



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NO PARAGUAI

LUCILENE ROSA MAGALHÃES NOGUEIRA

NOGUEIRA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NO PARAGUAI



LOOZ

LOOZ[®]
COMUNICAÇÃO



LUCILENE ROSA MAGALHÃES NOGUEIRA

é natural de Rosário Oeste - MT, professora desde 1988 da Rede Pública de Ensino, dedicou sua profissão ao atendimento de estudante com deficiência. Desde 1990, reside em Cuiabá (MT), cidade onde dedicou aos estudos e a profissão e, se graduou em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Psicanálise pelo Centro de Estudos Psicanalítico, Teológico, Educacional e Pedagógico (CEPTEP), Especializou-se em Psicopedagogia Instituto Cuiabano de Educação (ICE), Atendimento Educacional Especializado Universidade Federal do Ceará (UFC), Relações Étnico Racial e Sociedade Brasileira (UFMT), Psicoterapia Psicanalítica pela Faculdade de Teologia Hokemãh (FATEH), Mestre e Doutora em Ciências da Educação Pela Universidade Evangélica Del Paraguay (UEP), Doutoranda em Psicanálise (Erich Fromm World University). Graduada em Psicologia. Publicou Artigo Científico (SEMIEDU/UFMT/UNEMAT); o Livro Implementação da Lei 10.639/03: Fazer Pedagógico do Professor. Participou da gravação de três Vídeos (You Tube) - Programa 2 Vulnerabilidade do Curso de Prevenção dos Problemas Relacionados ao Uso de Drogas - Capacitação para Conselheiros e Lideranças Comunitária (SENAD/MJ, UFSC, 2014). Professora e Pesquisadora da temática Educação Inclusiva onde instiga no cotidiano escolar a inclusão de estudante com deficiência. Ministra palestras, seminários, conferências, roda de conversa, sala do professor. Atualmente (2017) aposentada.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NO PARAGUAI

LUCILENE ROSA MAGALHÃES NOGUEIRA



Porto Alegre, 2019

LÓOZ[®]
COMUNICAÇÃO

1ª Edição

APRESENTAÇÃO

No ano de 2012, o Programa de Posgrado em Ciências de la Educación pela Universidad Evangélica Del Paraguay – PY, recebia em sua valiosa Biblioteca uma dissertação de Mestrado Intitulada: Inclusão do Educando Surdo nas Escolas Urbanas de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá/ MT.

Considerou a Educação Inclusiva na ótica da inclusão do estudante com surdez no município de Cuiabá relevante para a Sociedade Mato-Grossense/Brasileira, visto que neste município, a Educação de Surdo, acontece no ensino público, desde a década de 60.

Deu continuidade sobre a temática “Educação Inclusiva” na tese do Doutorado. O recorte cronológico deste livro, 2000-2013, é utilizado pela autora para no decorrer dos quatro capítulos, adentrar nas discussões mais profunda sobre o assunto tratado nos países Brasil e Paraguai e a legalização como Políticas Públicas: implantação e implementação no sistema educacional.

Lucilene utiliza-se nesta pesquisa a legislação e as opiniões dos sujeitos pesquisados com o objetivo de fundamentar consistentemente à garantia dos direitos a educação inclusiva.

Observa-se ao longo de toda a pesquisa o cuidado da autora em ressaltar ao Sistema Educacional a relevância da educação inclusiva.

N778e Nogueira, Lucilene Rosa Magalhães
Educação inclusiva no Brasil e no Paraguai / Lucilene Rosa Magalhães. – Porto Alegre: Looz Comunicação, 2019.
166 p.

ISBN: 9788592543099 (digital)

1. Educação inclusiva 2. Educação especial. 3. Política pública educacional inclusiva - Brasil. 4. Política pública educacional inclusiva - Paraguai.

CDU 376(81)(892)

AGRADECIMENTOS

À Deus por esta conquista. Ao meu esposo, Jorge Nogueira da Silva, Meu Filho Leonardo Nogueira Magalhães, pelas angústias e preocupações que passaram por minha ausência, por terem dedicado suas vidas a mim. E todas as pessoas que participaram de forma direta ou indireta para o constructo deste livro.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CONTEXTO DO LOCUS DA PESQUISA	15
1.1 LOCALIZAÇÃO DO BRASIL	15
1.2 LOCALIZAÇÃO DO PARAGUAI	15
1.3 PROJETO MERCOSUL	16
1.4 PROBLEMA	18
1.5 JUSTIFICATIVA	18
1.6 OBJETIVOS	20
2. MARCO TEÓRICO	23
2.1 PANORAMA INTERNACIONAL SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL INCLUSIVA	23
2.2 PANORAMA NACIONAL SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NO BRASIL	41
2.3 PANORAMA NACIONAL SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NO PARAGUAI	60

