que aí os professores, porque aí a gente está batalhando, porque, apesar de ter muito tempo na escola, começou assim está mais claro mais cobrado agora a participação dos meninos (quando a professora se refere aos meninos está relatando da participação dos alunos deficientes na sala regular). Igual o trabalho que eles estão desenvolvendo agora, o professor falou que os meninos podem fazer, pesquisar do jeito que eles conseguirem e apresentar o trabalho, o restante da turma respeita, acolhem, aceitam, respeitam”

A docente ressaltou mais uma vez que alguns professores estão estranhando os alunos com deficiência na escola, pois, segundo ela, antes esses alunos ficavam na escola especial e não era comum tê-los nas salas de aula, mas como a inclusão está em toda parte devido às políticas públicas, ainda insuficientes na visão da professora, os conceitos estão sendo revistos ao longo do tempo.

Foi perguntando à professora se o conteúdo dado em sala de aula pelos professores regentes para a classe são os mesmos para os alunos com deficiência. A professora informou que sim, porém algumas disciplinas, como por exemplo física e química, os alunos com deficiência não conseguem acompanhar. Então, ela promove adaptações/resumos e citou um exemplo:

Igual por exemplo, meus alunos do terceiro ano, estão estudando química orgânica, nós estamos trabalhando o que é matéria orgânica e o que não é matéria orgânica, eles não conseguem acompanhar a classificação de carbono, essas coisas, mas eles estão dentro da química fazendo o que é o que não é, estão na sala com os demais estudando tabela periódica, estudam a química relacionada, não especificamente aquele conteúdo é, é muito abstrato para eles e não vão conseguir acompanhar”.

A pesquisadora perguntou se a professora acha que todos os deficientes podem aprender dentro das salas regulares, ou depende da deficiência, e então S5 falou:

Olha igual eu te falei, eu tenho três alunos, e o que tem mais facilidade social e de aprendizado é o aluno que possui autismo, os outros dois, um com paralisia cerebral e outro com Síndrome Asperger, mas como não usa), possuem mais dificuldade.

Foi perguntado a professora se ela adapta a matéria para os alunos com deficiência. Ela respondeu, que seus dois alunos, S6 (autismo leve) e S5 (transtorno misto de habilidades escolares), este ano conseguem copiar as matérias dadas pelos professores regentes, mas que a S7 (Paralisia Cerebral) não consegue assimilar o

conteúdo dado pelos professores. A professora, então, percebendo a dificuldade da aluna, tenta trazer outras formas de aprendizado como, por exemplo, a prancha de comunicação. A docente neste momento está trabalhando com as vogais, porque ela não conhece. A aluna não tem a coordenação desenvolvida sendo importante segundo a professora, este trabalho.

A professora afirmou que todos os seus três alunos participam do AEE no contra turno e adoram.

A receptividade dos demais alunos com os deficientes, segundo a professora, é muito boa, harmônica e respeitosa. Na visão de S5, a escola precisa percorrer um longo caminho ainda para que se alcance a efetiva inclusão, mas a escola com os poucos recursos que possui faz um trabalho muito comprometido com esses alunos. E ainda destaca um avanço desde a sua entrada na Escola:

Os professores já começam olhar para eles já entendem o que os alunos deficientes querem transmitir aos seus professores (gestos, olhares), é feita reuniões periódicas com todos os professores, no qual se informa o problema de cada aluno deficiente, que o olhar dos professores para estes alunos está ao longo dos anos, sendo modificado.

Foi questionado à professora como é a relação e qual tipo de apoio que é oferecido por parte da direção da escola, para o processo de inclusão, e S5 respondeu:

Sim, a maioria dos professores apoia a inclusão na escola, mas existem alguns professores, que eu não sei se é por falta de conhecimento de como lidar com esses alunos, mas que a maioria dos professores, são receptivos e estão abertos ao diálogo comigo, para saber o que pode ser feito para o aprendizado destes alunos.

No que se refere a posição da docente sobre o professor de apoio como essencial no processo de inclusão, ela nos informa:

O Estado coloca quase 40 alunos dentro de uma sala de aula, então assim o professor tem 50 minutos para passar a matéria, e com os alunos deficientes tem que parar, explicar a matéria com calma, resumir, esse aluno não entende. Sem essa ponte com o professor de apoio é humanamente impossível conseguir êxito neste processo. Pois o professor de apoio adapta a matéria sempre com imagens e ilustrações, não tem como o professor da turma conseguir fazer isso, eu não consigo ver a inclusão sem o professor de apoio. Porque caso contrário o aluno ficaria dentro da sala de aula, apenas cumprindo o que está na lei, e não verdadeiramente se desenvolverá como qualquer aluno.

Em relação a acessibilidade da escola, um dos meios essenciais para a promoção da inclusão a docente demonstra uma insatisfação, pois a escola não possui rampa e nem banheiros adequados para os alunos que necessitam. Vejamos o que ela mencionou:

A escola não tem muita acessibilidade (não tem rampas, existem 04 alunos cadeirantes e que devem ter de ser transportados por colegas ou funcionários da escola), sendo muito insuficiente, banheiros ainda não estão estruturados para receber esses alunos. Precisamos de mais investimentos, como cadeira, banheiros, rampas.

O apoio da família segundo a professora, é fundamental para que o trabalho de se fazer uma sociedade mais justa aconteça. Os pais dos alunos da escola, segundo S5, são muito participativos, agregam à escola, estimulam os filhos para que participem e estejam na escola. Os pais são excelentes.

A professora é a favor da Inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, e destacou:

Os alunos se sentem parte da turma em que estão, os alunos mostram o caderno para o professor, querem realizar os trabalhos juntos com os demais colegas, e os colegas também querem que estes alunos participem. A inclusão acontece na escola, mesmo não sendo a ideal ainda.

S8, que também desempenha o papel de professora regente e de professora de apoio na escola, fala sobre suas experiências:

Como regente eu percebo que muitos alunos não tem laudo mas tem extrema dificuldade que precisariam de um apoio, não só as crianças com deficiência precisam deste apoio, e como regente tento auxilia-los eu faço uma relação de como eu sou professora regente e posso melhorar a vida deste aluno, pois quando sou professora de apoio muitas vezes não percebo esse olhar dos professores de apoio para meu aluno.

É importante ressaltar que no Estado de Minas Gerais, apenas as crianças que possuem laudo (com CID) é que possuem o direito do professor de apoio.

A docente possui pós-graduação em educação especial, sendo professora efetiva no Estado desde 2013. S8 disse que como professora regente promove a inclusão de seu aluno com deficiência na sala de aula com o restante da turma, mas que as vezes não percebe esse cuidado de outros professores no mesmo cargo.

A professora entende inclusão como:

Inclusão é integrar, ou seja, convivência, você ter vários alunos com diferentes realidades, com deficiência ou não a conviverem no mesmo espaço, mas tem que ser como um todo, tem que ter uma inclusão. A inclusão é tão boa para os alunos com deficiência e para os demais alunos.

No que se refere à parceria com os professores regentes da classe em que o aluno com deficiência está matriculado, S8 deixa transparecer que existe uma certa resistência de alguns professores a reconhecerem aquele aluno com deficiência e que têm o suporte do professor de apoio como sendo da sala de aula. E salienta:

As atividades para os alunos com deficiência não são a mesma tarefa dos demais alunos da classe, elas são adaptadas, alguns professores regentes têm esse cuidado de montar atividades adaptadas para que esses alunos possam participar, mas ainda tem resistência. Acho que sem o professor de apoio não há inclusão, pois para que isso ocorresse devem ser alterados os modelos pedagógicos de escola no país.

A professora, quando questionada sobre a possibilidade de efetivação da inclusão nas escolas regulares, relata que acredita na inclusão, mas acha que deveria haver uma alteração no aprendizado destes alunos, pois muitas vezes este aluno não consegue assimilar o que é dado, mesmo com as adaptações. A escola deveria oferecer outros estímulos como, por exemplo, cozinhar, o que ativa muito a parte lúdica da aprendizagem. Na visão da professora, o caminho ainda é longo, e a escola é o lugar em que todos aprendemos a conviver e a respeitar o diferente, independentemente da deficiência ou não.

Ao analisar os discursos das professoras, em cada palavra expressam, segundo Orlandi (2015), experiências, emoções e conceitos constituídos ao longo do tempo, que fazem as professoras acreditarem que a inclusão ainda tem um longo caminho pela frente, que a escola e nem a sociedade ainda estão preparadas para tal acontecimento, mesmo que tenhamos tido um avanço. São as memórias discursivas que cada um de nós temos, o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-constituído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra (ORLANDI, 2015).

E são concepções pré-constituídas que deixam a escola um lugar não muito propício a mudanças, por se conhecer apenas um método de ensino para um mesmo alunado, não abarcando a diversidade existente dentro de uma sociedade.

Grupo 1.C: Professores do AEE

Na sala de recursos da Escola existem dois professores responsáveis: a professora S3 no período da manhã, já entrevistada na entrevista piloto, e o professor S9 no período da tarde.

De todos os entrevistados na escola, o professor S9 é o que tem maior experiência na educação inclusiva.

O professor trabalha desde 1997 com alunos com deficiência, com os quais desenvolve um trabalho de criação de jogos educacionais para o melhor desenvolvimento e habilidades desses alunos. Possui mestrado em educação especial pela UFF, é palestrante e professor de cursos de formação de professores na seara da educação inclusiva. É servidor no Estado desde 2017, quando assumiu o cargo de professor de sala de recursos, lotado na Escola 1, além de ser servidor na Prefeitura de Juiz de Fora também na área de educação especial.

Sobre a inclusão na cidade de Juiz de Fora ele nos informa:

Juiz de Fora se comprada com outras cidades, temos um trabalho aqui desde o ano 2000, na perspectiva inclusiva é muito bem colocada bem definida, tem problemas? Sim, tem problemas, mas a cada ano se aprimora mais. Quando vamos a um congresso ou seminário percebemos que estamos lá na frente de cidades da microrregião. Algumas cidades pequenas da região estão atrasadas, não no fato de não conhecerem as políticas públicas, mas na carência de profissionais capacitados para atuarem com os alunos deficientes, não conseguem implementar, pois implementar a inclusão é muito difícil. Juiz de Fora foi cidade polo de formação para a microrregião. Em Juiz de Fora na década de 2000, teve início com os PAS, NEASS e depois CAEES (são centros que acolhem, e dão atendimento necessário para a sua inclusão nas escolas regulares).

S9 conta que muitos alunos eram encaminhados para a área da saúde da Prefeitura de Juiz de Fora, por queixa escolar com dificuldade de aprendizagem, na tentativa de medicar esses alunos. O professor salienta:

Num determinado momento, um médico começou a questionar que havia alguma coisa errada com esses problemas que os alunos apresentavam, e era necessário investigar a causa dessa dificuldade de aprendizado. No intuito de buscar uma solução foi feita uma parceria com a Secretaria de Educação, sendo criado o PASS (programa de assistência estudantil para esses alunos), não era voltado ainda para deficiente, atendia a todos os que necessitavam de atendimento. Com a vinda das políticas públicas de inclusão no Brasil esse centro foi se adequando e hoje é o CAEE (centro de atendimento de educação especializada), que atende aos deficientes, mas estamos numa luta ai de quase 20 anos, e muitas das vezes eu falo, o que é produzido hoje pelas políticas públicas brasileiras, nós em Juiz de Fora já estávamos fazendo a quase 20 anos, pois desde a Constituição se fala de inclusão, AEE, mas não era efetivo, mas desde muito tempo é feito um

trabalho de inclusão com esses alunos, e funcionava. Isso na prefeitura né. No Estado com a inserção das políticas públicas, do AEE, foi sendo criada as salas de recursos nas escolas estaduais.

Quando questionado ao professor sobre o processo de inclusão do deficiente na escola regular, segundo ele:

Quanto mais cedo este aluno deficiente começa a estimulação na escola e nos outros campos, mas benefício esse deficiente terá no futuro. Tanto na relação de convivência, de fala, aquisição de vocabulário, de convivência social, respeito as regras e assim, esse aluno acaba se virando mais nos espaços. Por exemplo, se essa aluna anda com dificuldade, ela na escola isso vai ajudar a ter a percepção de espaço. Eu vejo um ganho ao longo prazo. Eu acredito que a gente vai ter uma geração daqui a pouco, que essas crianças deficientes e com transtornos que estão incluídos desde sempre na escola regular terão um ganho e uma independência maior.

O professor ainda salienta que as escolas especiais segregam os alunos por deficiências:

Eu vejo muito nessa perspectiva que a escola especial, aí você vai trabalhar com todas as crianças com dano intelectual, um grupo só com autista, isso segrega, o aluno não tem a visão do que é diferente, e o respeito a diversidade, pois a escola é um espaço de diversidade, de convivência social, em aceitar o diferente. A escola funciona como meio social. Nós só enxergamos as pessoas de maneira diferente, porque a sociedade nos ensinou assim.

Alguns autores dizem que a escola é o lugar que mais segrega, é, mas é também o que mais agrega, que você aceita conviver com o que é diferente. No futuro se tivermos escolas especiais, em que todos são iguais a mim, onde eu vou aprender o que é diferente? Claro que são indivíduos, mas todos têm a mesma dificuldade que eu, como que o outro que não tem deficiência vai conseguir aceitar a limitação do deficiente, se não é mostrado isso para ele? A sociedade é plural, temos que conviver com todo mundo de maneira que possamos nos respeitar. São todos convivendo que numa geração futura, as pessoas possam enxergar todos de igual para igual. A escola é um espaço de convivência de todos, e isso é ainda mais importante para o deficiente.

Nesse mesmo sentido, Figueira (2017) aponta que a inclusão dos alunos com deficiência nos primeiros anos de vida em escolas regulares é primordial para o sucesso desse processo nos anos seguintes. Segundo o autor, as crianças são livres de qualquer preconceito e, convivendo com o colega com deficiência, ambos aprenderão naturalmente a dirimir possíveis barreiras.

S9 revelou que na escola eles promovem um trabalho com todos os alunos e os professores de apoio, explicando o que é deficiência e porque as vezes, esses alunos se comportam de maneira diferente. Esse trabalho, segundo o professor, é de

extrema relevância, já que a escola recebe muitos alunos deficientes. Segundo o professor, é realizado um seminário que aborda questões de inclusão e assinala:

*você não imagina as perguntas interessantes que os alunos fizeram, isto demonstra que os alunos querem aprender mais sobre a deficiência querem ajudar os colegas. Neste mesmo seminário um dos alunos deficientes ele tem 12 anos, levantou a mão e que ele queria explicar para os colegas como era seu autismo, foi melhor do que qualquer palestra. Este aluno falou no lugar dele com colegas da idade dele, os demais alunos começaram a olhar ele de uma maneira melhor.
A iniciativa deu tão certo que ele passou em todas as salas explicando e os alunos adoraram.*

Conforme expressou o professor “o aluno falou no lugar dele”, nos leva a pensar o quão importante é o seu discurso no que se refere à inclusão, suas ideologias, histórias e memórias, pois, segundo Orlandi (2012), a linguagem consiste numa prática significativa que possui relação com a sociedade e o estado, ou seja, se relaciona com as práticas sociais em geral. A importância de se ter discursos de inclusão na escola é favorecer a diversidade de discursos que cada sujeito possui, que são constituídos pela inserção de diferentes posições, sentidos e formações discursivas (ORLANDI, 2012).

Para Orlandi (2012), existe um princípio discursivo que diz que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Quando se observa os discursos do professor S9 e desse aluno que ministrou a palestra no seminário sobre inclusão na escola, percebe-se, na perspectiva da autora, que a língua produz sentidos e tem-se acesso ao modo como a ideologia está presente na constituição dos sujeitos e dos sentidos. Ainda acrescenta (p.153):

(...) o fato de que não há sentido sem interpretação e a interpretação é um gesto do sujeito carregada de ideologia, que torna evidente o que na realidade se produz complexas relações entre sujeitos, língua e história, resultando em diferentes formações discursivas.

O professor ainda informou que na sala de recursos são atendidos em média uns 30 alunos e que nem sempre é possível a realização do atendimento no contraturno conforme preceitua a lei do AEE sendo os atendimentos realizados dentro do horário curricular.

No que se refere ao posicionamento de alguns professores regentes em relação aos alunos com deficiência S9 disse que:

Aqui na escola tentamos trabalhar com o professor que tem licenciatura e não apenas formação pedagógica, de que a criança está na sala de aula daquele professor faz parte da sala de aula, e não aluno do professor de apoio.

Para o docente, a inclusão não pode ser pautada no professor de apoio. Quem deve assegurar o aprendizado daquele aluno deficiente é o professor da sala de aula. Sobre esse assunto ele nos mostra:

Ainda temos que conversar muito com os professores, em nossas reuniões isso é bem discutido. Quando fui levantar essa questão achei que ia ser super mal recebido, mas pelo contrário os professores me disseram como poderia fazer para auxiliar este aluno nas suas disciplinas, os professores estão abraçando essa causa, principalmente os professores mais novos. Acredito que teremos um movimento mais de inclusão em breve.

Foto 07: Sala do AEE da E1 e alguns Jogos comprados pelo professor



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A sala do AEE possui muitos jogos e alguns desenvolvidos pelo S9 conforme dito, mas percebe-se que o espaço ainda não é adequado para pessoas que têm a mobilidade reduzida ou que seja cadeirante, pois a sala é um pouco estreita.

S9 disse que tem percebido um empoderamento dos deficientes como sujeitos de direitos e deveres. Segundo o professor, os deficientes sabem que devem ir atrás dos seus direitos. E continua:

Então quando o Governo diz algumas vezes em retroceder algumas políticas públicas inclusivas temos um embate entre as pessoas que abraçam essa causa. Isso eu percebi muito quando fui da comissão dos direitos do deficiente da cidade. Eles vão dizem que não passam ônibus em tal lugar, reivindicam mais rampas e condições de eles estarem em qualquer lugar na sociedade, eles estão buscando seu espaço, isso é muito bacana.

O professor acredita que o processo de inclusão da maneira estabelecida por meio das Políticas Públicas, que regulamenta a inserção do aluno com deficiência nas escolas regulares, para que se tenha a efetividade almejada, a aprendizagem levará mais alguns anos, pois primeiramente os alunos com deficiência necessitam se conscientizar de seus direitos perante a sociedade.

Grupo 02: Alunos com deficiência

Na entrevista piloto foi feita a entrevista com a aluna S4, entretanto constatou-se que ela tinha ficado um pouco tímida. Após o segundo retorno à escola para realizar

as demais entrevistas com os demais alunos, percebeu-se que conversando em grupo, o resultado seria melhor e mais esclarecedor para o objetivo da pesquisa.

Nesse sentido, utilizou-se a técnica de grupo focal, usado de forma subsidiária para este grupo. Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais. O grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços (MORGAN, 1997).

Abaixo segue o diagnóstico de cada entrevistado, fornecido pela professora S3 da sala de recursos da escola:

Tabela 22: CID alunos entrevistados

Nome fictício:	CID:
S4: Idade: 25 anos Desde 2016 na escola	F813/3 e F 70-0 (retardo mental leve)
S10: Idade: 18 anos Desde 2018 na escola	F84.4, F841, F70-Q.90 (síndrome de down)
S11: Idade: 16 anos Desde 2016 na escola	F70, F84.3 (retardo mental)
S12: Idade: 21 anos Desde 2016 na escola	F84.3, F.71 (outro transtorno desintegrativo de infância)
S13: Idade: 16 anos Desde 2015 na escola	G80 (Paralisia cerebral)
S6: Idade: 16 anos Desde 2017 na escola	F.84 (autismo)

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A entrevista novamente realizou-se na biblioteca da escola às 08:00 horas da manhã. Estavam presentes as professoras de apoio.

S6, que possui autismo, disse que gosta da escola, e que consegue fazer as atividades, principalmente nas aulas de Educação Física, mas que as vezes precisa

do apoio de S5 para realizar as atividades; já S12, disse que adora as aulas de português e educação física. S13 é a que mais tempo está na escola.

S11 disse que não conversa com ninguém que fica na sala de aula no intervalo, porque é muito tímida.

Eles estavam tímidos em grupo, mas todos afirmam que gostam da escola, e que conseguem fazer as atividades passadas pela professora regente em suas respectivas salas de aula, mas com certa dificuldade. Eles participam do contra turno na sala de recurso com os professores de apoio.

Percebe-se que eles estão incluídos na escola, mas que ainda têm muito dificuldades de aprendizagem, e de convivência com os demais alunos.

S13 disse que não entende as aulas de matemática sozinha.

Mesmo com poucas palavras, os entrevistados desse grupo, cada um à sua maneira, interpelam-se através do seu corpo, o que consiste na visão de Orlandi (2015) de que o corpo também é interpelado pelas ideologias de cada sujeito e acrescenta:

(...) o corpo que eu estou falando é o corpo produzido pela ideologia capitalista. Essa é a forma histórica do corpo que temos. O corpo do sujeito atado ao corpo social.

Diante do exposto, conclui-se que nos discursos apresentados pelos sujeitos da pesquisa na Escola 1, percebe-se uma preocupação ao longo dos anos em promover a integração e o bem-estar dos alunos com deficiência. Mesmo não conhecendo o projeto da OEI sobre o tema, a escola usa os recursos que possui para promover a inclusão dentro do seu espaço.