3. MARCO METODOLÓGICO	83
3.1 TIPO DE PESQUISA	83
3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA	86
3.3 DESIGN DA PESQUISA	97
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	99
4.1 MATRIZ CONCEITUAL DA LEGISLAÇÃO DO BRASIL E DO PARAGUAI SOBRE AS CATEGORIAS SELECIONADAS PARA A PESQUISA	100
4.2 ANÁLISES DOS DADOS COLETADOS PELO ICD 02/14 – QUESTIONÁRIO COM O USO DA ESCALA DE LIKERT	108
4.3 ANÁLISES DOS DADOS COLETADOS PELO ICD 03/13 – ENTREVISTAS REALIZADAS COM GESTORES DO PARAGUAI	126
5. AVALIAÇÃO SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO BRASIL E NO PARAGUAI	141
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
RECOMENDAÇÕES	157
REFERÊNCIAS	159



INTRODUÇÃO



Esta pesquisa é resultado de um estudo realizado no doutorado promovido pela Evangélica Del Paraguay-PY, sendo um estudo comparativo sobre a Política da Educação Inclusiva no Brasil e no Paraguai no período 2000-2013, discutido com base na política pública da Educação Básica dos sistemas educacionais brasileiro e paraguaio.

A política pública da educação inclusiva, trabalhada nesta pesquisa, apresenta por base a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1945), Tratado do MERCOSUL (1991), Declaração de Manágua (1993), Declaração de Salamanca (1994), Convenção de Guatemala (1999), Declaração de Dakar (2000).

Por subsidiar o marco histórico da educação inclusiva, visando a implantação da política pública inclusiva no sistema educacional público, propondo inclusão para deficiente de forma democrática e que os países garantam a escolarização para todos, erradicando a discriminação, o preconceito, a exclusão social e acadêmica, ou seja, que atenda de fato e na legalidade todos os estudantes do sistema público educacional.

Para contribuir com o marco legal do Brasil e o Paraguai apresenta-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), Constituição Federal Brasileira (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (1996), Coordenação para a Integração da Pessoa com Deficiência

(BRASIL, 1994), Projeto MERCOSUL (2000), Decreto nº. 6.571 (2008), Plano Nacional de Educação do Brasil (2011-2020), Plano Nacional de Educação do Paraguai (2024), Programa da Educação Inclusiva na Nova Escola Pública Paraguaia (2011).

Bem como documentos sobre a política pública da educação inclusiva, por serem documentos norteadores da educação do estudante deficiente na Educação Básica pública brasileira e paraguaia e por permitirem o diálogo com os teóricos Maria Montessori (1870-1952) e Vygotsky (1896-1934), bem como as literaturas que tratam do tema em estudo.

O objetivo geral da pesquisa foi Comparar a política pública educacional inclusiva do Brasil e do Paraguai no período de 2000-2013, de modo que, para investigar a atual situação da educação inclusiva do estudante deficiente na Educação Básica do Brasil e do Paraguai, enquanto países integrantes do MERCOSUL.

Também investigou-se o estado da arte sobre a política pública educacional inclusiva para o estudante deficiente no Brasil e no Paraguai, bem como comparou-se os resultados obtidos usando a análise avaliativa diante dos mesmas categorias selecionadas como subsídios para a construção do diagnóstico necessário, tendo por base a Educação Inclusiva na Educação Básica do Sistema Educacional Público.

Neste sentido, a pesquisa utilizou-se da pesquisa qualitativa (SAMPLIERI e COLs, 2006), método comparativo com enfoque na hermenêutica (LOURENÇO FILHO, 2004; MINAYO, 2007), com o modelo não experimental (SAMPLIERI e COLs, 2006), com a técnica da análise de conteúdo (GODOY, 1995; MINAYO, 2007) que construiu-se o diagnóstico das opiniões dos sujeitos pesquisados sobre a educação inclusiva do Brasil e do Paraguai.

Os resultados foram obtidos a partir da utilização de instrumentos da coleta de dados realizados com os sujeitos da pesquisa e, a partir da análise e interpretação dos dados coletados, foi possível construir conhecimentos científicos. Assim, a estrutura desta tese está organizada em capítulos, os quais são descritos a seguir.

O capítulo primeiro apresenta o contexto do locus da pesquisa, com o problema, a justificativa e os objetivos geral e específicos.

O capítulo segundo constitui o MARCO TEÓRICO, onde se discorre sobre o panorama internacional, nacional do Brasil e nacional do Paraguai das legislações das políticas públicas da educação inclusiva na Educação Básica dos sistemas educacionais, sendo fundamentados por leis, conferências, declarações, decretos, documentos, teóricos e autores referenciais que abordam os principais aspectos da temática em estudo.

O capítulo terceiro discorre sobre o MARCO METODOLÓGICO, contendo o tipo da pesquisa, o método, o modelo da investigação, o enfoque, o delineamento da pesquisa utilizada a técnica, como também a população e a amostra. Nesse capítulo encontram-se também os Instrumentos de Coleta de Dados (ICD) e apresenta-se o Design da Pesquisa.

O capítulo quarto possui a ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS, bem como as relações objetivas destes com o marco teórico. Em seguida, são feitas as considerações finais. O trabalho se encerra com a apresentação das REFERÊNCIAS E DOS ANEXOS.

Nas considerações finais, apresentam-se tópicos principais das análises de dados que correspondem aos objetivos, tendo como resultado da política pública educacional que o Brasil implantou e implementou a política pública de educação inclusiva, o Paraguai, iniciou-se a implantação no entanto ambos os países necessitam maiores implementações para garantirem de fato e de direito a escolarização dos estudantes deficientes para uma formação plena subjetiva e social na garantia do exercício da cidadania.



1. CONTEXTO DO LOCUS DA PESQUISA



O Brasil é um País que faz parte do Tratado do Mercosul e foi pesquisado para realização desta pesquisa, por envolver diretamente na coordenação do Projeto Educar na Diversidade para os países da América Latina.

1.1 LOCALIZAÇÃO DO BRASIL

O Brasil tem uma área total de mais de 8.515.767 km², que inclui 8.460.415 km² de terra e 55.352 km² de água, sendo o quinto maior país do mundo em área descontínua: tem 1,7% das terras emersas e ocupa 47% da América do Sul. Possui uma população de mais de 190 milhões de habitantes (IBGE, 2010).

O Brasil faz fronteira com dez repúblicas sul-americanas: Argentina, Colômbia, Bolívia, Guiana, Guiana Francesa, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela. Está localizado na porção centro-oriental do continente sul-americano, entre os paralelos de 5°16' de latitude norte e 33°44' de latitude sul e entre os meridianos de 34°47' e 73°59' de longitude oeste. O litoral é banhado pelo Oceano Atlântico.

1.2 LOCALIZAÇÃO DO PARAGUAI

O Paraguai é um País que faz parte do tratado do Mercosul e foi pesquisado para realização desta pesquisa, por envolver diretamente na realização, por época, foi a sede das discussões sobre o Projeto Educar na Diversidade para os países da

América Latina.

Paraguai, oficialmente República do Paraguai, é um país do centro da América do Sul, limitado a norte e oeste pela Bolívia, a nordeste e leste pelo Brasil, e a sul e oeste pela Argentina. O Paraguai é um dos dois países da América do Sul que não possuem uma saída para o mar, juntamente com a Bolívia. Possui uma área de 406.752 quilômetros quadrados, um pouco maior que o estado brasileiro de Mato Grosso do Sul. A população paraguaia foi estimada em cerca de 6,5 milhões de habitantes em 2009, a maioria dos quais está concentrada na região sudeste do país. A capital e maior cidade é Assunção, cuja região metropolitana contém aproximadamente um terço da população do país.

Os países Brasil e Paraguai integrantes do MERCOSUL, entre os anos de 2000 a 2003, implantaram o Projeto Educar na Diversidade, coordenado pela Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação do Brasil (MEC-BR), financiado pela Organização dos Estados Americanos (OEA), assessorado tecnicamente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura (UNESCO) que objetivou disseminar os estudos sobre política pública educacional nos países da América Latina e implantar a educação inclusiva no sistema educacional público.

1.3 PROJETO MERCOSUL

O Brasil e o Paraguai implantou e consolidou a política pública de educação inclusiva com base na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura (UNESCO, 1945), Declaração de Salamanca (1994), Declaração de Dakar (2000), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (NOVA YORK, 2007), buscando combater a exclusão nos sistemas educacionais da América Latina.