O mais inquietante é que mesmo com recursos escassos, conforme dito nas entrevistas, e uma falta de preocupação do Estado pela educação inclusiva, a escola, através de seus sujeitos, vem permitindo ao longo dos anos, o processo de subjetivação (ou constituição do sujeito) pela ideologia, que tem a forma sujeito histórica capitalista, de todos os sujeitos envolvidos para que se tenha uma educação inclusiva de qualidade no Brasil.

5.2. Análise da Escola 2

A Escola 2 atende crianças do 1° ao 5° ano nos dois turnos em que a escola funciona. Está situada na Rua Moraes e Castro, no Bairro Passos e, devido a sua localização, ocorre uma miscigenação de alunos de diversos bairros do município de Juiz de Fora, além de contar com inúmeros alunos com deficiência matriculados.

Os grupos nesta escola foram divididos da seguinte maneira:

Tabela 23: Grupos de análise E2

<p>Grupo 01: Diretores e Professores:</p> <p>Subdividimos em: Grupo 1. A: Diretor (a) Grupo1.B: Professores Regentes e Professores de apoio Grupo 1.C: Professores do AEE</p>	<p>Grupo 02: Alunos com deficiência:</p> <p>Alunos de 06 a 10 anos Estudantes do 1° ao 5° ano do ensino fundamental.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Ao iniciar a entrevista com a vice-diretora e a supervisora, ambas convidou-se que participássemos do recreio para que fosse possível realizarmos uma análise de como os alunos com deficiência se interagem com os demais alunos.

No turno da tarde, existem 05 autistas e um aluno de baixa visão, todos com idade entre 06 a 10 anos.

Segundo a vice-diretora e a supervisora, os alunos autistas conseguem interagir e brincar com seus colegas de turma, mas o aluno com baixa visão depende da professora de apoio para realizar todas as atividades. Apesar de ele ser muito querido pelos colegas, as crianças têm um pouco de receio de brincar com ele, pois seus olhos são diferenciados devido à baixa visão.

O pátio da escola, conforme demonstrado nas fotos abaixo, não é muito grande, o chão é irregular, mas os alunos conseguem brincar na hora do recreio. É possível dizer que o pátio tem um mínimo de acessibilidade para aqueles que precisam.

As entrevistas ocorrerem no período de 08/04 a 19/04/2019. Nesses dias visitou-se a escola nos períodos manhã e tarde.

Foto 08: Fotos do Pátio da Escola 2 e sua acessibilidade



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

O espaço do pátio da Escola 2 pode ser considerado um espaço amplo e conta com certa acessibilidade para os alunos que dele precisam. O chão apresenta alguns desníveis que pode ser um fator de risco para alunos com baixa visão.

Grupo 1. A: Diretor (a)

Além da entrevista com a Diretora S14, também foi realizado uma entrevista com a Vice-diretora S15 e a supervisora S16.

S15 inicia dizendo que:

inclusão é muito linda no papel, mas efetivamente aqui na escola ela é bem complicada. Aqui trabalhamos com crianças de 1° ao 5° ano. Mas se não tivermos esse suporte do professor de apoio principalmente no primeiro ano é impossível promover a inclusão.

A vice-diretora disse que “*alguns alunos com deficiência conseguem integrar mais; outros não*”. Neste discurso percebe-se que a profissional fala em integração e não em inclusão, conceitos que são bem confundidos no meio escolar. Segundo Mantoan (2003), integrar seria inserir o aluno com deficiência na escola regular, conferir a este aluno a possibilidade de transitar nas salas comuns e escolas comuns. No que se refere ao conceito de inclusão, a autora nos traz que “*a inclusão não está somente nas políticas públicas, mas prevê que todos os alunos sem exceção devem frequentar a sala de aula e ter acesso ao conhecimento*”.

Segundo a vice-diretora, a escola não ofereceu cursos de capacitação e formação de professores para os profissionais que trabalham com os alunos deficientes, o que a direção faz é a construção do plano pedagógico dessas crianças, que são as chamadas reuniões de módulo, toda semana.

A docente informou ainda que as professoras de apoio e as professoras regentes executam o plano pedagógico dos alunos com deficiência em parceria e adaptam as atividades para esses alunos. Segundo S16, “*aqui na escola a professora regente sabe que o aluno com deficiência é dela também, mesmo que este aluno tenha a professora de apoio, o aluno é da classe*”.

S16, a supervisora do turno da tarde, deixa claro a dificuldade enfrentada pela professora regente, em especial a do 1º ano, da necessidade de o aluno com deficiência ter a professora de apoio:

you imagine this in the first year class, there are 25 students pulling and wanting to go to the bathroom, another one falls off the table, and the student with autism is hitting, you imagine how it is done. You don't need to go far, if a student vomits it is already a complication. The support teacher is indispensable for the permanence of these students in the classroom, at least that's how the school structure is like.

A supervisora disse ser a favor da inclusão, mas para que ela ocorra seria necessária uma infraestrutura do Estado, e continua:

you see you don't have material, you don't have a proper bathroom. Inclusion depends more on the professor than on the State. There is a teacher who is trained and can't stay with the special students.

Em relação à acessibilidade da escola, apesar de o pátio ser relativamente acessível, os banheiros não possuem portas e nem espaços adequados para um cadeirante, por exemplo. As profissionais da escola sabem do problema, inclusive existem dois alunos cadeirantes na escola que são, segundo as professoras

“carregados” para o banheiro com ajuda dos profissionais da escola, porque as cadeiras de roda não passam da porta. A foto abaixo revela o problema tanto no banheiro feminino como no banheiro masculino.

A vice-diretora disse que já fizeram o planejamento de um espaço mais adequado com o auxílio de arquitetos da cidade, mas infelizmente o Estado não efetuou a liberação dos recursos necessários para a reforma.

Foto 09: Banheiros feminino e masculino da Escola 2



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

No dia 19/04, em nova conversa com S15 (vice-diretora) e S14 (diretora), e quando perguntando novamente para S15 o que para ela seria inclusão, ela diz:

é um processo onde todos os alunos, não importa as características dentro da escola, vivendo e aprendendo independente de suas características físicas, psicológicas o que seja, independente daquilo do ele pode ter, se é um autista, down, se é uma criança que não tenha deficiência vivendo e aprendendo juntas. Eu acho que comentei com você que na minha época de escola quando eu era menor, nunca tinha visto uma criança com down, autista na escola regular.

A diretora e sua vice informaram que na escola possuem 13 alunos com deficiência nos dois turnos, fora aqueles que não têm laudo, que a escola sabe que tem dificuldades de aprendizado. Segundo as docentes:

com o laudo, essas crianças poderiam aproveitar mais as oportunidades que a escola oferece, mas, como não possuem, que por muitas vezes por preconceito da família em não aceitar que seu filho tenha algum problema não averiguam mais a fundo o que está acontecendo com aquela criança.

O processo de acolhimento dos alunos com deficiência na escola é bastante positivo. S14 e S15 relatam:

Quando os alunos chegam no primeiro ano nós fazemos uma reunião com os pais. Esses alunos do primeiro ano de 2019 já trouxeram o laudo, porque se for uma coisa que a gente vai observando durante os anos como o caso do S18 e S25, em que se custou a ter o laudo, custou e conseqüentemente foi demorada a vinda do professor de apoio, antes disso é muita conversa mesmo com os pais, e passar para eles como está o comportamento dos filhos na escola, para que possamos ajuda-los.

A família dos alunos, segundo a vice-diretora, é de extrema importância no processo de inclusão:

devemos ter muito tato na hora de falar com os pais. Igual por exemplo na outra escola que eu trabalho, a mãe de um aluno disse para mim que não ia levar o filho dela no médico porque ele não é doido, a família ainda tem muita resistência em constatar uma determinada deficiência nos seus filhos. Os pais têm medo de taxar as crianças como doido, deficiente, taxar como incapaz.

Segundo a Diretora, “*aqui na escola somos privilegiados pois os pais aqui são bem atenciosos e atentos nos seus filhos. Isso depende do meio cultural em que a criança e os pais estão envolvidos*”.

S15 a este respeito diz que “*lá na outra escola que eu trabalho que é de periferia eles não tem a visão de mundo das crianças e pais aqui da escola possuem, apesar de aqui ser uma escola com diversas realidades*”.

Segundo S14, endossando o que S15 diz sobre a resistência de certos pais em aceitar que seus filhos podem ter alguma deficiência, S14 diz que essa é uma grande dificuldade encontrada pela direção em oferecer um ensino específico para a deficiência de cada criança, pois, segundo a docente é necessário um laudo médico que comprove a existência da deficiência. Muitas vezes essa solicitação não é atendida pelos pais das crianças. Segundo S15, por a escola receber crianças pequenas na fase inicial da escolarização, que estão iniciando sua vida escolar efetivamente os problemas aparecem mais nessa idade de 06 anos e alguns pais ainda não aceitam muito bem.

Quando questionadas sobre o conhecimento diretora e de sua vice sobre o projeto da OEI na perspectiva da inclusão, disseram que não conhecem o projeto e que só conhecem a BNCC.

No que se refere à formação de professores, as duas disseram que a Escola não possui apoio do governo, e que os próprios profissionais envolvidos na área e os gestores da escola tentam estar sempre se reciclando e estudando novas técnicas para que possam auxiliar os alunos que necessitam.

A diretora e a vice-diretora acreditam que, mesmo que tenham políticas públicas para que sejam realmente efetivadas nas escolas, é necessário um diálogo com os pais, pois, segundo as docentes, não se consegue atingir as crianças, e continuam:

temos um psicólogo aqui que diz que o principal é trabalhar com os pais para que possamos conseguir avanços com os alunos deficientes, e com essas adversidades que a nossa profissão nos coloca, não tem curso aprendemos com a nossa vivência do dia a dia.

S14 disse que o Estado oferece mais cursos de capacitação sobre gestão, mas em relação à educação inclusiva, o Estado é muito insuficiente. São os profissionais e a direção da escola que se preocupam em buscar informação e meios para que possam lidar com esses alunos.

Na seara ainda da formação de professores a Diretora observou que:

Eu acho que a formação do professor de apoio deveria ser baseado mais numa pós graduação, pois tem muitos cursos oferecidos no mercado que não prepara o professor para lidar com esses alunos, basicamente só fornecem as horas necessárias que o Estado solicita para trabalhar nessas áreas, e assim o profissional não vê muito a prática, mas quando esses professores chegam aqui na escola não conseguem desenvolver as atividades com as crianças. As professoras mais antigas estão mais bem preparadas, pois além da vivência prática também tem os cursos, agora essas professoras novas que chegam aqui fazem o curso, mas não tem a vivência da sala de aula não conseguem perceber qual é a dificuldade daquele aluno que está sob sua responsabilidade, dificultando o processo de desenvolvimento deste aluno.

S15 disse que existe um site na rede mundial de computadores, chamado Brasil Cursos, oferece todos os cursos que são necessários para que o professor consiga a designação para trabalhar como professor da educação especial. Ambas acham que quem milita nesta área deve ter amor, competência e gostar do que fazem, pois são crianças que merecem nosso respeito e a dedicação para que se desenvolvam e

deixam claro que: *“aqui na escola temos muita sorte pois todos os professores de apoio são comprometidos e capacitados”*.

Ambas as professoras são a favor da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, principalmente porque estes desenvolvem o campo da convivência da sociabilidade com pessoas diferentes, e porque para os demais alunos é importante aprendam a lidar com as diferenças.

A escola, segundo as professoras, possui o papel de mostrar aos seus alunos conviver com a diversidade. Segundo a Vice-diretora:

Os alunos daqui da escola respeitam e ajudam muito os alunos com deficiência. A escola tem o papel de acolher todos os alunos sem distinção, aprendendo a respeitar o diferente e aprendendo todos a conviverem em harmonia.

S14 conta que quando estudava na escola pública não era muito comum a presença de alunos com deficiência. Eles estavam geralmente nas escolas especiais e hoje ter essa convivência mútua é bastante enriquecedor para todos que frequentam a escola.

Pode-se concluir que a escola deve ser o lugar da diversidade e não um espaço engessado como ainda acontece em sua grande maioria, em que a burocracia e o formalismo não permitem que alunos com necessidades diferentes possam se desenvolver (MANTOAN, 2003).

Grupo 1. B: Professores regentes e professores de apoio

Preferiu-se entrevistar as professoras que ao longo de sua carreira tivessem tido a experiência tanto como professoras regentes como professoras de apoio, com o intuito de analisar os discursos que estas profissionais possam apresentar, além de uma experiência em dois cargos bem distintos.

S17 trabalhou como professora regente por mais de 20 anos e se aposentou pelo Estado de Minas Gerais. A docente contou que está como professora de apoio há 08 anos, dentre os quais também atuou como professora na sala de recursos.

A docente, quando perguntada se acredita na inclusão dos alunos com deficiência nas salas regulares, respondeu:

eu acho difícil, pois não temos preparo, falta recurso, falta orientação, mas a gente pesquisa para tentar ajudar esse aluno, muita coisa falta, como por exemplo o espaço físico da escola, apoio para a gente. Mas fazemos o que podemos fazer. A minha aluna S19 (autista com o grau mais comprometido) ela está muito bem nesta turma, mas o começo foi difícil.

S18 é uma aluna muito educada, mas S17 informou que o início foi muito difícil, porém agora ela consegue acompanhar as atividades junto com a turma, embora às vezes seja preciso fazer algumas adaptações de conteúdo. A docente conta que realizou desde o início com a aluna um trabalho de diferentes estímulos, o qual é sempre repetido, pois o autista, segundo a professora, “*você precisa conhecer seus desejos porque eles não falam daí fica mais complicado estabelecer uma comunicação*”. A professora, sobre sua aluna autista informou:

hoje ela faz as atividades, mas eu adapto, porque ela não dá conta de fazer atividade, hoje por exemplo ela não quer fazer só ficar no tablet, eu tenho que negociar e entender o tempo dela. Eu alfabetizei ela esse ano. Mas as vezes o barulho incomoda ela. S19 as vezes é resistente a atividade as vezes, não dá para ficar falando demais ela se irrita, daí temos que adaptar. Ela tem a memória fotográfica excelente, as professoras achavam que ela até sabia escrever, mas não sabe, não tem aí tive que trabalhar mais o lúdico com ela, eu tenho que explicar para ela até hoje as sílabas. Por exemplo se eu falar a palavra bola com ela não sabia escrever mais sabe associar ao objeto. Na matemática é a mesma coisa, ela faz a subtração e adição, mas sempre com gravuras.

Devido a sua larga experiência no campo educacional de crianças do 1° ao 8° ano, S17 salienta:

quanto mais cedo o aluno com deficiência for incluído em salas regulares seu desenvolvimento é melhor, apesar de não conseguir acompanhar tudo eles se sentem parte daquela turma. É o meio dela, o restante da turma é uma gracinha, gente vamos falar baixo que a S19 está estressada. Mas eu sempre adapto as atividades que a professora faz. A relação da professora de apoio e regente é fundamental para o aprendizado ser proveitoso, pois S19 é aluna dela também sempre conversamos uma com a outra, S19 estava indo para a Educação Física com as amigas. Ela interage, brinca leva tudo ao pé da letra, se você falar alguma coisa com ela, ela cobra.

Quando questionada sobre a participação familiar no desenvolvimento da criança na escola, a professora relata que:

O apoio da família é fundamental, mas as vezes não acontece, a S19 por exemplo, eu sempre mando bilhetes e olha como volta o caderno sem nenhuma assinatura. No que se refere a questão de aprendizado a família é insuficiente, a maioria das crianças você não pode contar com a família, você tenta, mas não acontece. Na reunião de pais eu falei com a vó da S19, traz um pendrive para colocar as atividades que ela desenvolve aqui na Escola, pergunta se trouxe? Nada até agora. Você não pode contar. Por exemplo a gente nota que nas segundas feiras ela chega mais preguiçosa não quer fazer

atividade está mais agressiva (a gente acha que tem dia que ela toma mais e tem dia que toma menos remédio), ai mandei no caderno de bilhete que ela estava mais agressiva, o bilhete voltou sem assinatura, isso é o ano inteiro. Mas você percebe que ela é educada, tem limites, tem cuidado, mas assim o apoio pedagógico é insuficiente.

S17 relatou que a sua aluna consegue aprender muito, e nesse momento da entrevista ela mostra o caderno da S19, muito bonito e caprichado, com visto da professora regente. Isso remete a uma reflexão, apontada por Figueira (2017) de que quanto mais cedo a criança com deficiência for inserida em escolas regulares, a formação e o aprendizado dos alunos tornam-se mais normais, com a convivência a diversidade.

S17 se posicionou a favor da inclusão:

olha eles aprendem muito, se desenvolvem e isso é a realidade do mundo, se esse convívio com pessoas diferentes de você não acontecer dentro da escola vai ocorrer lá fora, aqui a S19 é mais uma aluna aqui, pois na escola estadual tem muita diversidade, eles tem que conviver com outras crianças isso desenvolve muito. Eu cobro dela dentro das suas limitações, mas não a tratamos como doente.

E continuou:

só pra você ver como a S19 se desenvolveu, ano passado ela não conseguia me pedir pra ir tomar água ou ir no banheiro, hoje ela me pede, as vezes eu fico até assustada com esse desenvolvimento, é muito importante todas as suas pequenas vitórias, mas é um trabalho diário. Até recados para os servidores que trabalham na escola ela faz, isso consiste num trabalho de socialização dela no interior da escola, dou uma independência a ela, não trabalho apenas as matérias e sim o convívio com as pessoas.

No que se refere aos trabalhos em grupo com os demais colegas, a professora informou que S18:

Ela faz os trabalhos em grupo, interage com os alunos. Pelo que eu estudei os autistas devem desenvolver as habilidades psicomotoras desde a educação infantil, porque eu percebo que ela as vezes tem preguiça de escrever ou sei lá as vezes dói, necessitando de estímulos para fortalecer o músculo. Eu tenho vários cursos (pós em educação especial, cursos de formação, mas pagos por mim). Eu tinha outro aluno que precisava de cuidados mais de banho e a escola não tem esses recursos era tudo improvisado, a escola não está preparada para receber qualquer tipo de deficiência.

S17 diz que S19 participa do AEE, mas não no contraturno, pois a família não tem dinheiro para trazer. Então ela faz terça e quinta de 08:00 as 09:00 no horário da aula, e adora os estímulos diferentes que auxilia no seu aprendizado.

Em relação à inclusão dos alunos com deficiência nas salas regulares, S17 afirmou:

Eu sou favor sim da inclusão, pois essas crianças ao longo da vida vão conviver com outras pessoas diferentes que elas, e se elas não estivessem na escola estariam em casa, ou em escolas especiais que não aprenderiam a conviver com as diferenças, mas eu acho que essa inclusão acontece parcialmente. O convívio na escola estadual é muito rico muito diversificado, fazendo as crianças conviverem com a diferença. Sem o professor de apoio não consegue acontecer a inclusão. Algumas professoras regentes não acolhem muito os alunos com deficiência, as vezes temos essa dificuldade.

A outra professora que participou da entrevista foi S20. Ela é professora de apoio em outra escola da rede pública e professora regente do 1º ano e começou a entrevista dizendo que:

eu acho a inclusão importante, pois essas crianças nas escolas regulares se sentem parte desse ambiente e o problema delas desaparece. De manhã (na escola), eu trabalho com o aluno que tem a doença de asperger, uma com síndrome de down (esta doença não tem direito ao apoio, mas ela ajuda assim mesmo) com deficiência cognitiva. Eu aprendo muito com eles, melho como ser humano, de aceitar a vida como ela é; e no dia a dia de como trabalhar com eles.

S20 disse que quando começou a trabalhar com educação especial em 2015 fez os cursos de capacitação exigidos para exercer tal função, logo depois ingressou na escola e se encantou com os alunos, e revelou:

eles são meus e pronto e acabou, sem experiência neste tipo de docência como eu ia fazer, a teoria é muito bonita, mas na prática você não consegue desenvolver a teoria com esses alunos, pois cada um tem suas especificidades. Eu pesquiso muito, tento melhorar a cada dia para que eles se sintam pessoas, seres humanos, que se sintam incluídos no meio e quando forem sair da escola.

A docente informou da superproteção familiar que acontece com seus alunos com deficiência e relatou:

A minha aluna com Down, a mãe dela criou-a como se ela fosse um bebê, ela não tem independência nenhuma e ela tem 17 anos, e agora desde o ano passado, eu estou com eles desde o 6º ano e agora eles estão no 1º ano do ensino médio. Eu estou trabalhando com a autonomia: anda sozinha, vai no banheiro sozinha, estou tentando tirar essa superproteção. Os meus três alunos, só o que tem deficiência cognitiva que os pais não tratam ele com superproteção, o pai dele falou não dá moleza pra ele, o que o professor der em sala de aula, dentro da capacidade dele, ele vai fazer, deixam ele ser independente, isso é muito importante.

Na sala de aula da escola, na qual a docente atua como professora regente da turma, há dois alunos com deficiência: um com baixa visão e outro aluno com autismo. A professora de apoio de ambos os alunos, até o final da entrevista ocorrida no dia 19/04/2019, ainda não havia chegado na escola para trabalhar com essas crianças.

S20 fala sobre o excesso de burocracia do Estado, pois segundo a docente só é liberado o professor de apoio depois do laudo médico, e este muitas vezes demora. Para não prejudicar as crianças, ela diz que:

O aluno autista acompanha a turma, dentro das limitações dele. Eu faço a ficha, eu vou no caderno dele e ele também faz, eu tenho essa preocupação, o outro aluno de baixa visão eu sempre coloco com alunos mais dedicados que possam estimulá-lo. Sempre com meninos para ele fique mais à vontade.

Para a professora:

eu acho que eles são incluídos, os demais alunos se preocupam com eles e cuidam deles, não depende da idade. Nenhum dos meus alunos perceberam que o S21 é autista, ele fica nervoso e chora, mas como qualquer criança é contornável, o S22 (o que possui a baixa visão), as crianças notam que ele é um pouco diferente por causa do olho e as crianças se preocupam em tirar a mochila para ele não cair, e quando está na hora de ir no banheiro dá até briga de quem vai levar ele, mas ele interage com as demais crianças.

No que se refere à formação dos professores, S20 relatou que ela se capacita porque ela paga seus cursos. Segundo a docente “todo ano altera os cursos solicitados, logo você tem que sempre estar se atualizando. O estado não dá essa atenção e nem ajuda de custo”.

Em relação ao aluno de baixa visão, o S22, a professora informou que:

Ele ainda não quer iniciar o Braille, ele não quer o tato, não quer tatuar. Ele não foi trabalhado na educação infantil como (qual mão escrever, desenhos, coordenação motora fina, grossa) meu trabalho com ele é de coordenação motora, então eu trabalho com a turma de um jeito e com ele de outro até a professora dele de apoio chegar. É um trabalho diferenciado. (pego pregador e compro EVA, e trabalho piscacão para ele ter força nas mãos). O S22 deve começar agora no AEE.

O S22 é desmotivado, eu acho que ele quer fazer o mesmo trabalho que os demais colegas mas ele sabe que não consegue, mas as vezes eu deixo ele fazer pra estimular, porque ele não tem mão firme nem para pegar o lápis, faltou estímulo dos pais e da educação infantil.

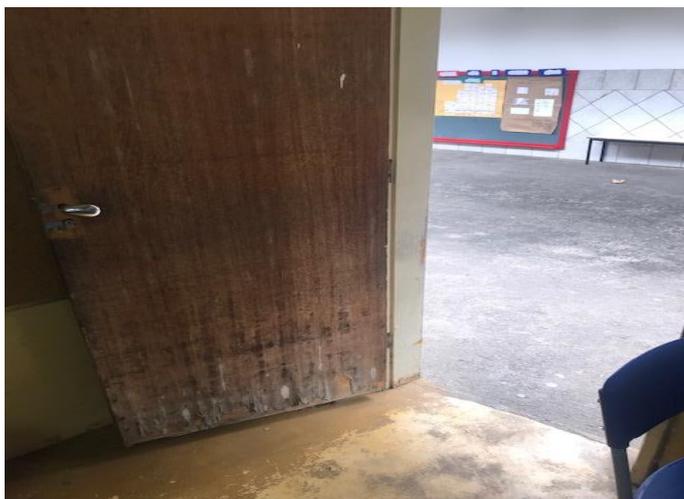
A docente entende a escola como um meio social que toda criança tem, depois da família, de socializar com outras pessoas. Segundo a professora, a escola:

trabalha o emocional, sentimentos, educação, respeito ao próximo, os meninos incluídos na escola ele não se sente diferente dos demais e isso o tornará uma pessoa mais forte. A escola Brasileira mais integra do que inclui.

Foto 10: Sala de aula da professora S20



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A última professora entrevistada foi a S23 que é professora de apoio contratada. Ela relatou que:

Sou professora de apoio há 09 anos. Atualmente estou no quinto ano, já tive alunos com autismo tanto no estadual quanto municipal, mas eu gosto mais dos menores.

No município eu trabalho com dois Downs no sistema de bi docência (só no município que o down consegue apoio.)

Segundo a professora, quando questionada sobre a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular:

A inclusão para ela é boa, pois o aluno vai para a frente se relaciona com outras crianças elas avançam muito, mas ainda temos muitos problemas como a acessibilidade e as vezes até material, porque se esses alunos estavam de lado, só tinham atendimento fora da escola, não participavam do convívio regular de uma escola, eu acho ótimo. Aqui na escola eu trabalho com um aluno que tem autismo ele tem 10 anos, eu acompanho o S24 desde o segundo ano, nossa ele deu muito trabalho porque no primeiro ano ele não tinha professor de apoio, no segundo eu já fiquei com ele e praticamente alfabetizei ele, no terceiro não fui eu, mas depois eu voltei, ele hoje consegue acompanhar a turma, mas nem todos conseguem.

Em relação ao processo de aprendizagem do seu aluno, a professora nos disse que: “O S24 consegue acompanhar sem precisar adaptar eu só reexplico a matéria. No segundo ano ele não conseguia, ele melhorou muito”.

S23 disse que a família do S24 ajuda muito. Consiste em uma família participativa que estimula muito a criança a sempre estar buscando ultrapassar seus limites. Segundo a docente, ele está muito bem na escola, consegue escrever e ler sozinho, sempre dentro do seu limite.

A docente acha que a interação com a professora regente é fundamental para o desenvolvimento destes alunos, e segundo S23, os professores regentes da escola sentem que os alunos com deficiência são da turma e que não há diferenciação.

A professora informou que o aluno participa do AEE, mas no turno regular da aula, pois o atendimento só é oferecido na escola na parte da manhã, o mesmo turno que o aluno estuda.

Para a professora, o sistema educacional brasileiro integra mais do que inclui os alunos com deficiência e assevera:

O sistema de ensino integra mais que inclui. Eu já conheço ele quando eu zango com ele ficava nervoso, mas agora já sei contornar. O estímulo é a diferença para que essa criança desenvolver.

Grupo 1. C: Professor do AEE

Na escola, existe apenas uma professora responsável pelo AEE e este só funciona no turno da manhã. A professora S27 é a responsável pela sala e começa se apresentando e dizendo algumas ações realizadas no ano passado na sala de recursos:

Eu trabalho aqui desde o ano de 2018 sou efetiva. Eu atendo numa média de 12 a 13 alunos. Nós fizemos uma reunião no final do ano passado com os pais dos alunos com deficiência que estudaram aqui para fazer uma apresentação de final de ano desses alunos junto com a professora de apoio, contendo todas as atividades executadas ao longo do ano letivo tanto com as professoras de apoio quanto nas salas de recurso. Eu já fui regente, de apoio há mais de 08 anos. Aqui eu atendo outros alunos de outras crianças, aqui a escola polo.

A docente explica como funciona o atendimento educacional especializado na escola, na sala de recursos:

O trabalho aqui é feito por deficiência e por habilidades que ele não conquistou, por exemplo, S26 (O CID dele é somente pra sala de recurso, ele tem um déficit de atenção) melhorou a leitura, o S24 já melhorou muito a interação, mas ele também tem professor de apoio. Não tem um parâmetro na sala de recurso, cada deficiência e uma, cada aluno é um aluno. Você faz um diagnóstico e faz um planejamento que deve ser feito com calma, respeito as especificidades de cada aluno. Mas falta acessibilidade e condições de trabalho para que possamos desenvolver nosso trabalho.

A professora informou sobre como se dá o início do trabalho com o aluno com deficiência na sala de recursos: “aqui só participa os alunos com laudo, depois eu faço

uma reunião com os pais, apesar de ser direito do aluno, os pais têm que concordar, assinam um termo de compromisso”.

Geralmente, segundo a docente, o atendimento é feito com dois alunos por horário, mas depende do tipo de deficiência. Os jogos e materiais que a professora desenvolve com esses alunos, segundo seus relatos, são comprados por conta própria, pois o Estado quase não manda recursos para isso.

S27 preceituou de extrema importância para o desenvolvimento do aluno com deficiência o regular apoio oferecido na sala de recursos e a sintonia dos professores regentes e de apoio, e assinala: *“para desenvolver esse trabalho de inclusão destes alunos na escola, tem que haver uma interação com a sala de recursos , as professoras regentes e as professoras de apoio”.*

Em relação ao apoio que a escola oferece às demandas do AEE e a preocupação de se deixar na escola todas as atividades desenvolvidas pelos alunos, a professora disse que:

Temos um apoio aqui para desenvolver as atividades tanto da direção quanto das professoras. O meu trabalho é uma continuação do que as professoras fazem em sala de aula, porém, mais tecnológico, mais concreto, jogos no computador, tudo é registrado através de fotos, fica registrado na escola caso os pais queiram ver.

Quanto ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos com deficiência na escola regular, a docente assinalou: *“o desenvolvimento destes alunos depende, tem alunos dos anos finais que nem alfabetizados são e alunos dos anos iniciais que têm um desenvolvimento melhor, isso depende da deficiência, do laudo”.*

A sala de AEE não é acessível, a porta de acesso é bem estreita e a sala é bem apertada. Conforme relato da professora S27, a escola possui no primeiro ano um aluno cadeirante e com paralisia, a qual não consegue adentrar na sala. Assim, o trabalho desenvolvido para este aluno tem que ser em outro espaço mais adequado.

Foto 11: Sala de recursos (AEE) da Escola 2



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A sala não é grande, a porta de entrada é pequena e não é possível entrar um aluno cadeirante, mas, segundo a professora, este aluno participa das atividades na sala de recursos com o auxílio das pessoas que trabalham na escola.

Quando foi questionado à docente sobre o que seria inclusão e se ela está acontecendo na escola, a profissional nos informa sua opinião sobre o assunto:

Para ter a inclusão na minha opinião vai muito da escola, dos professores de quererem acolher aquele aluno. Eu já trabalhei em várias escolas que às vezes no sétimo ano tinha inclusão e no sexto ano não tinha, não tem como eu te falar isso, não tem um parâmetro, vai depender daquele ano, que professora que vai pegar, dependendo da deficiência.

Diante de todos os discursos expostos neste grupo, percebe-se contradições em diversas passagens dos profissionais que militam na seara inclusiva desta escola. Discursos dizendo que possui mais “*integração do que inclusão*”, “*a inclusão depende da deficiência*”; “*depende como o professor trabalha aquele aluno*”, “*falta de recursos e formação*”, “*falta acessibilidade e materiais para desenvolver melhor o trabalho com essas crianças*”, enfim, estes são problemas aparecem na rotina da escola, o qual os professores dentro de sua capacidade tentam contornar os desafios que o processo de implementação da inclusão ocasiona. Tais desafios, poderão ser dirimidos diante de políticas públicas e acordos internacionais, como por exemplo, o projeto da OEI.

Se os discursos analisados apresentam contradições, por outra perspectiva também apresenta um consenso de que hoje em dia, no modelo de escola que é apresentado no Brasil, tem-se mais uma integração dos alguns com deficiência do que uma efetiva a inclusão. Nessa perspectiva nos ensina Orlandi (2012, p.23):

(...) ao ter em conta a análise de discurso, esses cientistas não estacionam na análise de conteúdo (o que o texto quer dizer) mas como estes textos dizem o que dizem e então eles não vão só interpretar os textos com que trabalham. Uma vez compreendido como estes textos funcionam produzindo sentidos, eles interpretam não os textos mas os resultados da análise que os leva a essa compreensão, e poderão assim, retornar para as suas disciplinas, explorando as teorias que os concernem em suas especificidades, com uma maior compreensão do funcionamento da linguagem e dos efeitos da interpretação (..)

Grupo 2: Alunos com deficiência

Com as crianças iniciantes no ensino fundamental, portanto menores, como é o caso desta Escola, o trabalho de entrevista se torna mais difícil estabelecer um diálogo extenso e profundo, mas através de gestos e comportamentos pode-se identificar as características dos discursos na perspectiva da análise do discurso. Em relação à linguagem, Orlandi (2015) assinala:

(..) Assim a primeira coisa a se observar é que a análise de discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

A entrevista com o S26 foi na sala de recursos e ele queria muito jogar o jogo disponibilizado pela professora S27. O aluno se concentra bastante nesse jogo o qual

estimula suas atividades cognitivas. Por isso o diálogo não foi muito extenso. Ele disse que:

Eu estudo aqui desde o primeiro ano, eu gosto de estudar aqui eu aprendo muita coisa na escola, gosto dos meus amigos, venho na sala da Tia S27 e fico jogando jogo, faço continhas no quadro que ajudam na minha sala. Eu gosto mais de história.

Após esse breve relato, S26 ficou interagindo na atividade da sala de recurso, e depois disso ele não quis mais conversar. O aluno apresenta um quadro de autismo leve, em que sua fala não foi afetada, segundo o laudo apresentado pela professora do AEE na sala de recurso.

Em relação ao aluno S22, aluno do 1º ano que possui baixa visão, segundo seu laudo médico apresentado pelas professoras, no recreio ficou demonstrado que ele não interage muito bem nas brincadeiras, mas as crianças são muito cordiais com ele, querem fazer trabalho com ele. Ele entrou na escola este ano e a professora ainda não está conseguindo dar as mesmas atividades a ele que aos demais, porque ele não foi alfabetizado e não consegue desenvolver os trabalhos da sala de aula, mesmo com tarefas e atividades com tamanho aumentado. O aluno disse que adora a escola e seus amigos e que se sente bem com eles, mas que as vezes não consegue fazer as atividades, embora ele queira fazer mesmo assim.

O S28, outro autista, mas seu grau, segundo as professoras, considerado leve, também tem sua parte motora e psíquica comprometida. Ele gosta da sala, mas quando fica nervoso ele prefere ir para o pátio pegar as pombas.

S19, segundo a professora S17, possui o autismo muito comprometido, mas com apoio de sua professora, consegue acompanhar e participar de todas as atividades da sua turma. A aluna disse que adora a escola e o que mais gosta é a aula de educação física, e que ela tem muitas amigas na escola. Ela tem 8 anos e chupava bico, quando entrou nesta sala e viu que ninguém chupava bico, ela imediatamente parou, segundo relato de sua professora.

5.3. Análise da Escola 3

A Escola 3 consiste em uma escola de grande porte, localizada na zona oeste no bairro São Pedro no Município de Juiz de Fora, e atende a todo o público da cidade,

mas devido a sua localização, os alunos que lá estudam são em sua grande maioria de bairros mais carentes e afastados da cidade.

As entrevistas foram realizadas entre 03/05/19 e 08/05/2019, nos períodos diurnos e vespertinos a depender da disponibilidade de cada entrevistado.

O grupo de trabalho nessa instituição ficou da seguinte maneira:

Tabela 24: grupos de análise E3

<p>Grupo 01: Diretores e Professores: Subdividimos em: Grupo 1. A: Diretor (a) Grupo 1.B: Professores Regentes e Professores de apoio Grupo 1.C: Professores do AEE</p>	<p>Grupo 02: Alunos com deficiência: Alunos de 12 a 18 anos Estudantes do 5° ao 9° ano do ensino fundamental.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A escola oferece a seus alunos o ensino fundamental anos iniciais e finais, nos períodos diurnos e vespertinos e no período noturno oferece o EJA do ensino fundamental. Conforme destacamos no capítulo 01, ao longo dos anos a escola não conseguiu notas satisfatórias no IDEB, segundo os dados disponibilizados pelo INEP, e isso ocorre na ótica da Coordenadora da escola por possuir inúmeros alunos carentes e pela falta de estímulos das famílias para o estudo.

A questão social das crianças afeta o desempenho escolar, segundo relatos do Diretor e da Coordenadora Pedagógica.

A escola não difere das escolas anteriormente analisadas na Rede Estadual de Ensino da Cidade de Juiz de Fora no que se refere à falta de acessibilidade nos pátios e em nas salas de aula. Para se ter uma ideia, a sala de informática e leitura estão localizadas no segundo andar da escola e não possuem acessibilidade nenhuma para locomover um cadeirante, por exemplo. Segundo relatos do Diretor, esses alunos são levados “*no colo pelos funcionários*”. As rampas que a escola possui são apenas para o pátio e não para as salas do segundo andar.

Foto 12: Pátio e acessibilidade da escola 3



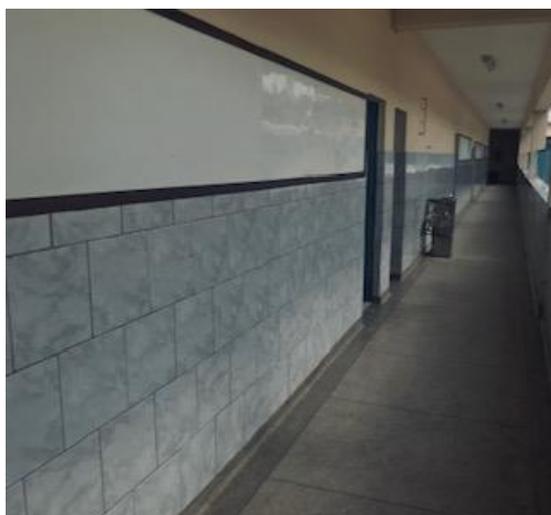
Fonte: Elaborado pelo autor (2019).



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 13: Sala de informática e sala de leitura E3



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Um ponto interessante na escola foi a construção de banheiros acessíveis que, segundo a coordenadora pedagógica, ficam trancados e só são utilizados por quem dele necessita realmente, conforme demonstra fotos abaixo:

Foto 14: Banheiros acessíveis na escola 3



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Vamos agora analisar os discursos colhidos neste estabelecimento.

Grupo 1. A: Diretor (a)

A primeira entrevista foi realizada com a professora e coordenadora pedagógica da escola, S28. A conversa foi muito proveitosa, ela apresentou no primeiro momento os laudos dos alunos com deficiência, e começou a explicar como funciona o trabalho com essas crianças deficientes.

Quando a escola recebe o aluno com deficiência, é elaborado pela coordenação pedagógica o PADI (Plano de Aprendizagem do Aluno), com validade de um trimestre, no qual a coordenação avalia o aluno e traça as melhores atividades pedagógicas para o seu desenvolvimento. Esse trabalho, segundo a coordenadora, é fundamental para que o aluno possa ter condições de compreender o que está sendo exposto em sala de aula, e se desenvolva como os demais alunos. S28 destacou ainda que esse plano pedagógico ocorre em todas as disciplinas oferecidas pela escola.

Após esse procedimento, segundo a docente, a coordenação pedagógica consegue subsídios para direcionar esses alunos nas diversas atividades extracurriculares que a escola oferece como: inglês, xadrez, aula de música. E nos informa sobre esse projeto:

Tínhamos dois projetos extracurriculares que até ano passado contava com a participação de todos os alunos do 6° ao 9°, mas o governo tirou a verba, permanecendo apenas os alunos do primeiro ao quinto ano que chama Mais educação (consiste num programa do governo federal, com verba própria, mas não tem mais, agora a prefeitura banca esses professores e a escola organiza esses projetos, mas não se sabe até quando). No Estado já foi cortado juntamente com a educação integral. Trata-se de uma ação em que as crianças entram na escola as 10:00 e ficam até as 17:00 (tem aula de música, de ciências, xadrez, esportes, dança e leitura), mas damos uma preferência para os alunos deficientes, sendo de grande auxílio para as crianças.

A escola possui, segundo dados da coordenação, um total de 46 alunos com deficiência no primeiro semestre de 2019.

Ao ser questionada sobre o porquê de a escola, ao longo dos últimos anos, não vir atingindo a meta estipulada no IDEB, S28 disse que, como a escola é polo e atende diversas populações carentes de bairros muito problemáticos do entorno, os alunos não conseguem se sair bem nas provas. Esse estigma citado pela coordenadora de a escola atender bairros e uma população carente ser o indicador para o baixo desenvolvimento no IDEB, faz lembrar os ensinamentos de Elias (2000), quando estuda as pessoas do loteamento em Winston Parva:

(...)O exemplo das pessoas do loteamento em Wintson Parva, mostrou uma miniatura a que ponto o destino dos indivíduos, através da identificação feita por terceiros e por eles mesmos, pode ser dependente do caráter e da situação de seus grupos, mesmo nas sociedades contemporâneas. Pelo simples fato de morarem em determinado bairro, os indivíduos eram julgados e tratados- e até certo ponto, julgavam a si mesmos- de acordo com a imagem que os outros faziam de sua vizinhança. E essa dependência que os indivíduos têm dessa posição e da imagem dos grupos a que pertencem, sua profunda identificação com estes na avaliação de outrem e em sua própria autoestima, não se restringe a unidades sociais com alto grau de mobilidade social individual, com os bairros.

S28 conduziu à biblioteca e lá estavam duas crianças do primeiro ano, um menino e uma menina. A mãe da menina, segundo a docente, já foi aluna da escola e tinha comprometimento de aprendizado, mas sem laudo. A filha, ao que tudo indica, segundo relatos da coordenadora, também possui o mesmo problema. Em relação ao menino, S28 nos informa que:

quando ele nasceu, ele teve falta de oxigenação e teve o cérebro comprometido, mas não tem laudo atual, mas estamos avaliando, por enquanto ele está acompanhando o que é dado na sala de aula. Todas as salas aqui da escola temos alunos com deficiência.