[...] o projeto deu ênfase à formação centrada na escola, comprometendo todos os seus atores com um projeto educacional que tenha como eixo central, de caráter transversal, a resposta à diversidade de necessidades educacionais dos alunos (DUK, 2007, p. 18)

Em um primeiro momento, os técnicos das secretarias de Ensino Fundamental, Médio e Tecnológico e da Educação Especial participam em várias ocasiões de reuniões acontecidas em Assunção-Paraguai e em outras cidades de países do MERCOSUL para definirem uma série de reuniões do MERCOSUL-Educacional, que reúne Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai e os associados Bolívia e Chile.

Nessas ocasiões, a delegação brasileira é coordenada pela Assessoria Internacional do Ministério da Educação do Brasil. A Comissão Regional Coordenadora de Educação avalia o Projeto Educar na Diversidade, financiado pela OEA, que está desde 2000 compatibilizando os perfis profissionais da educação dos países participantes. Os currículos comuns buscam atender os objetivos da mobilidade e integração de estudantes, docentes e profissionais dos países do bloco, além de servir de referência para os currículos das escolas dos países membros do MERCOSUL.

Em um segundo instante é preciso definir uma agenda comum entre os setores da Educação dos seis países que já vinham definindo políticas de inclusão e diversidade, além da Venezuela, que recentemente passou a fazer parte do MERCOSUL como membro pleno do bloco, tendo sua entrada ratificada pelos membros Brasil, Argentina e Uruguai em 2012, posteriormente aprovada no Congresso Paraguaio, que anteriormente rejeitava a participação daquela nação sul-americana.

O Grupo Gestor do Projeto Educar na Diversidade nos países do MERCOSUL é responsável pela avaliação do andamento do projeto, que se desenvolve desde agosto de 2001 em escolas observadas como modelos nos países membros. O projeto é financiado com recursos da OEA e conta com o apoio do corpo técnico da UNESCO. Estão envolvidos no programa do projeto cerca de 10 mil estudantes e mais de 600 professores além de outros 500 profissionais e agentes educativos.

No Paraguai, a implantação do Projeto Educar na Diversidade tem proporcionado às escolas atendimento educacional a estudantes deficientes e a discussão continua através do “Plan 2024 Educación” e do programa “La Educación Inclusiva em La Nueva Escuela Pública Paraguaya”, com a finalidade de atender à educação inclusiva no sistema educacional paraguaio.

1.4 PROBLEMA

A educação brasileira, bem como a educação paraguaia diante da atualidade, implantou e tem implementado a política pública da educação inclusiva, conforme previsto na legislação vigente do país?

1.5 JUSTIFICATIVA

Justifica-se a realização desta pesquisa por considerar a experiência da pesquisadora como educadora na educação pública e porque diversos estudos e leis apontam que o deficiente necessita de política pública para inclusão educacional.

Estando, portanto, a educação inclusiva na legalidade através dos princípios dos direitos fundamentais contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, somam-se ainda os ressaltados na Declaração dos Direitos do Impedido, de 1975, no programa de ação das Nações Unidas, de 1982, nas Normas Internacionais do Trabalho sobre a readaptação profissional, de 1984, na Declaração de Cartagena das Índias, de 1992, na Declaração de Manágua, de 1993, na Primeira Conferência Internacional de Ministros responsáveis pela atenção às pessoas deficientes da Assembleia Geral da ONU, de 1993, na Declaração de Salamanca, de 1994, e no Plano de Ações sobre Ações Educacionais (FERREIRA; GUIMARAES, 2003).

Além disso, possui também inspiração na Carta Universal a Declaração dos Direitos das Pessoas com retardamento mental, de 1971, na Declaração dos Direitos da Criança, de 1979, na Declaração dos Direitos da Pessoa Surda e Cega, de 1971, na Declaração da I Conferência dos Ministérios de Saúde e Bem-Estar Social dos países da América e Espanha, de 1981, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, no Programa de Ação Mundial da Saúde e no Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Basicamente, a educação inclusiva no Brasil é garantida pelas políticas públicas definidas em quatro principais documentos governamentais, a saber, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8069/90), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96) e o Plano Nacional de Educação 2011-2020 (Decreto

nº. 3.298/99), que define a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência através da Regulamentação da Lei nº. 7.853/89.

A Constituição Federal (CF) de 1988 define a educação como direito de todos e dever do Estado e estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Afirma que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido pelo Estado na rede regular de ensino (Art. 3º; Art. 205; Art. 206 e Art. 208). O ECA, por sua vez, define como responsabilidade dos pais e responsáveis a obrigação de enviar e manter as crianças na escola (BRASIL, 1990).