Quando questionada o que seria inclusão em sua perspectiva, a coordenadora informa:

eu acho que na rede pública estruturada da forma que está não existe inclusão e nem vai existir, é complicado dizer isso, porque para a secretaria de educação temos inclusão, mas para o meu padrão temos uma integração. A família não tem obrigação de cuidar da criança, a escola tem, mas a escola não tem recurso, acaba que esse trabalho depende é do professor. O sistema não se compromete, e sim o professor. Para ter inclusão seria necessária uma rede de esforços, uma equipe multidisciplinar (fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo, psiquiatra, assistente social), a parte pedagógica a gente faz, mas incluir perpassa por essa rede. Por exemplo ontem veio a equipe de fisioterapeutas do nosso aluno cadeirante, para que junto com a escola pudesse ser discutido qual a melhor opção de desenvolvimento para ele, mas isso é pago pelos pais, e não são todos aqui que possuem essa condição, isso facilita muito nosso trabalho. O caso da outra aluna que vive com a família em situação de miséria, estamos correndo atrás para tentar auxiliá-la, pois não temos apoio de nenhum órgão, que faça esse acolhimento com as famílias.

Em relação à formação de professores importante meio de se promover a inclusão nas escolas, S28 informou:

A formação de professores é feita apenas para cumprir o que está na lei, que os professores têm que incluir, mas como fazer e se terá recursos para isso não tem, pronto acabou. Não é só falar que a criança tem uma determinada deficiência que determina o tipo de atividade que o professor deve fazer, pois cada caso é um caso.

Em outro dia, a conversa foi com o Diretor da Escola, S29, que ao ser questionado sobre inclusão respondeu que:

a gente procura trabalhar aqui com os professores que chegam aqui na escola, porque os que ficam com a gente dá continuidade ao projeto, mas os novatos nós temos que adequar à proposta da escola. O que entendemos como inclusão na escola é que os alunos participem do contexto escolar tanto do conteúdo que é ministrado como nas aulas de educação físicas, projetos dentro e fora da escola que as vezes a gente vai na universidade, hoje por exemplo vamos no planetário. Temos essa metodologia de participação de todos os alunos aqui na escola.

O diretor compartilhou em seu discurso o problema da acessibilidade ineficiente na escola e nos informa:

Consequentemente temos uma dificuldade aqui na escola, pois a escola não tem rampa, você já deve ter percebido, então os alunos cadeirantes tem essa dificuldade de acessar a sala de leitura, a sala de informática que ficam no segundo andar da escola, a gente sobe com os meninos. A gente tem a intenção de colocar um elevador está em estudo, mas ainda não temos recursos, mas estamos tentando em fazer essa parceria, para que tenhamos essa inclusão estrutural, pois que podemos fazer em relação a banheiros e rampas que são obras menores a escola já fez.

Em relação à seara da acessibilidade nas escolas, o professor continuou:

Antigamente antes de estar na gestão da escola, a prefeitura disponibilizava recursos específicos para a acessibilidade nas escolas, tanto que as rampas e banheiros adaptados daqui da escola, foram feitos com esse dinheiro, agora não é mais assim, o dinheiro vem amarrado pra manter a escola e é pouco para que possamos comprar os materiais necessários para os alunos que necessitam. Tá faltando bastante recurso para desenvolver a acessibilidade da escola. Nós recebemos o dinheiro de acordo com o quantitativo de aluno e o aluno com deficiência entra (ele recebe a mais mas essa diferença é irrisória), mas o valor é mínimo para estruturar a escola como deveria.

O diretor não conhece as metas da OEI e nem a sua função na perspectiva inclusiva. Ele ainda acentua a grande demanda de alunos com deficiência que a escola vem recebendo ao longo dos anos e a importância da docência compartilhada:

A nossa escola pelo que eu tenho visto no contexto tem recebido bastante aluno com deficiência, aqui em todas as salas têm aluno com deficiência. São 46 alunos. Ele explicou que a docência compartilhada o objetivo não é que este professor fique somente com aquele aluno deficiente, ele também é responsável pela turma e o professor regente também é responsável pela turma e pelo aluno com deficiência.

No Município de Juiz de Fora, está acontecendo um impasse entre a prefeitura e o sindicato dos professores, pois a prefeitura anunciou no início do ano, através dos meios de comunicação, a suspensão, a partir do segundo semestre de 2019, da docência compartilhada nos anos finais do ensino básico de suas escolas. Segundo os relatos dos professores da E3. A docência compartilhada, ou sua antiga nomenclatura (bi- docência), consiste em profissionais que auxiliam o aprendizado de todos os alunos, mas atuam em salas que há a presença de alunos com deficiência.

O cargo de docência compartilhada, assim como o professor de apoio na rede estadual de ensino, possui previsão legal, no artigo 3º e 27 da LBI a saber:

Art. 3º (...)XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividade de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidade de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Art. 27. 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. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Fonte: BRASIL,2015.

No município de Juiz de Fora, tem-se um adendo em sua Lei Orgânica que fala sobre os profissionais que trabalham com a inclusão a saber:

*Art. 91: O Município assegurará às pessoas com deficiência o direito à educação básica e profissionalizante gratuita sem limite de idade.
Parágrafo único. Os professores e especialistas de educação da rede municipal de educação, que trabalharem com classe de alunos com deficiência mental, auditiva e visual, terão direito a um acréscimo de vinte por cento em sua remuneração.*

Fonte: Câmara Municipal de Juiz de Fora [2019].

O diretor disse que:

A prefeitura sinalizou que até o meio do ano de 2019 os alunos que têm direito a estes profissionais, não contariam mais com esse apoio a partir de agosto de 2019 do 6° ao 8° ano. Esses profissionais são muito importantes para o desenvolvimento de todos os alunos pois ocorre uma troca entre eles. Claro que dependendo do conteúdo a professora responsável pela turma troca e ensina o aluno com deficiência e a outra ensina aos demais alunos.

Segundo o diretor, a maioria dos alunos deficientes são presentes, mas sempre existe um ou outro com problema de frequência em virtude do transporte gratuito oferecido pela prefeitura que atrasa o seu início. O diretor informou também que eles possuem um aluno com deficiência que devido a sua condição precária, recebe aulas em seu domicílio pelas professoras.

No que se refere à formação de professores e a sua preparação para lidar com os alunos com deficiência, S29 disse que não há e continuou:

o professor é contratado para atuar nesta área geralmente com os cursos exigidos para o cargo, que geralmente não é exigido nem uma pós-graduação na área, o professor quando contratado, escolhe se quer ficar com o aluno com deficiência ou não. A prefeitura faz alguns cursos de capacitação nesta área da educação especial, mas não é obrigatório o professor que tem que se disponibilizar.

Para minimizar a falta de formação de professores adequada para os profissionais da escola, a direção, segundo S29, realiza: “*aqui na escola fazemos reuniões pedagógicas que uma parte usamos num contexto geral (administrativas), e reuniões focadas com as professoras da docência compartilhada*”.

Quanto ao aprendizado desses alunos, segundo o docente, depende da especificidade da deficiência, mas, na grande maioria, o resultado é de aprendizagem destes alunos, tanto é que as vezes os pais procuram muito a escola para matricular seus filhos, graças ao nosso trabalho, ao acolhimento que eles são tratados aqui na escola, garante o diretor. E segue dizendo que:

Claro que temos alguns casos que depende da especificidade da deficiência, as vezes eles chegam agressivos, mas ao longo do tempo eles conseguem se desenvolver aqui dentro, não só em termo de conteúdo, mas em termo de comportamento, os colegas abraçam os alunos, são sensíveis a causa.

A direção segundo S29, apoia muito as atividades ocorridas no AEE da escola, mas informa ter consciência que o espaço físico para esse trabalho deveria ser mais amplo, e tendo em vista o grande número de alunos com deficiência na escola. Segundo o diretor, seria necessário ter mais uma professora para desenvolver as atividades. Na visão de S29: “as vezes os alunos são atendidos no CAEE e não aqui no AEE, porque as vezes fica inviável”.

S29 relatou ser a favor dos alunos com deficiência dentro da escola regular, e que essa medida constitui um ganho para todos, pois, segundo ele, deve-se aprender a conviver e respeitar as pessoas dentro da sua diversidade. O lugar desses alunos com deficiência, como de qualquer outro aluno, é dentro da escola.

Grupo 1. B: Professores regentes e professores de apoio

Neste grupo foram entrevistadas as professoras que atuam na docência compartilhada, pois, como elas possuem experiências em duas perspectivas distintas, os discursos encontrados foram suficientes para a análise desse trabalho. Nesse grupo, poucos profissionais foram solícitos em participar da entrevista, mas seguindo a metodologia da Análise do discurso, possibilitou-se chegar aos resultados esperados. Assim, Orlandi (2015, p.64) nos traz que:

(...) O objeto discursivo não é dado, ele supõe um trabalho do analista e para se chegar a ele é preciso, numa primeira etapa de análise, converter a superfície linguística (o corpus bruto), o dado empírico, de um discurso concreto, em um objeto teórico, isto é, um objeto linguisticamente de-superficializado, produzido por uma primeira abordagem analítica que trata criticamente a impressão de “realidade” do pensamento, ilusão que sobrepõe palavras, ideias e coisas. (...)

S30 iniciou a entrevista se apresentando:

sou bi docente desde esse ano, eu tenho a pós em educação especial, porém na prefeitura não precisa de nenhum curso específico para conseguir a vaga na educação especial, o curso que a prefeitura oferece é apenas para os interessados na vaga para professor do AEE.

Atualmente, a professora é responsável pelo S31, que segundo S30, possui autismo leve, sendo seu maior desafio a socialização, a interação com os amigos.

A docente continuou dizendo:

A concentração do S31 é muito grande, a parte cognitiva dele é ótima e nem preciso adaptar nenhuma disciplina. Ele tem dificuldade é de compreender alguma frase que pode gerar duplo sentido. Ele se socializa mais no recreio, a turma acolhe ele normal. Ele se cobra muito, é muito metódico, são características do autismo. Ele tinha receio de ficar no recreio, mas conversando eu consegui.

Segundo a docente, a família do aluno, é participativa e isso torna o processo de aprendizado e seu desenvolvimento melhor dentro e fora da escola. Para a professora, seu aluno está incluído na escola e na sua sala de aula, porque os demais alunos o acolhem muito.

A outra professora de docência compartilhada entrevistada, a professora S32, informou que a escola é o lugar de se conviver com as diferenças independente de se ter ou não deficiência. Ela continuou a afirmar que na escola todas as professoras acreditam na inclusão, mas seria importante uma maior atenção no que se refere à acessibilidade e aos materiais para se trabalhar com esses alunos.

Apesar de ter sido discursos curtos, percebe-se ideologias e sentidos que são desenvolvidos ao longo da atuação profissional das professoras com seus alunos com deficiência. Trata-se de professoras relativamente jovens na profissão, contratadas temporariamente para desenvolver um processo de inclusão com esses alunos, e que não possuem treinamento e nem formação profissional para exercer tal função. O modelo de inclusão contido nos discursos refere-se ao fato de todos na escola comungarem da ideia de que deve haver a inclusão e que os demais alunos “abraçam esses alunos deficientes”. Nessa perspectiva, para Orlandi (2015), quando as professoras falam a partir da posição de “ professoras”, o que elas dizem deriva seu sentido em relação à formação discursiva (de onde ela está falando), em que ambas se inscrevem as palavras, de modo equivalente a outras falas que também a fazem nesta mesma posição. Ou seja, os discursos das professoras exprimem sentido, pois deve-se analisar a posição que ambas estão dizendo, quais suas formações, histórias

e ideologias que permitiram a construção deste discurso, que para elas são verdades, que na escola existe a inclusão dos alunos com deficiência.

Grupo 1. C: Professor do AEE

As professoras não quiseram ser gravadas. Não se sentiram à vontade, e claro que esse desejo foi respeitado, mas como os depoimentos de ambas as professoras eram essenciais para a pesquisa, os dados coletados foram tabulados da seguinte maneira.

A primeira a ser entrevistada foi S33, que responde pela sala de recursos no período da manhã na escola. A professora está no cargo há 35 anos e sempre trabalhou com deficientes na escola regular.

Segundo a docente, as escolas no município sempre acolheram os alunos com deficiência, mas não havia a estrutura e uma política pedagógica como acontece hoje. No ano de 2009, a professora iniciou seus trabalhos na sala de recursos da escola, e conta que a escola foi a pioneira no município em implementar este trabalho nas salas do AEE.

Neste momento adentra na sala a outra professora responsável pela sala do AEE no turno da tarde, a professora S34, e ambas informaram que fizeram os dois cursos exigidos pela Prefeitura para serem lotadas no cargo. O nome do curso é: “AEE e Educar na Diversidade”.

S34 é professora contratada e conta que apesar do Município apenas exigir esses dois cursos dos professores, é sempre aconselhável que estes aperfeiçoem seus conhecimentos na temática.

Quando questionado às professoras se as escolas incluem ou promovem a integração dos alunos com deficiência, ambas respondem que a escola no modelo que é hoje possui mais integração do que inclusão, pois não é totalmente acessível. Se ocorresse efetivamente a inclusão, não existiriam as barreiras. No entanto, mesmo com as dificuldades encontradas, a escola conseguiu avançar muito e citam como a escola possuir banheiro adaptado e rampas. Note-se que nos discursos apresentados as professoras colocam a questão da acessibilidade e a falta de recursos como um empecilho para a efetiva inclusão.

Para as professoras, o trabalho do AEE aqui na escola é realizado através de jogos, computador, trabalho lúdico, mas o importante é sempre fazer a reunião com os pais trazendo a família para junto da escola e que estamos trabalhando para o desenvolvimento deste aluno.

Segundo as docentes, a família precisa de mais conhecimento para dar incentivo a essas crianças. É exigido que os alunos façam as atividades do AEE no contraturno, porém na escola o procedimento adotado é que os alunos sejam atendidos duas vezes por semana, por uma hora cada atendimento.

S33 citou o exemplo de dois alunos autistas e que frequentam a mesma sala de aula que, devido a ocorrência de um conflito entre as famílias, os pais não permitiram que o atendimento dos meninos fosse no mesmo horário. Logo, a professora teve que contornar esse fato. A docente continuou dizendo que é recorrente ela planejar uma determinada atividade para aquele aluno naquele dia e, dependendo de como o aluno está, não conseguir desenvolver. Assim, ocorre a mudança em seu planejamento, pois ela frisa que para se desenvolver um bom trabalho com esses alunos, é preciso respeitar seu espaço e entender a necessidade daquele dia apresentada por eles.

Em relação ao atendimento aos alunos, S34 disse que geralmente separa-os por faixa etária e depois pela deficiência, mas existem alguns alunos que não consegue juntar com nenhum outro, o que depende muito do grau da deficiência.

As docentes dizem que fazem uma análise de quem é este aluno, para depois montar um planejamento sobre o desenvolvimento dele ao longo do ano na escola.

Ambas as docentes criticaram veementemente uma única forma de estimular os alunos com deficiência. Elas afirmaram que alguns professores acreditam que a única forma de se propiciar o aprendizado é utilizando apenas a caneta e o papel, que as vezes esse tipo de aprendizado, não podem ser alcançados com os alunos com deficiência, mas existem outras maneiras deste aluno desenvolver suas habilidades, como, por exemplo, segundo as docentes, trabalhos lúdicos e jogos.

A inclusão, para S33, depende do professor, do estímulo que ele oferece para os alunos. Na perspectiva de Figueira (2017), a inclusão deve ser realizada por todos que vivem em sociedade, não apenas por um segmento desta. A escola sozinha não inclui, o professor sozinho muito menos, o que devemos ter consciência é que a

sociedade deve estar unida para que alcancemos a efetiva inclusão dos deficientes, não apenas nas escolas, mas na sociedade como um todo.

Foto 15: Sala do AEE



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Grupo 02: Alunos com deficiência

Em virtude de os diálogos com as crianças terem sido muitos breves, pois as crianças não queriam conversar, mesmo a pesquisadora ter permanecido dentro da escola por um longo período criando um vínculo com eles, a coordenadora da escola

e seus professores da docência compartilhada intermediaram as entrevistas, o que auxiliou a chegar nos seguintes discursos:

O primeiro foi o aluno S31, que possui autismo no grau médio, segundo relato da coordenadora pedagógica da escola. O aluno estava cursando o sexto ano. Quando iniciou-se as perguntas propostas para este grupo, o aluno afirmou que não gosta muito da escola, preferindo ficar com sua professora no recreio, mas possui dois amigos. Neste momento a sua professora prontamente disse que esses dois amigos que o S31 havia descrito são os que têm mais afinidade, mas que ele é querido por todos, não havendo nenhum problema com seus colegas. Percebe-se aqui uma intervenção por parte da professora no discurso de seu aluno. Na perspectiva da Análise do Discurso, a linguagem em sua materialidade, funciona como uma mediação necessária entre o sujeito e a realidade natural e social, que são denominadas, segundo Orlandi (2012), de formações discursivas. Segundo a autora: *“Estas se definem como aquilo que o sujeito pode e deve dizer numa situação dada em uma conjuntura dada, e refletem, no discurso, as formações ideológicas”*

No momento em que a professora de S31 interrompeu o seu discurso, em que o aluno materializa que não gosta da escola e que tem dois amigos, no qual retratou a sua realidade na escola através do seu discurso na sua posição sujeito, a professora tentou, através de sua formação discursiva, dizer que isso não ocorre. Nesse sentido, Orlandi (2012, p.152) nos ensina:

Quando dizemos que a linguagem é uma prática significativa e pensamos a relação da linguagem com a Sociedade e o Estado, queremos dizer que a prática, que é a linguagem, se relaciona com as práticas sociais em geral. Para fazer sentido, a língua, sujeita a falhas (divisão), se inscreve na história, produzindo a discursividade. A discursividade, por sua vez, caracteriza-se pelo fato de que os sujeitos, em suas posições, e os sentidos, constituem-se pela sua inserção em diferentes formações discursivas (...).

O aluno continuou a entrevista dizendo que é o melhor aluno da sala, e que ele fechou a prova de ciências. Neste momento, novamente a professora interrompeu a sua fala, dizendo que ele é muito esforçado, e que sua mãe o acompanha muito. Logo após essa breve conversa ele não quis mais se pronunciar.

A coordenadora pedagógica levou para conversar com S35, que cursava o primeiro ano na escola. Segundo o laudo médico da criança apresentado pela direção, no dia em que a menina nasceu, devido a problemas no parto, seus órgãos estavam

expostos para fora do corpo, e foi necessária uma cirurgia de reparação. No decorrer da cirurgia de reparação, ocorreu a falta de oxigenação em seu cérebro, ficando comprometido.

S35 contou que adora a escola, que tem muitas amigas e mostrou com orgulho seu caderno com todas as tarefas feitas e com recados da sua professora parabenizando-a. Segundo sua professora como a parte do seu cérebro ficou um pouco comprometida, as atividades devem ser transmitidas a ela com mais calma, mas que ela é uma excelente aluna.

A aluna S36 possui 15 anos e está no sexto ano. De acordo com a coordenadora pedagógica, ela possui um retardo mental leve. A aluna disse que gosta da escola e que tem amigos, mas não quis responder as demais perguntas do questionário.

Segundo a coordenadora S36 não aceita a sua condição de deficiente, assim como seus pais, que não dão nenhum apoio à aluna. A criança, segundo a coordenadora, não participa das aulas de reforço e nem da sala do AEE.

S37, de 15 anos, possui autismo grave. Segundo sua professora, ela consegue acompanhar as aulas mediante a adaptação de todo o conteúdo, pois sua parte pedagógica e cognitiva é bastante comprometida. S37 disse que adora a escola e as pessoas que trabalham nela, e que possui muitos amigos, e que ela adora ficar com suas amigas. A aluna, segundo a professora, é uma adolescente muito carinhosa, e que tenta estimulá-la ao máximo que consegue, dentro de suas limitações.

5.4. Análise da E4

A Escola 4, segundo a diretora, possui algumas peculiaridades em relação às escolas anteriormente analisadas, mas que vale serem debatidas neste trabalho.

Trata-se de uma escola de Jovens e Adultos que tenham interesse de retomar seus estudos no ensino regular básico (6° a 9° ano), além do EJA. A escola funciona nos três turnos, e está localizada na região da Praça da estação no Município de Juiz de Fora. As entrevistas foram realizadas no período do dia 13/05/2019 a 20/05/2019, nos turnos da manhã e vespertino.

Por ser constituída e estruturada de maneira diferenciada das demais escolas averiguadas, a E4, além de ofertar aulas regulares no ensino básico, oferece ao público da cidade oficinas e cursos multidisciplinares como, por exemplo, teatro, dança, música, leitura em braile e cursos de Libras.

Foram analisados nessa escola os discursos da diretora da Instituição, a professora do AEE e professora de algumas oficinas para a população cega, e, por fim, o depoimento de uma aluna regular da escola e participante das oficinas para pessoas cegas, conforme descrito no quadro abaixo:

Tabela 25: grupos de análise E4

<p>Grupo 01: Diretores e Professores:</p> <p>Subdividimos em: Grupo 1. A: Diretor (a) Grupo 1.B: Professor do AEE e professor regente</p>	<p>Grupo 02: Alunos com deficiência:</p> <p>Aluna com deficiência visual de 33 anos. Estudante do 6° ano do ensino fundamental.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Grupo 1. A: Diretor (a)

A entrevista da diretora S38 iniciou-se com a apresentação da instituição para a pesquisadora em relação as suas peculiaridades:

A E4 atende a escolarização prioritariamente de Jovens e Adultos acima de 15 anos de idade. E desde 2011 por uma necessidade do município nós oferecemos as classes regulares de aceleração, mas os meninos estão fora da faixa etária. Atendemos a partir dos 12 anos. Nós temos as salas regulares de fundamental, mas os meninos são fora da faixa de escolarização. São meninos que em seus bairros estariam estudando com meninos de 08 anos e daí eles vem para cá.

A diretora salientou ainda, que todas as necessidades de jovens e adultos acabam sendo direcionadas para E4, e informou que são público da escola, jovens que participam no Município do atendimento CRAS, crianças que estão cumprindo medida socioeducativa pelo ECA, meninos e meninas que moram em situação de rua ou estão em abrigos provisórios. Segundo a diretora: “a E4 atende um grupo muito diverso, não só deficiente. Temos ainda as oficinas que são abertos a qualquer um da comunidade. É um público muito variado”.

A diretora relatou que quando fechou o a escola especial no município de Juiz de Fora, que atendia alunos com deficiência, as turmas da manhã da escola estavam ocupadas em sua totalidade por deficientes, mas agora esse quadro já mudou, pois a regra na instituição é que em todas as salas tenham a presença de alunos com ou

sem deficiência, priorizando a diversidade no espaço de convivência, assim como deveria acontecer em todas as escolas (públicas ou privadas). E continuou:

Quando esses alunos da escola especial vieram para cá e acabaram seus estudos no 9° ano, nós juntamente com a Secretaria de Educação do Município que nos apoiam em todos os projetos, criamos uma oficina direcionada para que estes alunos pudessem ter a oportunidade de continuar seus estudos, pois a família deseja isso.

A diretora discorreu ainda que a E4, assim como as demais escolas do município, tem o profissional da docência compartilhada, e citou o caso de duas irmãs com paralisia cerebral e que necessitam deste profissional para desenvolver suas atividades. S38 relatou que, sem esse respaldo de mais um professor auxiliando na sala de aula, a inclusão desses alunos ficaria comprometida. Segundo a diretora: “*sem os professores da docência compartilhada do jeito que a escola está estruturada não é possível promover a inclusão desses alunos sem uma pessoa que o auxilia*”.

No que se refere à não participação da escola no IDEB, S38 asseverou que: “*Nós não participamos do IDEB, pois como aqui era uma escola apenas de EJA não tínhamos a obrigatoriedade*”.

Em relação a acessibilidade da escola, S38 disse que:

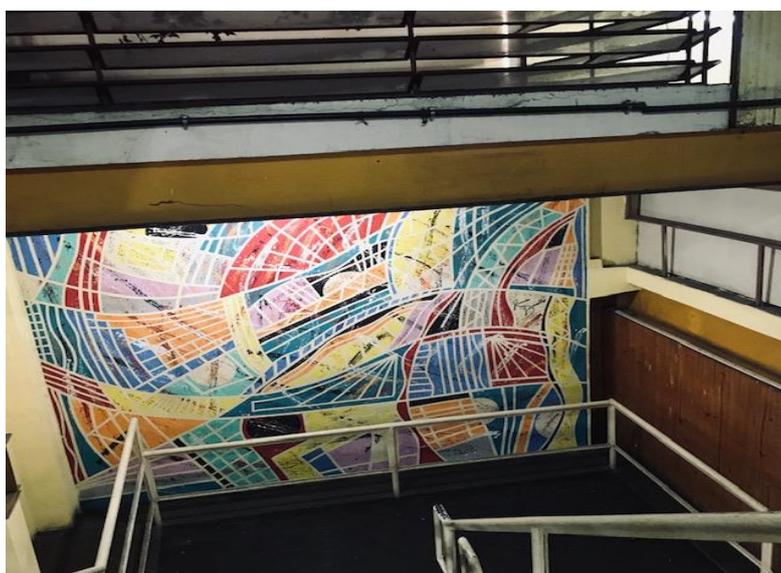
A acessibilidade não é boa é bem restrita, pois temos um segundo andar, como temos cadeirantes procuramos deixar essas turmas no Térreo. Mas as vezes isso não é possível e temos que contar com a colaboração dos servidores da escola, para que auxiliem esses alunos a se movimentarem no interior da escola. Em relação aos banheiros do primeiro andar, estes possuem acessibilidade.

A escola não possui elevador de acesso para o segundo andar, apenas uma escada, conforme se verifica nas fotos abaixo:

Foto 16: Estrutura Física E4



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Segundo a diretora:

O trabalho pedagógico dos alunos com deficiência é realizado pelo PADI. Fazemos o planejamento individualizado para o aluno a cada três meses, e para cada disciplina que ele cursa. O professor de cada disciplina é responsável pelo PADI juntamente com a equipe pedagógica da escola.

A diretora se mostrou muito a favor da inclusão, e diz que muitas vezes a escola fica numa preocupação exacerbada com a escolarização e alfabetização do aluno com deficiência, mas às vezes os profissionais que trabalham na instituição podem estar desperdiçando a oportunidade de aprimorar outras habilidades e suas

potencialidades neste aluno. S38 disse que na escola eles podem aprimorar outras habilidades neste aluno e continuou:

Por exemplo o aluno não consegue a escolarização completa, mas às vezes no teatro ele consegue se expressar, nossas apresentações são de arrepiar, temos que trabalhar com o que este aluno tem de melhor e não apenas a alfabetização de forma plena. Muitos querem se expressar pela arte e não pelo português, matemática e ciências. A E4 oferece isso, além de participar da escola regular (até o 9º ano, ensino fundamental), este aluno com deficiência pode a participar em nossas oficinas.

Quando questionada sobre o projeto metas educacionais para 2021 da OEI, a diretora respondeu que: “*Eu conheço o projeto da OEI, mas não com profundidade*”.

S38 quando questionada se a escola brasileira promove a inclusão ou a integração:

No meu entender houve muita essa discussão entre integrar e incluir. Pois é integrar você coloca o deficiente ali e ele tenta permanecer naquele ambiente. Já incluir o ambiente se adequa para possibilitar que o deficiente ali se desenvolva. Só que diante da política que estamos vivendo sem recursos, sem formação de professores adequada, não se consegue auxiliar a formação desses alunos, isso prejudica demais o processo de inclusão. Se as políticas públicas não se preocuparem com os recursos não conseguimos alcançar a inclusão. Isso precisa ser repensado, pois senão serão leis, projetos que sem financiamento não alcançam seu objetivo.

Em relação à formação continuada a professora informou:

Os professores do AEE eles têm formação continuada pela prefeitura isso faz parte da carga horária. Os demais professores somente fazem cursos se este quiser, pois está fora da carga horária. Isso a prefeitura está muito além do Estado.

No outro dia de visitação na escola, a professora S39 convidou a participar da oficina de teatro para deficientes visuais e auditivos. Mas a grande maioria da turma são deficientes visuais.

Segundo a professora, a sala é composta por seis pessoas e funciona toda terça feira das 14:00 as 15:00. A professora ainda nos informou que o desenvolvimento motor, sensitivo destes alunos é surpreendente. Nesse sentido, Orlandi (2015) ensina que trabalhar outros sentidos, emoções e até mesmo o silêncio, consistem em formas de se interpelar como sujeito. E continuou (2015.p.86):

(...) A interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia produz uma forma sujeito histórica com seu corpo. Há eu diria, uma forma histórica (e social), do corpo, se pensarmos o corpo do sujeito. Já com minha reflexão sobre o silêncio havia me dado conta dessa relação significativa entre o sujeito e seu corpo. Um sujeito pego em silêncio, muda imediatamente sua “postura” corporal (...).

Foto 17: Sala de aula. Oficina de Teatro para deficientes visuais e auditivos E4



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Grupo 1. B: Professor do AEE e professor regente

A entrevista com a professora S39 foi muito esclarecedora. A profissional se dedica à inclusão há 18 anos nos mais diferentes ramos da temática. S39 é especialista em pessoas deficientes visuais, produz material e atividades para o desenvolvimento de leitura e alfabetização em braile, mas também alfabetiza as pessoas em língua brasileira de sinais. Trabalhou em uma instituição especializada em que seu foco de trabalho maior era adolescentes e adultos com deficiência intelectual. A professora trabalhou na APAE também por muitos anos, possui

especialização em deficiência intelectual e tem experiência nesse assunto como um todo.

Segundo a docente: *“O meu foco maior que eu desenvolvi foi com os cegos e em libras, mas me dediquei esses últimos três anos no braile. Tenho especialização também em deficiência intelectual”*.

A professora atualmente está responsável pela sala do AEE na E4 no período vespertino, mas também é professora de classes regulares na E4.

Quando questionada a professora sobre o ganho da inclusão acontecer nos primeiros anos escolares da vida do aluno, ela salientou que:

Quando você trabalha com a deficiência desde a infância, a sua inserção na sociedade é bem mais tranquila do que quando esse deficiente está na adolescência ou na fase adulta, porque as escolas não permitem que essas pessoas se desenvolvam, como se fossem eternas crianças e como se não pensassem, que muitas das vezes o colocam os deficientes na situação de desconforto, de inferior; isso é muito complicado na estrutura escolar no Brasil. Não se trabalha com essas pessoas as questões cognitivas que não foram trabalhadas na idade certa. Temos que entender que você não faz para o deficiente e sim com o deficiente, como se faz com qualquer pessoa tentando ao máximo a sua independência.

A professora informou que a escola E4 só oferta turmas do 6° ao 9° ano do ensino fundamental. O público são alunos com defasagem escolar e, segundo a docente, as turmas na escola são multisseriadas (turmas com deficientes, idosos, meninos acima de 12 anos).

A docente inicia a fala sobre o AEE dizendo que:

O AEE consiste em política pública nacional que vem para a complementar e suplementar a formação dos deficientes ao longo de sua escolarização. O AEE não consiste num reforço escolar, pois aqui trabalhamos outras estratégias e percepções, de maneira que vai eliminar ou amenizar as barreiras dentro da sala de aula (ai depende da deficiência e o grau de cada aluno).

S39 diz que procura fazer uma articulação com os professores do AEE, os professores regentes e professores da docência compartilhada, para que todos tenham o comprometimento dentro de suas funções para levar conhecimento ao aluno que necessita e incentivá-lo a enfrentar as barreiras ainda existentes face a inclusão. E salientou:

Funciona? Não funciona 100%, pois muitos professores não estão tão engajados, são resistentes à inclusão. Os professores do 6° ao 9° ano sempre

ponderam, pois muitas das vezes é complicado fazer adaptações dos conteúdos porque são matérias mais densas e específicas para este público.

A professora disse que usa estratégias para que o deficiente tenha uma autonomia em sua vida escolar e em sua vida pessoal, pois segundo a docente isso é mais importante do que transmitir matérias como física e química. A escola deve entender que cada aluno, deficiente ou não, possui anseios e peculiaridades que devem ser respeitadas pela escola. E continuou:

Minha estratégia é: qual é a necessidade primeira dele para desenvolver sua independência. Por exemplo esse aluno no português ele lê, consegue estruturar palavras? Pode ser que ele não domine os conteúdos do 6 ano, mas o aluno está se desenvolvendo isso pra escola é o mais importante. Devemos pegar objetivos por semestre e por disciplina, caso ele alcance mesmo não sabendo todos os conteúdos, mas está independente isso está valendo.

A professora se posicionou contrária a qualquer tipo de comparação, principalmente em relação aos alunos com deficiência:

Não devemos fazer comparação de pares em nenhum caso, pois cada aluno demanda uma atenção e uma necessidade. É melhor que este aluno saiba se virar sozinho do que saber conteúdos que seu intelecto não o permitirá aprender?

S39 disse que nas reuniões pedagógicas com os professores realiza-se a confecção do PADI traçando objetivos e:

Por isso trabalhamos com objetivos e dentro deste objetivo será avaliado. Mas é claro que eu encontro resistência, sim eu encontro, mas foi a forma que encontramos aqui. Aqui reunimos em conselho de classe para dar as notas de todos os alunos, e quando chega no deficiente os professores não falam nada? Então aquele deficiente não é um aluno? Isso que às vezes encontramos, isso é exclusão, por isso aqui nós debatemos e queremos melhorar esse aluno. Pois devemos cumprir os planos de metas estabelecidos naquele semestre e daí damos as médias, de acordo com seu processo de desenvolvimento.

A docente revelou a importância que os professores regentes e o professor da docência compartilhada entendam e trabalhem nesta perspectiva dentro de suas salas de aula, que o aluno integrante da sala de aula não é responsabilidade apenas do professor da docência compartilhada. A professora salientou que o professor da docência compartilhada deve, em um determinado momento, ser o professor regente, compartilhando seus conhecimentos e conteúdo com a turma, enquanto a professora

regente auxiliando o aluno com deficiência a sanar suas dúvidas em determinado conteúdo.

Em relação ao atendimento no AEE, os alunos que frequentam a escolarização da escola estão aptos a participar deste programa, e asseverou: “*mas como a E4 abarca outros alunos que necessitam deste atendimento eu atendo os demais deficientes que só fazem oficinas aqui*”.

S39 destacou que mesmo aqueles alunos que não participam do AEE, a escola possui uma preocupação em tentar solucionar suas questões pedagógicas nas reuniões de módulo. Segundo a docente: “*mesmo não participando da sala de recursos, este aluno ainda pertence a escola e nos preocupamos com seu bem-estar e aprendizado*”.

A docente acredita que muitos alunos que não participam do AEE porque têm dificuldade de retorno para as atividades no contraturno. Com o intuito de facilitar para os alunos, eles tentam encaixar o atendimento, uma hora após a sua aula regular ou em horários próximos a oficinas que os discentes participem.

A professora citou o exemplo da sua aluna S40 que estava na sala realizando suas atividades no AEE quando a entrevista acontecia, segundo a docente:

Ela está no início do ensino fundamental e está numa turma multisseriada, como fazemos a proposta pedagógica aqui na escola: duas vezes por semana eu participo das aulas e auxílio ela e os demais deficientes na sala de aula. A sala passa no processo de alfabetização eu pego e adapto pra ela as atividades em braile, nos demais dias o professor faz oral com ela. Eu entro dois dias como explicar e fazer o material para ela, na docência compartilhada, mas quem passa as atividades é o professor regente. Mas eu explico para S40 para que ela tenha a independência. Daí fiz o alfabeto em braile em tinta, pois no dia em que eu não estou, ela pergunta a professora a marcação do ponto em braile e ela consegue desenvolver as atividades.

Para S39, a prefeitura de Juiz de Fora vem oferecendo todo o subsídio para que os profissionais da educação mantenham-se em formação continuada de forma gratuita, e em sua perspectiva o profissional não se capacita porque não possui interesse de melhorar.

O AEE na escola, segundo a professora, possui o apoio irrestrito da direção em suas ações e planos pedagógicos para os alunos com deficiência.

No que se refere ao apoio familiar para o desenvolvimento destes alunos na escola, a professora afirmou que:

Quando a família apoia o processo de inclusão o aluno se desenvolve muito, mas temos que acreditar que essas pessoas são suscetíveis de desejos, vontade, olhar essa pessoa como sujeito de direitos. Quando isso é acolhido pela família, o aluno deslancha. Nós lidamos muito com o luto da mãe. Pois o filho saudável morreu e eu mãe sou culpada por ter esse filho que será um peso para a sociedade, daí essas mães compensam, aí começa a fazer para e não com, daí começam a discriminação, não encara o deficiente como pessoa. Se não for trabalhado com os pais não há como ocorrer o desenvolvimento.

Quando questionada sobre sua opinião sobre o processo de inclusão ela informou:

Eu falo com muita convicção o que é bom para o deficiente e bom pra todos. Eu usei até isso no meu TCC, o professor deve proporcionar várias estratégias de aprendizado para seus alunos, isso auxilia os deficientes, mas também para os alunos que tem dificuldade de aprendizagem, que as vezes não tem laudo não podem ser alfabetizados. Eu penso que se o deficiente não tem autonomia ele não pode se desenvolver no mercado de trabalho, essas pessoas podem e devem ser independentes e se desenvolver suas atividades perante na sociedade.

Segundo relato da docente, ela acredita que as pessoas em nossa sociedade não possuem interesse em promover a inclusão, e continuou:

Muitas vezes as pessoas não querem realizar a inclusão por comodidade, pois o jeito certo é o jeito a se fazer, mas devemos sempre aceitar os desafios propostos na nossa profissão, a inclusão é um fato e o ambiente que deve estar preparado para receber qualquer aluno.

Quando questionada se as escolas promovem a inclusão ou integração, S39 diz que o “*modelo de inclusão*”, muitas vezes é imposto e que em muitos espaços públicos está ocorrendo a integração. A docente afirmou que:

Infelizmente a inclusão deve propiciar às pessoas com acessibilidade, conhecimento e não apenas colocar o aluno da escola isso é integração. Até na família vemos o processo de integração, pois é mais cômodo, não se expõe seus filhos nos espaços sociais. Muitos pais deixam para lá para não expor seus filhos, mas a partir do momento que ocorre essa ação a pessoa ainda está excluído.

Seguindo este mesmo raciocínio, Mantoan (2003) traz que a inclusão pressupõe a quebra de barreiras e paradigmas, pois sem nenhuma mudança ou desconforto em sua implementação continua-se a ter apenas a integração desses alunos nos ambientes escolares.

Para a professora falta desejo, recurso e engajamento das pessoas para efetivamente ocorrer a inclusão, e afirmou que:

Falta vontade política por parte do governo, vontade dos professores e da sociedade como um todo. Eu acredito na inclusão e tento fazer o máximo, mas as vezes é difícil, porque inclusão é uma rede, um não faz sozinho, precisamos quebrar as barreiras.

Foto 18: Sala AEE da escola 4



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

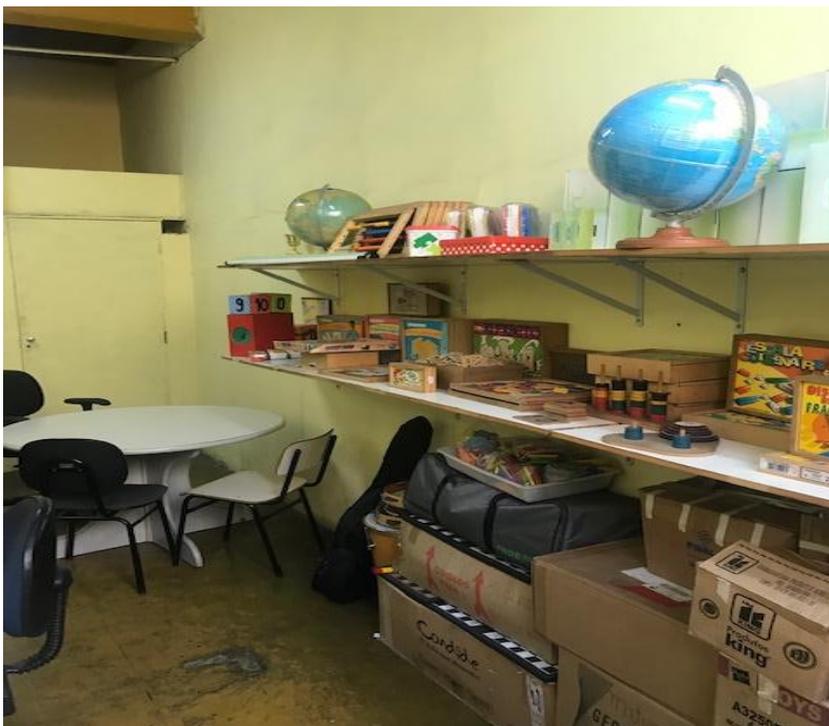


Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Foto 19: Material didático sala AEE E4



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).



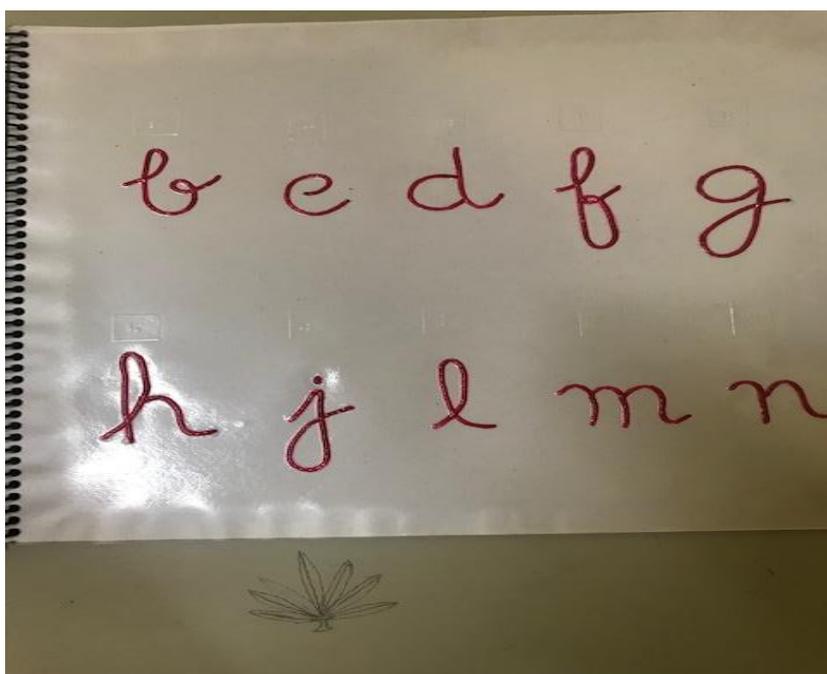
Fonte: Elaborado pelo autor (2019).



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Pode-se perceber nas imagens que a sala de AEE da escola 04 trata-se de um ambiente bem equipado, com materiais para trabalhar as diversas deficiências dos seus alunos, como a visual, auditiva e a cognitiva. O ambiente é amplo e, segundo a professora, o ambiente do AEE preocupa-se com o efetivo aprendizado dos alunos que dela necessitam.

Grupo 02: Alunos com Deficiência

S40 é uma aluna cega, não alfabetizada no Braille, tem 33 anos e está terminando seus estudos agora no ensino fundamental, além de estar aprendendo o braille. A aluna segundo sua professora S39, participa do teatro e das aulas do AEE. Essa multidiversidade e a possibilidade dos participantes se desenvolverem em outras áreas que agregam conhecimento, faz E4, segundo S39, ser reconhecido na cidade de Juiz de Fora e região.

S40 nos informou que não aceitava a sua condição de deficiente visual e sua família a protegia muito, e que com o auxílio da professora ela percebe que está se

desenvolvendo e ficando mais independente. A aluna, além de aprender a técnica do braile, está terminando seus estudos do ensino fundamental na instituição.

A aluna informou que iniciou seus estudos em braile no ano de 2018, e se intitula como uma aluna dedicada, tanto que no momento da entrevista ela estava treinando seu nome de forma a conseguir realizar a assinatura em seus documentos.

Segundo informações da entrevistada, ela participa das aulas no AEE da escola à tarde, pois sua aula regular é à noite. S40 solicitou a professora S39 o desejo de assinar seus documentos e para isso segundo a aluna é necessário que ela tenha uma guia para o treinamento da escrita. A aluna ainda nos informou que quando frequentou a escola criança só estudou em escola especial, e que agora com 33 anos está tendo a oportunidade de encerrar seus estudos no ensino fundamental e aprender a trabalhar no software para pessoas com deficiência visual.

A discente deixa transparecer em sua entrevista que sofre e sofreu ao longo dos anos preconceito diante da sua condição e continua:

Não é todo motorista que me deixa subir sozinha no ônibus, pois minha carteira é de acompanhante. Meus pais não me deixavam frequentar a escola por isso não terminei meus estudos e quando tomei a decisão que eu iria voltar a estudar, na escola do meu bairro, a diretora não deixou eu me matricular, só aqui na E4 eu encontrei apoio para continuar meus estudos. Só para você ter uma ideia, meus pais não deixavam nem eu pegar ônibus sozinha. Minha família não apoia minha independência que eu estou criando desde que vim estudar aqui na E4. Ainda tem muito preconceito na sociedade com as pessoas que tem algum tipo de deficiência.

Diante de todos os diferentes discursos apresentados neste capítulo, ao interpretá-los, segundo Orlandi (2012), os sentidos já estão postos evidentes, e nem sabemos como eles se formaram em nós. Estão lá, disponíveis, fazem parte de nossa memória. Desde que ouvimos algo, esses sentidos estão lá prontos para serem significados.

Ficou demonstrado que ao analisar o que foi dito ao longo deste capítulo, percebe-se que há indícios que os sujeitos participantes da pesquisa apresentam discursos cada um na sua posição de sujeito e apresentando sua ideologia e história sobre o processo inclusivo nas escolas analisadas não estar completo e citam diferentes argumentos para a sua não obtenção.

Em relação ao projeto da OEI, os entrevistados (Grupo 01. A Diretores), mesmo não possuindo conhecimento a fundo sobre a metas inclusivas e a sua

relevância para as políticas públicas brasileiras, estão na medida do possível proporcionando aos alunos com deficiência uma integração por meio de adaptações dentro do ambiente escolar, pressuposto contido na meta específica 05 no projeto da OEI.

META ESPECÍFICA 5. Apoio à inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais mediante adaptações e apoios necessários.

Fonte: ESPANHA, 2012.

O modelo de integração e de adaptações observado nas instituições, objeto desta pesquisa, bem como expressa na quinta meta do projeto da OEI, não conseguiu alcançar e nem sanar problemas importantes para que se tenha uma efetiva inclusão desses alunos nas escolas regulares: acessibilidade, formação de professores, e medidas pedagógicas mais flexíveis que possibilitem o desenvolvimento destes alunos nas escolas regulares. Apesar do projeto da OEI trazer essas questões em seu documento, não conseguiu direcionar os países signatários do acordo como enfrentar essas problemáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrer o caminho ao longo da pesquisa, observa-se indícios que as escolas públicas apresentam uma maior heterogeneidade de discursos e possivelmente devido à constituição biológica e social dos sujeitos que nela estão presentes, sendo distintos, diversos e diferenciados da maioria dos outros alunos. Estes indícios são demonstrados ao longo das entrevistas e em todos os grupos analisados.

Por outro lado, há indícios de que os sujeitos integrantes desta pesquisa possuem seus processos de significação e memórias discursivas distintos dos demais alunos da escola, pois sua constituição identitária como aluno se estrutura muitas vezes pelo esquecimento. Essa memória constituída pelo esquecimento, em que alguma coisa fala antes, e, em outro lugar e independentemente, segundo Orlandi (1999), tem parte no funcionamento da ideologia. Tem-se aí presente o real da história significando no processo de inclusão escolar (ORLANDI, 2012).

Diante disto, podemos afirmar que no Brasil, apesar de se observar avanços expressivos na educação inclusiva, através de leis, decretos e normatizações internacionais, ainda existe em muitos espaços, predominantemente o processo de integração dos alunos com deficiência aos ambientes escolares. Percebe-se que ainda há uma padronização de ensino e de aprendizagem instaurados, muitas vezes, por políticas públicas presentes nas escolas brasileiras, sendo assim, este aluno depara-se com dificuldades para se enquadrar nesta proposta metodológica. (MANTOAN, 2003).

Para que seja efetivada a inclusão dentro das escolas, é importante ocorrer uma ruptura na estrutura organizacional, sendo uma opção para que a escola tenha fluidez e possa germinar sua ação formadora para todas aquelas pessoas que dela participam. Para Mantoan (2003), não existe apenas uma forma de educar um único tipo de aluno, as escolas precisam ser mais abertas. Se as escolas não estiverem abertas para as mudanças que a sociedade vem apresentando e continuar exigindo que os alunos com deficiência se adaptem ao seu modelo arcaico e tradicional de ensino, a inclusão não será instituída (FIGUEIRA, 2017).

Marques³⁴ (2019), faz uma reflexão sobre lutas constantes foram travadas em busca de garantir os direitos das pessoas com deficiência. Mas segundo o autor, não se pode negar que mesmo em passos lentos, ocorreram avanços significativos através de leis e normatizações internacionais rumo a inclusão.

O documento da OEI traz propostas inclusivas, a organização está alinhada com os objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU de 2030, por perceber que até 2021 as metas podem não ser totalmente implementadas. O ODS, em seu artigo 4º, preceitua assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade a todas as pessoas.

META ESPECÍFICA 5. Apoio à inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais mediante adaptações e apoios necessários.

• **INDICADOR 7.** Porcentagem de alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam a escola comum.

– *Nível de alcance: Em 2015, entre 30% e 60% dos alunos com necessidades educacionais especiais devem estar integrados à escola comum; e em 2021, essa proporção deve estar entre 50% e 80%.*

Fonte: ESPANHA, 2012.

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos:

(...)

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos

4.c. Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Fonte: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL. [2015]

Mas vale ressaltar que embora a meta específica 5 do projeto da OEI e seus indicativos, (vide capítulo 2), apontam para o cumprimento das ações inclusivas, em muitos espaços escolares, ainda prevalece a perspectiva de integração do aluno com

³⁴ Luciano Marques na palestra realizada em Santos no dia 20/09/2019 no Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência Condefi/Santos.

deficiência. O processo de inclusão tem ocorrido de forma não linear e não na totalidade escolar.

É importante mencionar que o projeto da OEI foi importante para a constituição de políticas públicas integrativas no Brasil, e que muito se avançou, porém, a constituição formal e pedagógica da escola brasileira “ainda” não está totalmente preparada para mudanças e ações que promovam a verdadeira inclusão dos alunos com deficiência nos ambientes escolares.

Mas vale ressaltar que os apontamentos realizados pelos índices de inclusão escolar no período de 2010 a 2018, demonstraram que os indicativos e metas foram parcialmente cumpridos. É importante relatar que em diversos momentos ao longo deste trabalho, diretores, professores não apenas no Brasil, mas nos outros países membros da OEI, foi verificado o não conhecimento do projeto ME2021. Não conhecer o projeto da OEI, é não reconhecer a sua importância para o processo inclusivo desses países.

Outra aresta importante para o efetivo sucesso da inclusão escolar no Brasil, deve passar pela formação contínua e efetiva dos professores. As escolas estão aprendendo dentro da rigidez que existe nestes estabelecimentos a tentativa de integrar este aluno no ambiente escolar e, como muitos entrevistados disseram não é sempre possível.

Para Orlandi (2012, p.234):

No modo como consideramos o indivíduo sociopolítico, não é a sociedade em si que é individualista; o individualismo resulta da ideologia própria a certos modos de individuação do sujeito capitalista pelo Estado, que assim se identifica com uma, e não outra, formação discursiva, no caso, a do individualismo. O que temos são posições- sujeitos individualistas que, certamente, produzem seus efeitos de sentido na sociedade em que vivem, e que a sociedade sistematiza. Nas formas atuais de assujeitamento do capitalismo, há um resto, nas relações dissimétricas, que produz a resistência, não na forma heroica a que estamos habituados a pensar, mas na divergência desarrazoada, de sujeitos que teimam em (r)existir.

A inclusão deve propiciar o direito de cada sujeito se expressar e constituir sua ideologia sem segregação, e a escola deve ser um dos meios para auxiliar cada aluno sem padrões pré-estabelecidos. Orlandi (2012, p.233):

O sujeito dividido, o assujeitamento nas formas históricas do capitalismo, a ideologia como um ritual com falhas, O Estado estruturado pela falha, e a formação social como algo que se constitui e se mantém continuamente. Trazemos assim para a reflexão a importância de como a linguagem significa

as relações sociais e está presente na própria constituição e funcionamento da sociedade.

A sociedade não é, como dito, inerte, e o sujeito é individuado, pelo Estado, ou seja, pelas instituições e discursos. Por isso é de extrema importância propiciar a todos os indivíduos ambientes que prezem e promovam a inclusão.

É fato que o sistema escolar carece de mudanças substanciais para que os alunos com deficiência, se sintam parte integrantes e possam se desenvolver de forma única como indivíduo e não regulados por padrões impostos por uma sociedade. E para que isto ocorra a responsabilidade é de todos nós!

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, Jose Guilherme. **A INDIVIDUALIZAÇÃO DO SUJEITO:** Deslocamentos na articulação das pessoas com deficiência a partir da educação superior. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

ALTILLO. Site de Busca para estudantes da América Latina. Disponível em: <<https://www.altillo.com/index.asp>>. Acesso em: 29 ago.2019.

BOBBIO, Noberto. **A ERA DOS DIREITOS.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 abr. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Ministério da Educação. Brasília.1994 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 28 ago.2019.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm> Acesso em: 28 ago.2019.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>.

Acesso em: 28 ago.2019.

BRASIL. **Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre educação especial, atendimento educacional especializado. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>.

Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei N.8069 de 13 de julho de 1990.** Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>.

Acesso em: 06 abr. 2019.

BRASIL. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei N. 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. **Lei 13146, de 06 de julho de 2015.** Institui a lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência.

Disponível<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm>

Acesso em 05 jun.2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei N. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 07 abr. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. **Lei N.5692 de 11 de agosto de 1971.** Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em 28 ago.2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 10 jul.2019.

BRASIL. **Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.1989. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 28 ago.2019.

BRASIL. **Lei Nº.10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e dá outras providências. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 28 ago.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Disponível em:

<https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N__2_678__DE_24_DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf> Acesso em: 10 jul 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília. 2009 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 29 ago. 2019

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. ***Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais.*** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO. Brasília. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

BRASIL. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência

(Guatemala). **Decreto N. 3956, de 08 de outubro de 2001**. Brasília. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 07 abr. 2019.

BRASIL. Resolução nº Resolução, de 02 de outubro de 2009. Ministério da Educação. **Resolução N.04 de 02.10.2009**. Brasília. 2009 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação (PNE) Ministério da Educação**. Relatório das metas do Plano Nacional de Educação- 2018. 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+SEGUNDO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018/9a039877-34a5-4e6a-bcfd-ce93936d7e60?version=1.17>>. Acesso em: 25 maio 2019.

CAMARA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA. Lei Orgânica do Município de Juiz de Fora. [2019]. Disponível em: <http://www.camarajf.mg.gov.br/mostra_anexo.php?tipo=LEIORG> Acesso em: 30.ago.2019.

CAMARA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA. Lei Ordinária 7565 de 21 de julho de 1989. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/j/juiz-de-fora/lei-ordinaria/1989/756/7565/lei-ordinaria-n-7565-1989-dispoe-sobre-o-quadro-de-pessoal-do-magisterio-da-prefeitura-de-juiz-de-fora-e-da-outras-providencias>> Acesso em: 30.ago.2019

DIAS, Paulo. C. **Autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a educação inclusiva**. Ensaio aval políticas públicas educacional. Rio de Janeiro, v.25, n.94.p.7-25, jan-mar.2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362017000100007&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 09 mai.2019.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. **Os estabelecidos e os outsiders**, sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESPAÑA. **Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2021 Metas Educativas: a educação que queremos para a geração dos bicentenários** – documento síntese. Cidade Gráfica e Editora Ltda., Brasil. *Tradução: B&C Revisão de Textos Madri*.2012. Disponível em: <<https://www.oei.es/Educacion/metas2021/documento-final>> Acesso: 28 ago.2019.

FERREIRA, Eliana Lúcia. **Relatório do projeto Unesco 914/BRZ**, MEC: Brasília, 2015.

FERREIRA, Eliana Lúcia; CATALDI, Carolina Lessa. **Implantação e implementação da Educação Física Inclusiva**. Revista Educação Especial (Online), v. 27, p. 79-94, 2014.

FIGUEIRA, Emilio. **O que é educação inclusiva**. Tatuapé: Ed. Brasiliense, São Paulo,2017.

FOUCAULT. Michel. **Vigiar e Punir**. Nascimento da Prisão. Petrópolis: Ed. Vozes, Rio de Janeiro, 2018.

IBGE.**MAPA MUNDI**. Disponível em: <<https://www.estadosecapitaisdobrasil.com/mapa-mundi/>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) (Brasil):

_____ **Resultado Censo Educação Básica 2009**. 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_EDUCA_CENSO_20093.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

_____ **Censo da Educação Básica 2010**. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7277-censo-final-pdf&Itemid>. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____ **Censo da Educação Básica 2011**. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educ>. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____ **Censo da Educação Básica 2012**. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educ>. Acesso em: 14 abr. 2019.

_____ **Censo da Educação Básica 2013**. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educ>. Acesso em: 14 abr. 2019.

.

_____ **Censo da Educação Básica 2014**. 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_do_censo_escolar_2014%20final.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

_____ **Censo da Educação Básica 2016**. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

_____ **Censo da Educação Básica 2017**. 2018a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

_____ **Censo da Educação Básica 2018**. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080>. Acesso em: 17 abr. 2019.

_____ **IDEB Brasil 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2018b**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=4399186>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

_____ **Censo da Educação Básica 2018**. 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080>. Acesso em: 17 abr. 2019.

_____ **IDEB da Escola Estadual Fernando Lobo**. [2019b]. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/31068331>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

_____ **IDEB da Escola Municipal Presidente Tancredo Neves**. [2019c]. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/31071722>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

_____ **IDEB da Escola Estadual Mariano Procópio**. [2019d]. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/31068748>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

_____ **Resultados e Metas IDEB Estado de Minas Gerais**. 2018c. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

_____ **Resultados e Metas IDEB Município de Juiz de Fora**. 2018d. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

_____ **Indicadores Educacionais. Percentual docentes com curso superior Município e Escolas.** 2018e. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>> Acesso em: 14 abr. 2019.

KRAEMER, Graciele Marjana; THOMA, Adriana da Silva. Acessibilidade como Condição de Acesso, Participação, Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos com Deficiência. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão.** Brasília, v. 38, n.3.p.554-563, jul-set.2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932018000300554&Ing=pt_>. Acesso em: 09 mai. 2019.

LEME, Erika Souza; COSTA, Valdelúcia Alves da. **Educação, inclusão e direitos humanos: como esse estuário desaguou na escola?** Revista Educação Especial. Santa Maria, v.29, n.56.p.667-680, set- dez.2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686x10078>.> Acesso em: 09 mai. 2019.

MANTOAN, Maria Tereza. **Inclusão Escolar: o que é e como fazer?** São Paulo. Ed. Moderna. 2003.

MANTOAN, TEM; PRIETO, RG. (ORG). **Inclusão escolar.** São Paulo. Summus,2006.

MARCANTONIO, Jonathan Hernandez: **Justiça, moral e linguagem em Rawls e Habermas:** Configurações da Filosofia do Direito Contemporânea. São Paulo. Ed. Saraiva.2014.

MARINS, Simone Fanhani; MATSUKURA, Thelma Simões. **Avaliação de Políticas Públicas: A Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Fundamental das Cidades-Polos do Estado de São Paulo.** Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.15, n.1. p.45-64, jan-abr.2009.Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382009000100005&lang=pt.> Acesso em: 09 mai. 2019

MARQUES, Luciana Pacheco; ROMUALDO, A. D. S. **O paradigma da inclusão como utopia na perspectiva freiriana.** Revista Educação Especial (Online), v. 28, p. 269-280, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional da Educação em movimento.** Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php>. Acesso em: 25 mai. 2019. Brasília. [2019].

MINAS GERAIS. Plano Estadual de Educação. Lei nº 23197 de 26 de dezembro 2018. [2019]. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Lei%2023197_26%20de%20dezembro%20de%202018.pdf> Acesso: em 30 ago. 2019.

MINAS GERAIS. Código do Ensino Primário. Lei nº 2616 de 08 de janeiro de 1962. Disponível em: < <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=Lei&num=2610&comp=&ano=1962&texto=original> > Acesso: em 30 ago. 2019.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research.** London: Sage, 1997.

OLIVA, Diana Villac. **Barreiras e recursos à aprendizagem e a participação de alunos em situação de inclusão.** Revista Psicologia USP. São Paulo, v.27, n.3. p.492-502. 2016. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642016000300492&lang=pt. Acesso em: 09 mai.2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos,** 1948. [2019]. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>> Acesso em: 09 mai. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Transformando nosso mundo: A agenda de 2030 para o desenvolvimento sustentável.2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>> Acesso em: 09 mai. 2019.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CÊNCIA E A CULTURA (OEI). **Sítio Eletrônico da OEI.** [2019]. Disponível em: <<https://oei.org.br>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli:

_____ **Discurso e texto:** Formulação e circulação dos sentidos. Ed. Campinas: Pontes, 2001a.

_____ **Terra a vista:** Discurso do confronto: entre o Velho e o Novo Mundo. Ed. Cortez: São Paulo, 1990.

_____ **Discurso fundador:** a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Ed. Pontes, 1993.

_____ **Do sujeito na história e no simbólico.** In: Escritos: Contextos epistemológicos da análise de discurso, Campinas: v.01, n.04, p. 17-26, 1999a.

_____ **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____ **Papel da memória.** Campinas: Pontes, 1999b.

_____ **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 11. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

_____ **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 12. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

_____ **As Formas do silêncio**: No movimento dos sentidos. 6.Ed. Campinas, SP: Unicamp, 2015.

_____ **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 2. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PAGNEZ, Karina Molina; BISSOLI, Lara Rancan. As salas de apoio e acompanhamento a inclusão em São Paulo: **Journal of Research in Special Educational Needs**, v.16, n.1.p.178-186.2016. Disponível em: <<https://onlinelibrary-wiley.ez25.periodicos.capes.gov.br/doi/abs/10.1111/1471-3802.12140>> Acesso em: 09 mai.2019.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Ed. Unicamp,1975.

PRIETO, R.G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In M.T.E. Mantoan, R. G. Prieto, & V. A. Arantes (orgs), **Inclusão escolar: pontos e contrapontos** (p.31.73). São Paulo: Ed: Summus,2006.

PJF. Plano Municipal de Educação de 2016-2025. **Lei nº13502 de 28 de março de 2017**. [2019] Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/plano_educacao/arquivos/documento_base_pme.pdf> Acesso em:30 de ago.2019.

RIBAS, Joao Batista Cintra. **O que são pessoas deficientes**. Brasília: Ed. Brasiliense,1985.

RICARDO. Débora Cristina. **Boas Práticas de acessibilidade na educação superior**: tecnologia assistida e desenho universal. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI. R. K. **Vida independente: História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos; reabilitação, emprego e terminologia.** São Paulo. Ed: RNR, 2003.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Nome das escolas estaduais na cidade de Juiz de Fora. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/atendimento_escola.php> Acesso em: 16. mai.2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA. Nome das escolas estaduais na cidade de Juiz de Fora. Disponível em: <http://srejuizdefora.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas?layout=blog&id=135>> Acesso em: 16. mai.2019.

SILVA, Otto Marques. **A epopeia ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje. São Paulo: Ed. Cedas, 1986.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, Jomiten/Tailândia. 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** Belo Horizonte: Ed Autêntica,2017.

ANEXO

Anexo 01: PEE meta 04:

Meta 4 – Universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo e de atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

4.1 – Promover, no prazo de vigência deste PEE, a universalização do atendimento escolar e do atendimento educacional especializado – AEE –, a fim de suprir a demanda manifesta pelas famílias de crianças de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o disposto na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

4.2 – Implantar, gradativa e progressivamente, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

4.3 – Garantir atendimento educacional especializado, nas formas complementar e suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de educação básica, em salas de recursos multifuncionais, e classes, escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados, conforme necessidade identificada por meio de avaliação pedagógica, ouvidos a família e o estudante.

4.4 – Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da educação básica com os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

4.5 – Manter e ampliar ações que promovam a acessibilidade nos estabelecimentos de ensino da rede pública do Estado, para permitir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível, inclusive para o atendimento no contraturno escolar, e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva.

4.6 – Ofertar educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras – como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos estudantes surdos e com deficiência auditiva nas escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do inciso IV do art. 28 da Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, e adotar o sistema Braille de leitura e de metodologias de comunicação tátil para cegos e surdos-cegos.

4.7 – Promover a educação inclusiva e a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, vedados a recusa da matrícula e o impedimento da permanência do estudante no ensino regular em razão de sua deficiência.

4.8 – Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

4.9 – Combater as situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude.

4.10 – Fomentar pesquisas interdisciplinares voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, bem como subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem e das condições de acessibilidade dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

4.11 – Desenvolver modelos de atendimento voltados à complementação e à continuidade do atendimento escolar na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA – para pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, por meio da articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, trabalho, assistência social e direitos humanos e em parceria com as famílias, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.

4.12 – Apoiar a ampliação das equipes de profissionais de educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.

4.13 – Regulamentar, até o final do quarto ano de vigência deste PEE, parâmetros estaduais para avaliação e supervisão do funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento escolar a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

4.14 – Aprimorar a coleta e promover a utilização de dados e informações sobre o atendimento da educação especial, para subsidiar o planejamento da oferta dessa modalidade de educação.

4.15 – Garantir a inclusão dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nos cursos de formação continuada para profissionais de educação.

4.16 – Promover a formação continuada dos profissionais de educação para o trabalho com metodologias inclusivas e com materiais didáticos, equipamentos e outros recursos de tecnologia assistiva.

4.17 – Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas com o poder público, visando a aprimorar o atendimento escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas na rede pública de ensino, observado o disposto na Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014.

4.18 – Identificar e cadastrar os estudantes com altas habilidades ou superdotação e garantir o atendimento educacional especializado complementar a esses estudantes, nos termos dos arts. 59 e 59-A da Lei Federal nº 9.394, de 1996.

4.19 – Assegurar atendimento escolar próximo à residência para estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, conforme determina o inciso V do art. 53 da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente.

4.20 – Viabilizar aos estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento matriculados na rede regular de ensino a permanência em turmas reduzidas.

4.21 – Viabilizar o ensino de Libras para pais, mães e familiares de pessoas surdas, bem como para estudantes e docentes da unidade escolar, prioritariamente com professores surdos, conforme dispõe o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Anexo 02: PME meta 04:**META 4 - Inclusão**

Universalizar, para a população de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à Educação Básica na rede regular de ensino e o atendimento educacional especializado, oferecendo condições físicas e profissionais para esta universalização.

Estratégias:

4.1) a Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Superintendência Regional de Ensino, deverá realizar, a partir do 1º (primeiro) ano de vigência do Plano Municipal de Educação, levantamento de demanda atendida no território e demanda potencial, agregando informações das redes públicas de educação, rede privada, Secretaria de Saúde e Secretaria de Desenvolvimento Social, quanto ao perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

4.2) a Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Superintendência Regional de Ensino, durante a vigência do Plano Municipal de Educação, criará mecanismos fiscalizatórios para garantir que as creches/escolas das redes públicas e da rede privada atendam a população de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.3) a Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Superintendência Regional de Ensino e com apoio técnico e financeiro da União, ampliará progressivamente, durante a vigência do Plano Municipal de Educação, as salas de recursos multifuncionais e seus respectivos materiais didáticos e tecnológicos, visando a garantir atendimento educacional especializado nas formas complementar e suplementar, a todos(as) os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nas redes públicas do território;

4.4) a Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Superintendência Regional de Ensino, monitorará, durante a vigência do Plano Municipal de Educação, a oferta do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede privada do território;

4.5) a Secretaria de Educação, em regime de colaboração técnica e financeira com a União, promoverá no prazo de vigência do Plano Municipal de Educação, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) a Secretaria de Educação inserirá no Programa Municipal de Formação, a partir do 2º (segundo) ano de vigência do Plano Municipal de Educação, a formação continuada dos profissionais da educação para a construção de políticas, culturas e práticas inclusivas, garantindo a participação de todos os interessados;

4.7) a Secretaria de Educação, em regime de colaboração técnico e financeira com a União, articulará por meio de políticas intersetoriais, durante a vigência do Plano Municipal de Educação, a formação de equipe multidisciplinar, composta por pedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo e assistente social nos CAEEs (Centro de Atendimento Especial Especializado) e nas escolas bilíngue para surdos, a fim de atuar junto às demandas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;

4.8) a Secretaria de Educação buscará equipar, fortalecer e ampliar as estruturas dos CAEEs, envidando esforços para criar, até o final do 2º (segundo) ano de vigência do Plano Municipal de Educação, a unidade CAEE Norte;

4.9) a Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Superintendência Regional de Ensino, deverá criar, uma comissão para mapear, até o final do 2º (segundo) ano de vigência do Plano Municipal de Educação, as condições de acessibilidades das escolas públicas e privadas, identificando as necessidades de adequação de infraestrutura para garantir acessibilidade;

4.10) a Secretaria de Educação, em regime de colaboração técnica e financeira com o Estado e a União, até o final do 3º (terceiro) ano de vigência do Plano Municipal de Educação, iniciará as modificações necessárias para garantir a acessibilidade;

4.11) a Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Superintendência Regional de Ensino, durante a vigência do Plano Municipal de Educação, monitorará as unidades da rede privada para garantir todas as condições de acessibilidade e ingresso de todos sem discriminação;

4.12) a Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Superintendência Regional de Ensino e com a União, deverá assegurar material didático, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva aos alunos com deficiência da rede pública de ensino, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de acordo com suas especificidades, durante a vigência do Plano Municipal de Educação;

4.13) a Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Superintendência Regional de Ensino e com as Unidades Federais, assegurará aos alunos com surdez na Educação Básica, o ensino bilíngue garantindo a efetivação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, de modo a promover a interação entre todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos, assegurando a aprendizagem por meio de práticas pedagógicas articuladas e multidisciplinares, durante a vigência do Plano Municipal de Educação;

4.14) a Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Superintendência Regional de Ensino e com as unidades da rede privada, garantirá a articulação e integração do trabalho realizado no ensino regular e no atendimento educacional especializado, durante a vigência do Plano Municipal de Educação;

4.15) a Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Superintendência Regional de Ensino e com a rede de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente, atuará, durante a vigência do Plano Municipal de Educação, na identificação dos alunos com deficiência, beneficiários dos programas governamentais de transferência de renda (BPC - Benefício de Prestação Continuada; Bolsa Família, dentre outros) realizando um acompanhamento efetivo com o objetivo de ofertar uma educação inclusiva e de qualidade nas escolas das respectivas redes de ensino;

4.16) a Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Superintendência Regional de Ensino e as Instituições de Ensino Superior, fomentará o desenvolvimento de pesquisas e produção de recursos didáticos e tecnológicos adequados e acessíveis às necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados nas respectivas redes de ensino, a partir do 1º (primeiro) ano de vigência do Plano Municipal de Educação;

4.17) a Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Superintendência Regional de Ensino, estabelecerá convênios com as Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, para a promoção e o desenvolvimento de pesquisas, a fim de subsidiar a formulação de políticas públicas, no tocante à educação na Diversidade, a partir do 1º (primeiro) ano de vigência do Plano Municipal de Educação;

4.18) a Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Superintendência Regional de Ensino e Instituições de Ensino Superior, fará a articulação intersetorial entre as redes de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente, assim como com as famílias, objetivando desenvolver estratégias para a continuidade da oferta de atendimento educacional, de atendimento educacional especializado e de ensino profissionalizante, adequado e acessível, em meios inclusivos, para jovens e adultos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida escolar, a partir do 1º (primeiro) ano de vigência do Plano Municipal de Educação;

4.19) a Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Superintendência Regional de Ensino e com as Instituições de Ensino Superior, com a participação do Sindicato dos Professores de Juiz de Fora e do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino da Região Sudeste de Minas Gerais, comporá comissão para realizar estudos a fim de garantir, até o final do 2º (segundo) ano de vigência do Plano Municipal de Educação, a oferta do projeto de atendimento educacional especializado por professores e profissionais de apoio capacitados para promoção de acessibilidade e atendimento às necessidades específicas dos estudantes no âmbito das acessibilidades às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção, para alunos com transtornos globais do

desenvolvimento ou deficiência nas atividades de locomoção, higiene e alimentação, matriculados nas escolas de todas as redes de ensino, comprovada a sua necessidade;

4.20) a Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Superintendência Regional de Ensino, realizará estudo para verificar a necessidade de ampliação de convênios com instituições, visando o atendimento integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, inclusive para a formação profissionalizante dos mesmos, a partir do 2º (segundo) ano de vigência do Plano Municipal de Educação;

4.21) a Secretaria de Educação, em colaboração com a Superintendência Regional de Ensino, e com as Instituições de Ensino Superior, constituirá indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, a partir do 1º (primeiro) ano de vigência do Plano Municipal de Educação, e bem como da avaliação da qualidade da educação bilíngue para surdos, somente a partir do momento em que esta for ofertada no Município;

4.22) a Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Superintendência Regional de Ensino e com a União, potencializará um trabalho conjunto e contínuo com as Secretarias Municipais e Estaduais de Saúde, Instituições de Ensino Superior, no sentido de universalizar o atendimento e realizar acompanhamento aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, da rede básica, por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde, durante a vigência do Plano Municipal de Educação.

Fonte: PJF [2019].

ANEXO 03: Documento com o inteiro teor das metas do projeto: “Metas Educacionais para 2021: A educação que queremos para a geração dos bicentenários”

PRIMEIRA META GERAL: REFORÇAR E AMPLIAR A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE NA EDUCAÇÃO EDUCATIVA

META ESPECÍFICA 1. *Aumentar a participação dos diferentes setores sociais –famílias, universidades e organizações públicas e privadas– e sua coordenação em projetos educacionais, sobretudo aqueles relacionados aos serviços de saúde e promoção do desenvolvimento econômico, social e cultural.*

· **INDICADOR 1.** *Número de projetos nos quais os diferentes setores sociais participam e que se aplicam de forma integrada.*

– **Nível de alcance:** *Aumento anual do número de projetos inovadores desenvolvidos de forma coordenada em um território (município, departamento, região) e dos quais participam vários setores sociais.*

SEGUNDA META GERAL: ALCANÇAR A IGUALDADE EDUCACIONAL E SUPERAR TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO NA EDUCAÇÃO.

META ESPECÍFICA 2. *Garantir o acesso e a permanência de todas as crianças no sistema educacional, mediante o estabelecimento de programas de apoio e de desenvolvimento das famílias para favorecer a permanência de seus filhos na escola.*

· **INDICADOR 2.** *Porcentagem de famílias com dificuldades socioeconômicas que recebem apoio para garantir a frequência habitual de seus filhos à escola.*

– **Nível de alcance:** *Em 2015, pelo menos 30% das famílias, abaixo do limite de pobreza, deverão receber algum tipo de ajuda econômica que garanta o desenvolvimento integral das crianças e sua frequência à escola e, em 2021, essa proporção deverá estar em 100%.*

META ESPECÍFICA 3. *Apoiar, de forma especial, as minorias étnicas, as populações indígenas e de afrodescendentes, as alunas e o alunado em geral que vivem em áreas urbanas periféricas e em áreas rurais, tendo em vista alcançar a igualdade na educação.*

· **INDICADOR 3.** *Porcentagem de crianças desses grupos que concluíram a educação infantil e o ensino fundamental.*

– **Nível de alcance:** *A porcentagem de crianças de minorias étnicas, populações indígenas e de afrodescendentes, residentes em áreas urbanas periféricas e em áreas rurais, e do sexo feminino deve ser pelo menos igual à média de alunos frequentando (matriculados) a educação infantil e o ensino fundamental.*

· **INDICADOR 4.** *Porcentagem de alunos de minorias étnicas, populações indígenas e de afrodescendentes que frequentam programas de educação profissional e tecnológica, e de nível superior.*

– **Nível de alcance:** *Aumento anual de 2% no número de alunos de minorias étnicas, populações indígenas e de afrodescendentes que ingressam na educação profissional e tecnológica, e de 1% na proporção daqueles que ingressam na universidade.*

META ESPECÍFICA 4. Garantir educação intercultural bilíngue de qualidade aos alunos pertencentes a minorias étnicas e a populações indígenas.

· **INDICADOR 5.** Porcentagem de alunos pertencentes a minorias étnicas e a populações indígenas que dispõem de livros e materiais educativos em seu idioma materno.

– **Nível de alcance:** As escolas e os alunos recebem materiais e livros em seu idioma materno e seus professores os utilizam habitualmente.

· **INDICADOR 6.** Porcentagem de professores bilíngues trabalhando em classes bilíngues com estudantes que falam seu idioma de origem.

– **Nível de alcance:** Todos os professores que trabalham em classes bilíngues dominam o mesmo idioma de origem de seus estudantes.

META ESPECÍFICA 5. Apoio à inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais mediante adaptações e apoios necessários.

· **INDICADOR 7.** Porcentagem de alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam a escola comum.

– **Nível de alcance:** Em 2015, entre 30% e 60% dos alunos com necessidades educacionais especiais devem estar integrados à escola comum; e em 2021, essa proporção deve estar entre 50% e 80%.

TERCEIRA META GERAL: AUMENTAR A OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E POTENCIALIZAR SEU CARATER EDUCATIVO.

META ESPECÍFICA 6. Aumentar a oferta de educação infantil para crianças de 0 a 6 anos de idade.

· **INDICADOR 8.** Porcentagem de crianças de 0 a 6 anos de idade que participam de programas educativos.

– **Nível de alcance:** Em 2015, entre 50% e 100% das crianças de 3 a 6 anos de idade devem estar participando de programas de educação infantil; em 2021, essa proporção deve estar em 100%. Em 2015, entre 10% e 30% das crianças de 0 a 3 anos de idade devem estar participando de atividades educativas; em 2021, essa proporção deve estar entre 20% e 50%.

META ESPECÍFICA 7. Potencializar o caráter educativo da educação infantil e garantir nível suficiente de formação para os educadores responsáveis por essa etapa.

· **INDICADOR 9.** Porcentagem de educadores com formação específica em educação infantil.

– **Nível de alcance:** Em 2015, entre 30% e 70% dos educadores que trabalham com crianças de 0 a 6 anos de idade devem ter a formação estabelecida por lei; em 2021, essa proporção deve estar entre 60% e 100%.

QUARTA META GERAL: UNIVERSALIZAR O ENSINO FUNDAMENTAL E AMPLIAR O ACESSO AO ENSINO MÉDIO

META ESPECÍFICA 8. Assegurar que todas as crianças frequentem o ensino fundamental em condições satisfatórias.

· **INDICADOR 10.** Porcentagem de crianças que frequentam e concluem os anos iniciais do ensino fundamental.

– *Nível de alcance:* Em 2015, a taxa de escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser de 100%, e a taxa de conclusão na idade correspondente deve estar entre 80% e 100%; em 2021, a taxa de conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental na idade correspondente deve ser superior a 90%.

• **INDICADOR 11.** *Porcentagem de crianças que frequentam e concluem os anos finais do ensino fundamental.*

– *Nível de alcance:* Em 2015, a taxa de escolarização nos anos finais do ensino fundamental deve estar entre 60% e 95%; em 2021, essa proporção deve estar entre 70% e 100%. Em 2015, a taxa de conclusão dos anos finais do ensino fundamental deve estar entre 40% e 80%; em 2021, essa proporção deve estar entre 60% e 90%.

META ESPECÍFICA 9. *Aumentar o número de jovens que concluem o ensino médio.*

• **INDICADOR 12.** *Porcentagem de alunos que concluem o ensino médio.*

– *Nível de alcance:* Em 2015, as taxas de conclusão do ensino médio devem estar entre 40% e 70%; em 2021, essa proporção deve estar entre 60% e 90%.

QUINTA META GERAL: MELHORAR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E DO CURRÍCULO ESCOLAR

META ESPECÍFICA 10. *Melhorar o nível de aquisição das competências básicas e dos conhecimentos fundamentais por parte dos alunos.*

INDICADOR 13. *Porcentagem de alunos com níveis satisfatórios de rendimento nas provas nacionais e internacionais no que se refere a competências básicas.*

– *Nível de alcance:* Diminuir em pelo menos 20% o número de alunos com níveis baixos de rendimento nas provas de LLECE 6.º ano, PISA, TIMSS e PIRLS nas quais participam diferentes países. Aumento, na mesma proporção, dos alunos com níveis altos nessas mesmas provas.

META ESPECÍFICA 11. *Potencializar a educação em valores e para uma cidadania democrática ativa tanto no currículo quanto na organização e na gestão das escolas.*

• **INDICADOR 14.** *Atualização da educação em valores e para a cidadania nos currículos das diferentes etapas da educação.*

– *Nível de alcance:* Em 2015, os currículos das diferentes etapas da educação devem estar reformulados e a educação em valores e para a cidadania deve estar reforçada nas diferentes áreas e disciplinas.

META ESPECÍFICA 12. *Oferecer um currículo que incorpore a leitura e o uso do computador ao processo de ensino-aprendizagem, que garanta um papel relevante à arte/educação e à educação física, e que estimule nos alunos o interesse pela ciência, pela arte e pelo esporte.*

• **INDICADOR 15.** *Tempo semanal de leitura nas diferentes etapas.*

– *Nível de alcance:* Estabelecimento de pelo menos três horas de leitura obrigatória nos anos iniciais do ensino fundamental, e duas horas nos anos finais do ensino fundamental.

• **INDICADOR 16.** *Frequência do uso do computador na escola pelos alunos para tarefas de aprendizagem.*

– *Nível de alcance:* Em 2021, professores e alunos devem estar utilizando o computador de forma habitual no processo de ensino-aprendizagem.

• **INDICADOR 17.** Tempo semanal dedicado à arte/educação e à educação física nas escolas.

– **Nível de alcance:** Estabelecimento de pelo menos três horas dedicadas à arte/educação e à educação física nos anos iniciais do ensino fundamental, e duas horas nos anos finais do ensino fundamental.

• **INDICADOR 18.** Porcentagem de alunos que escolhem formação científica ou técnica nos estudos realizados após a conclusão do ensino médio.

– **Nível de alcance:** Em 2015, a opção dos alunos por estudos científicos e técnicos deve ter aumentado em 10%; em 2021, esse aumento deve chegar a 20%.

META ESPECÍFICA 13. Ampliar o número de bibliotecas e de computadores nas escolas.

• **INDICADOR 19.** Porcentagem de escolas com bibliotecas.

– **Nível de alcance:** Em 2015, pelo menos 40% das escolas devem dispor de bibliotecas; em 2021, essa proporção deve ser de 100%.

• **INDICADOR 20.** Razão alunos por computador.

– **Nível de alcance:** Em 2015, a razão computador por aluno deve estar entre 1/8 e 1/40; em 2021, essa razão deve estar entre 1/2 e 1/10.

META ESPECÍFICA 14. Ampliar o número das escolas ofertando educação integral nos anos iniciais do ensino fundamental.

• **INDICADOR 21.** Porcentagem de escolas públicas de ensino fundamental de período integral.

– **Nível de alcance:** Em 2015, os anos iniciais do ensino fundamental devem ser oferecidos em período integral em pelo menos 10% das escolas públicas; em 2021, essa proporção deve estar entre 20% e 50%.

META ESPECÍFICA 15. Estender a avaliação integral das instituições escolares.

• **INDICADOR 22.** Porcentagem de escolas que participam de programas de avaliação.

– **Nível de alcance:** Em 2015, pelo menos entre 10% e 50% das instituições escolares devem participar de programas de avaliação; em 2021, essa proporção deve estar entre 40% e 80%.

SEXTA META GERAL: FAVORECER A CONEXÃO ENTRE EDUCAÇÃO E EMPREGO POR MEIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

META ESPECÍFICA 16. Melhorar e adaptar o projeto da educação profissional e tecnológica de acordo com as demandas do mercado de trabalho.

• **INDICADOR 23.** Porcentagem de carreiras profissionais e tecnológicas cujos currículos são planejados levando em conta as demandas do mercado de trabalho.

– **Nível de alcance:** Em 2015, entre 20% e 70% das instituições de formação profissional e tecnológica devem ter as carreiras organizadas em função das demandas do mercado de trabalho; em 2021, essa proporção deve estar entre 50% e 100%.

• **INDICADOR 24.** Porcentagem de alunos que realizam estágios de formação em empresas.

– **Nível de alcance:** Em 2015, entre 30% e 70% dos alunos de educação

profissional e tecnológica devem estar realizando estágios de formação em empresas ou instituições do mercado; em 2021, essa proporção deve estar entre 70% e 100%.

META ESPECÍFICA 17. Ampliar e melhorar os níveis de inserção, no setor formal, de jovens egressos da educação profissional e tecnológica.

• **INDICADOR 25.** Porcentagem de jovens com formação profissional e tecnológica que obtêm emprego ao concluir seus estudos e que ocupam postos compatíveis com sua capacitação.

– **Nível de alcance:** Em 2015, entre 30% e 60% dos egressos da educação profissional e tecnológica devem estar atuando no mercado de trabalho em postos compatíveis com a formação obtida; em 2021, essa proporção deve estar entre 50% e 75%.

SÉTIMA META GERAL: OFERECER A TODAS AS PESSOAS OPORTUNIDADE DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

META ESPECÍFICA 18. Garantir o acesso à educação para jovens e adultos que vivem em condições menos favorecidas e com maiores necessidades.

• **INDICADOR 26.** Porcentagem da população alfabetizada.

– **Nível de alcance:** Antes de 2015, a taxa de alfabetização na região deve estar acima de 95%.

• **INDICADOR 27.** Porcentagem de jovens e adultos recém-alfabetizados que continuam estudando.

– **Nível de alcance:** A proporção de jovens e adultos recém-alfabetizados que continuam os estudos equivalentes à educação básica deve estar entre 30% e 70%.

META ESPECÍFICA 19. Aumentar a participação de jovens e adultos em programas de formação continuada, presenciais e a distância.

• **INDICADOR 28.** Porcentagem de jovens e adultos que participam de programas de formação e capacitação continuadas, presenciais e a distância.

– **Nível de alcance:** Em 2015, 10% dos jovens e adultos devem estar participando de algum curso de formação (nas quatro semanas que precedam a realização da pesquisa correspondente); em 2021, essa proporção deve ser de 20%.

OITAVA META GERAL: FORTALECER A PROFISSÃO DOCENTE

META ESPECÍFICA 20. Melhorar a formação inicial dos professores do ensino fundamental e do ensino médio.

• **INDICADOR 29.** Porcentagem de titulações de formação inicial docente com reconhecimento oficial de sua qualidade.

– **Nível de alcance:** Em 2015, pelo menos entre 20% e 50% das titulações de formação inicial devem estar reconhecidas; em 2021, essa proporção deve estar entre 50% e 100%.

• **INDICADOR 30.** Porcentagem de professores dos anos iniciais do ensino fundamental com especialização superior ao nível da Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE, nível 3); e porcentagem de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio com formação universitária e pedagógica.

– **Nível de alcance:** Conseguir que pelo menos entre 40% e 80% de cada um dos grupos de professores possua certificação em 2015; em 2021, essa proporção deve estar entre 70% e 100%.

META ESPECÍFICA 21. Favorecer a capacitação continuada e o desenvolvimento da carreira profissional docente.

• **INDICADOR 31.** Porcentagem de escolas e de professores que participam de programas de formação continuada e de inovação educacional.

– **Nível de alcance:** Em 2015, pelo menos 20% das escolas e dos professores devem estar participando de programas de formação continuada e de inovação educacional; em 2021, essa proporção deve estar em pelo menos 35%.

NONA META GERAL: AMPLIAR O ESPAÇO ÍBERO AMERICANO DO CONHECIMENTO E FORTALECER E PESQUISA CIENTÍFICA.

META ESPECÍFICA 22. Apoiar a criação de redes universitárias para a oferta de programas de pós-graduação, mobilidade de estudantes e de pesquisadores, e de colaboração entre pesquisadores ibero-americanos que trabalham fora da região.

• **INDICADOR 32.** Porcentagem de bolsas de mobilidade de estudantes e pesquisadores entre os países ibero-americanos.

– **Nível de alcance:** Em 2015, o número de bolsas de mobilidade de estudantes e pesquisadores de toda a região deve chegar a oito mil; em 2021, esse número deve chegar a 20 mil.

META ESPECÍFICA 23. Reforçar a pesquisa científica e tecnológica e a inovação na região.

• **INDICADOR 33.** Porcentagem de pesquisadores de tempo integral.

– **Nível de alcance:** Em 2015, a proporção de pesquisadores de tempo integral deve representar entre 0,5% e 3,5% da população economicamente ativa; em 2021, essa proporção deve estar entre 0,7% e 3,8%.

• **INDICADOR 34.** Porcentagem de investimentos em pesquisa e desenvolvimento (P&D) na região em relação ao PIB.

– **Nível de alcance:** Em 2015, os investimentos em P&D devem estar entre 0,3% e 1,4% do PIB (média da região em 0,93%); em 2021, essa proporção deve estar entre 0,4% e 1,6% do PIB (média da região em 1,05%).

DÉCIMA META GERAL: INVESTIR MAIS E INVESTIR MELHOR

META ESPECÍFICA 24. Aumentar o esforço econômico de cada país para o alcance das Metas Educativas 2021.

• **INDICADOR 35.** Elaboração, em 2010, de um plano de financiamento em cada país, a ser atualizado periodicamente para o alcance das metas.

– **Nível de alcance:** Cada país deve ter um plano aprovado, que será avaliado e adaptado a cada três anos.

META ESPECÍFICA 25. Aumentar a solidariedade internacional com os países que enfrentam maiores dificuldades.

• **INDICADOR 36.** Coordenar um Fundo Solidário para a Coesão Educacional no ano de 2011, estabelecendo um plano de ação até 2021.

– *Nível de alcance:* Desenvolvimento e coordenação do Fundo Solidário, destinando entre 20% e 40% dos recursos aos países e regiões com maior atraso educacional, para o cumprimento das metas.

DÉCIMA PRIMEIRA META GERAL: AVALIAR O FUNCIONAMENTO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS E DO PROJETO “METAS EDUCATIVAS 2021”

META ESPECÍFICA 26. Fortalecer os sistemas de avaliação de cada país.

• **INDICADOR 37.** Fortalecimento dos institutos de avaliação, dos sistemas de planejamento e das unidades de estatística de cada país.

– *Nível de alcance:* Em 2015, todos os países devem ter consolidado seus institutos de avaliação e suas unidades de planejamento e de estatística.

META ESPECÍFICA 27. Assegurar o acompanhamento e a avaliação do projeto Metas Educativas 2021.

• **INDICADOR 38.** Criar o Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas e seu Conselho Reitor do qual participem os representantes dos sistemas de avaliação dos países.

– *Nível de alcance:* A cada dois anos o Instituto de Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas deve apresentar um relatório geral sobre o cumprimento das metas por país.

META ESPECÍFICA 28. Fortalecer a participação dos diferentes setores sociais no desenvolvimento e na supervisão do projeto Metas Educativas 2021.

• **INDICADOR 39.** Criar o Conselho Assessor das Metas Educativas 2021.

– *Nível de alcance:* O Conselho deve elaborar pelo menos um relatório a cada dois anos sobre o andamento do projeto Metas Educativas 2021.

Fonte: ESPANHA,2012.

APÊNDICE

Apêndice A: Questionário utilizado para o Grupo 01:

Grupo 01.A: Diretor (a)

1. O que é inclusão?
2. Você já ouviu falar do projeto “metas Educativas para 2021, a educação que queremos para a geração dos bicentenários” da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), se sim nos dizer o que sabe?
3. Quantos alunos deficientes existem na escola?
4. Quantos destes alunos deficientes são frequentes?
5. Desde que ano vocês estão recebendo alunos com deficiência em sala comum na escola?
6. Você conhece as estratégias adotadas pelo Governo Federal/Estadual/Municipal sobre inclusão?
7. Como vocês estão implantando as metas de inclusão propostas pelo Governo?
8. Como se dá a formação continuada dos professores para receberem e desenvolver atividades com os alunos e os seus alunos deficientes?
9. Você acha possível ter inclusão sem os professores de apoio?
10. A escola possui Atendimento Escolar Especializado (AEE)?
11. Como o professor do AEE atua com o professor de sala de aula em que o deficiente está estudando? Há alguma interação pedagógica?
12. Qual a sua opinião sobre inclusão dos deficientes em salas regulares? Você acredita que ela é efetiva, conforme nos demonstra os dados do INEP? OU que há apenas integração dos deficientes em razão das políticas públicas e pactos internacionais existentes no Brasil?

Grupo 01.B: Professores de Apoio e Professores Regentes

1. O que é inclusão?
2. Você possui algum aluno deficiente na sua sala de aula regular? Em caso negativo, já teve algum aluno?
3. Quais são as atividades desempenhadas pelos deficientes na sua sala de aula?
4. Este (s) aluno (s) consegue (m) acompanhar todas as disciplinas? Precisam de ajuda para fazerem as tarefas?
5. Qual a importância da família no desenvolvimento deste deficiente na escola?
6. O deficiente participa do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Se sim como é a sua relação com este professor?
7. Como a sua classe acolhem (ram) este (s) deficiente (s)?
8. Quais as atividades pedagógicas necessárias que são realizadas, para que este aluno com deficiência esteja incluído na sala de aula?
9. Sua sala de aula é acessível a este (s) aluno(s) deficiente (s)?
10. Você acha que este (s) deficiente (s) está (ão) incluído (s) ou integrado (os) na turma na qual ele estuda?
11. Qual a sua opinião sobre integrar e incluir o deficiente na escola regular?

Grupo 01. C: Professores do AEE

1. O que é inclusão?
2. Qual a sua qualificação para desenvolver a sua função?
3. Essa qualificação é financiada pelo Estado? Vocês possuem algum incentivo?
4. Como é feito o programa pedagógico destes alunos na sala do AEE?
5. Como são adquiridos os materiais que vocês utilizam na sala do AEE?
6. A sala do AEE possui acessibilidade?
7. Os alunos atendidos são atendidos no contraturno? Se não, qual a justificativa?
8. Qual a importância da família no desenvolvimento deste deficiente na escola?
9. Você acha que este (s) deficiente (s) está (ão) incluído (s) na turma a qual ele estuda? Qual a sua opinião sobre integrar e incluir o deficiente na escola regular?

Apêndice B: Questionário utilizado para o Grupo 02:**Grupo 02:**

1. *Há quanto tempo você estuda nesta escola?*
2. *Você estudou em outro lugar antes? Como era o outro lugar?*
3. *Você gosta de estudar nessa escola atual?*
4. *Você tem muitas atividades na escola? Quais?*
5. *Você consegue fazer todos os deveres e provas como seus colegas de classe?*
6. *Você tem muitos amigos? Vocês se divertem juntos na escola?*
7. *Sua sala você chega com facilidade?*

Apêndice C: Questionário em português utilizado nas Universidades Internacionais que compõem a OEI:

Nº	Descrição de itens
1.	<i>As escolas/universidades tem uma relação clara com as instituições financeiras nacionais para garantir uma educação inclusiva de qualidade para alunos com deficiência?</i>
2.	<i>As escolas/universidades tem uma relação clara com instituições financeiras internacionais para garantir uma educação inclusiva de qualidade para alunos com deficiência?.</i>
3.	<i>O programa de educação inclusiva da sua escola/universidade incentiva os alunos a aprender e interagir com os colegas?.</i>
4.	<i>Os professores da sua escola/universidade incentivam os alunos a aprender e interagir com os colegas?</i>
5.	<i>A escola/universidades na nossa cidade têm instalações seguras e apropriadas para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência?.</i>
6.	<i>No programa de educação inclusiva da sua escola estão contidos elementos educacionais para auxiliar o desenvolvimento das capacidades básicas dos alunos para diferentes atividades?.</i>
7.	<i>As escolas/universidades da sua cidade tem ambiente seguro e apropriado para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência?.</i>
8.	<i>Atitudes e valores positivos em relação a inclusão são o foco do aprendizado na sua escola/universidade?.</i>
9.	<i>No programa de educação inclusiva da sua escola/universidade contém elementos educacionais para auxiliar a desenvolver o entendimento básico dos alunos e da comunidade sobre a importância da inclusão para a sociedade?.</i>
10.	<i>A escola/universidade da sua cidade tem uma política clara para encorajar o desenvolvimento de oportunidades igualitárias de aprendizagem no programa de educação inclusiva?.</i>
11.	<i>Seu país tem uma política pública de inclusão para fortalecer a acessibilidade do ensino para todas as crianças, independente de suas habilidades/inabilidades, sexo, idade, cultura, raça/ etnicidade, religião e classe socioeconômica.</i>
12.	<i>No programa de educação inclusiva da sua escola/universidade estão contidos elementos educacionais para desenvolver o entendimento adequado dos alunos sobre a importância da inclusão para o convívio de uma sociedade mais igualitária?</i>
13.	<i>O programa de educação inclusiva da escola/universidade auxilia os alunos com o desenvolvimento de suas capacidades de pensamento crítico?.</i>
14.	<i>A escola tem um reconhecimento claro dos diferentes papéis das educação inclusiva como parte de um sistema educacional balanceado para a concretização de potenciais humanos, saúde e bem-estar de todos os cidadãos?.</i>
15.	<i>Existe a inclusão na sua escola?</i>

16.	<i>Os Alunos com deficiência possuem em sua Escola/Universidade as mesmas oportunidades de aprendizado do que os demais alunos?</i>
17.	<i>Sua escola/universidade possui acessibilidade física para os alunos que necessitam?</i>
18.	<i>Sua escola/universidade desenvolve atividades inclusivas, com a participação de todos os alunos?</i>
19.	<i>Os alunos com deficiência convivem com os demais alunos em sua escola/universidade?</i>
20.	<i>Sua escola/universidade desenvolve projetos de extensão sobre a inclusão dos alunos com deficiência?</i>
21.	<i>A escola/universidade investe na formação de professores?</i>
22.	<i>O professor da escola/universidade possui conhecimento teórico e prático para desenvolver um trabalho de educação inclusiva em sua sala de aula?</i>
23.	<i>Em sua formação em algum momento foi direcionada para abordar a temática da educação inclusiva nas salas de aula?</i>
24.	<i>Sua escola/universidade investe na formação de professores continuada para a educação inclusiva?.</i>
25.	<i>Em sua escola/universidade é possível promover atividades inclusivas para todos os alunos?</i>
26.	<i>Você conhece o projeto Metas Educativas para 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários da Organização dos Estados Ibero Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)?.</i>
27.	<i>A escola/universidade está conseguindo implantar as metas do programa da OEI?</i>
28	<i>A escola/universidade obteve avanços nas metas propostas pelo projeto Metas Educativas para 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários da Organização dos Estados Ibero Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)?</i>
29.	<i>Sua escola/universidade possui mais de 50% dos alunos com deficiência incluídos dentro do ambiente escolar?</i>
30.	<i>Há alunos com deficiência na sua escola?</i>
31.	<i>Como é a evasão escolar dos alunos com deficiência na sua escola?</i>
32.	<i>A escola/universidade prioriza a diversidade?</i>
33.	<i>Sua escola/universidade conserva a diversidade cultural e social?</i>
34.	<i>Qual a quantidade de professores em sua escola/universidade com graduação?</i>
35.	<i>Qual a quantidade de professores em sua escola/universidade com mestrado?</i>
36.	<i>Qual a quantidade de professores em sua escola/universidade com doutorado?</i>
37.	<i>Em sua escola/universidade existe alguma política de incentivo de qualificação do professor?</i>

Apêndice D: Questionário em espanhol utilizado nas Universidades Internacionais que compõem a OEI:

N°	Descrição de itens
1.	<i>¿Las escuelas / universidades tienen una relación clara con las instituciones financieras nacionales para garantizar una educación inclusiva de calidad para los alumnos con discapacidad</i>
2.	<i>¿Las escuelas / universidades tienen una relación clara con las instituciones financieras internacionales para garantizar una educación inclusiva de calidad para los alumnos con discapacidad</i>
3.	<i>¿El programa de educación inclusiva de su escuela/universidad alienta a los alumnos a aprender e interactuar con los colegas.</i>
4.	<i>¿Los profesores de su escuela / universidad alienta a los alumnos a aprender e interactuar con sus colegas?</i>
5.	<i>¿La escuela / universidad en nuestra ciudad tienen instalaciones seguras y apropiadas para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos con discapacidad.</i>
6.	<i>¿En el programa de educación inclusiva de su escuela están contenidos elementos educativos para auxiliar el desarrollo de las capacidades básicas de los alumnos para diferentes actividades.</i>
7.	<i>¿Las escuelas / universidades de su ciudad tienen un ambiente seguro y apropiado para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos con discapacidad?</i>
8.	<i>¿Actitudes y valores positivos en relación a la inclusión son el foco del aprendizaje en su escuela / universidad.</i>
9.	<i>¿En el programa de educación inclusiva de su escuela / universidad contiene elementos educativos para ayudar a desarrollar el entendimiento básico de los alumnos y de la comunidad sobre la importancia de la inclusión para la sociedad</i>
10.	<i>¿La escuela / universidad de su ciudad tiene una política clara para alentar el desarrollo de oportunidades igualitarias de aprendizaje en el programa de educación inclusiva</i>
11.	<i>¿Su país tiene una política pública de inclusión para fortalecer la accesibilidad de la enseñanza a todos los niños, independientemente de sus habilidades / inhabilidades, sexo, edad, cultura, raza / etnia, religión y clase socioeconómica.</i>
12.	<i>¿En el programa de educación inclusiva de su escuela / universidad están contenidos elementos educativos para desarrollar el entendimiento adecuado de los alumnos sobre la importancia de la inclusión para la convivencia de una sociedad más igualitaria?</i>
13.	<i>¿El programa de educación inclusiva de la escuela / universidad ayuda a los alumnos con el desarrollo de sus capacidades de pensamiento crítico?</i>
14.	<i>¿La escuela tiene un reconocimiento claro de los diferentes papeles de la educación inclusiva como parte de un sistema educativo equilibrado para la concreción de potenciales humanos, salud y bienestar de todos los ciudadanos</i>
15.	<i>¿Existe la inclusión en su escuela?</i>
16.	<i>¿Los alumnos con discapacidad poseen en su Escuela / Universidad las mismas oportunidades de aprendizaje que los demás alumnos?</i>

17.	<i>¿Su escuela / universidad tiene accesibilidad física para los alumnos que necesitan ?.</i>
18.	<i>Su escuela / universidad desarrolla actividades inclusivas, con la participación de todos los alumnos ?</i>
19.	<i>¿Los alumnos con discapacidad conviven con los demás alumnos en su escuela / universidad?</i>
20.	<i>¿Su escuela / universidad desarrolla proyectos de extensión sobre la inclusión de los alumnos con discapacidad ?;</i>
21.	<i>¿La escuela / universidad invierte en la formación de profesores?</i>
22.	<i>¿El profesor de la escuela / universidad tiene conocimiento teórico y práctico para desarrollar un trabajo de educación inclusiva en su aula?</i>
23.	<i>En su formación en algún momento fue dirigida a abordar la temática de la educación inclusiva en las aulas?</i>
24.	<i>¿Su escuela / universidad invierte en la formación de profesores continuada para la educación inclusiva ?.</i>
25.	<i>¿En su escuela / universidad es posible promover actividades inclusivas para todos los alumnos?</i>
26.	<i>Usted conoce el proyecto Metas Educativas para 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).</i>
27.	<i>¿La escuela / universidad está logrando implantar las metas del programa de la OEI ?.</i>
28.	<i>La escuela / universidad obtuvo avances en las metas propuestas por el proyecto Metas Educativas para 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)?</i>
29.	<i>¿Su escuela / universidad posee más del 50% de los alumnos con discapacidad incluidos dentro del ambiente escolar ?.</i>
30.	<i>Hay alumnos con discapacidad en su escuela?</i>
31.	<i>¿Cómo es la evasión escolar de los alumnos con discapacidad en su escuela?</i>
32.	<i>¿La escuela / universidad prioriza la diversidad?</i>
33.	<i>¿Su escuela / universidad conserva la diversidad cultural y social?</i>
34.	<i>¿Cuál es la cantidad de profesores en su escuela / universidad con graduación?</i>
35.	<i>¿Cuál es la cantidad de profesores en su escuela / universidad con maestría?</i>
36.	<i>¿Cuál es la cantidad de profesores en su escuela / universidad con doctorado?</i>
37.	<i>En su escuela / universidad existe alguna política de incentivo de calificación del profesor?</i>