O Projeto Educar na Diversidade, iniciado na primeira década dos anos 2000, pela UNESCO com os países do MERCOSUL, constituiu-se como elemento base da implantação e implementação da educação inclusiva como política pública no sistema educacional para a América Latina. O Paraguai deu início às discussões de forma efetiva e construtiva no Plano Nacional de Educação 2024 do país.

O Plano Nacional de Educação 2024 do Paraguai utiliza-se como embasamento teórico a proposta “Escola Nova” do professor pedagogo Ramón Indalecio Cardozo, que propõem um modelo de pedagogia aberta à troca de experiências, à autonomia e à crítica. O plano trata das linhas gerais da educação paraguaia e contempla a discussão sobre a inclusão na educação pública.

É necessário que o sistema educacional trate dessa questão de forma a envolver o educador para a inclusão do estudante deficiente, podendo significar para a escola a implantação de um trabalho conjunto para criar uma atmosfera que fortaleça a inclusão desse estudante na Educação Básica do Brasil e do Paraguai.

O sistema educacional geralmente estimula ações de rompimento de paradigmas, as quais instigam avançar no processo da construção do conhecimento; nesse sentido, o preparo no sistema educacional público serve para enfrentar a própria dificuldade explicitada pela escola de que não tem como essência a inclusão do estudante deficiente.

Percebe-se que a inclusão está considerada neste século XXI como um desafio, visto que está iniciando o atendimento

no ensino regular da Educação Básica. Considerando a contextualização histórica e o marco legal da educação do estudante deficiente, a atuação da escola pública para incluir o estudante deficiente é extremamente importante.

A garantia da política pública inclusiva é fundamental para desmistificar os equívocos educacionais, daí uma necessidade de rever os princípios educativos e refletir sobre essa importante questão para que a escola avance na inclusão do estudante deficiente.

Contudo, sabe-se que para a mudança de paradigma faz-se necessário que a educação promova meios que conduzam à inclusão dos estudantes deficientes. Essa mudança propõe que o sistema público educacional reflita criticamente seu ensino. Por isso, a relevância desta pesquisa para que se conheçam as lacunas a serem superadas na busca do atendimento equânime e com qualidade do ensino e da aprendizagem a estudantes deficientes nos sistemas educacionais.

1.6 OBJETIVOS

1.6.1 Objetivo Geral

Comparar a política pública educacional inclusiva do Brasil e do Paraguai no período de 2000-2013.

1.6.2 Objetivos Específicos

a) Analisar a política pública educacional inclusiva para o estudante deficiente no Brasil e no Paraguai através da construção do estado da arte sobre o tema possibilitando a compreensão e efetividades dos fatores presentes na mesma;

b) Conhecer a legislação da política pública da educação inclusiva para o estudante deficiente do Brasil diante do previsto nas respectivas legislações e da execução efetiva comparando com os resultados presentes no cotidiano;

c) Conhecer a legislação da política pública da educação inclusiva para o estudante deficiente do Paraguai diante do previsto nas respectivas legislações e da execução efetiva

comparando com os resultados presentes no cotidiano;

d) Comparar os resultados obtidos usando a análise avaliativa diante das mesmas categorias selecionadas para a construção do diagnóstico necessário;



2. MARCO TEÓRICO



Este capítulo apresenta o estudo do estado da arte visando contribuir com a fundamentação teórica da pesquisa tendo como fundamento o marco histórico e legal das discussões sobre a política pública da educação inclusiva no sistema educacional público do Brasil e do Paraguai.

2.1 PANORAMA INTERNACIONAL SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL INCLUSIVA

Há séculos a educação especial vem corroborando com a sociedade civil na perspectiva da educação incluir estudantes deficientes no sistema educacional público e na sociedade como um todo, com respeito, dignidade e equidade para o cidadão deficiente. Dentre muitos atores, autores, escritores contribuíram para que essa luta fosse concretizada.

2.1.1 Educação especial como pressuposto da educação inclusiva

Durante a antiguidade (a.C. e d.C.), a sociedade considerava os deficientes como pessoas que não pudessem conviver com outras pessoas, havia medo e rejeição pois acreditava-se que as crianças que nasciam com alguma deficiência eram possuídas por maus espíritos. Na Roma antiga (século XV), época da inquisição da Igreja Católica verificava-se, na história contada pelos homens (FERREIRA; GUIMARAES, 2003), que qualquer

criança que nascesse com deficiência sofria uma fissura frontal no crânio e era jogada nos esgotos ou sacrificada de outra forma.

A Igreja, com toda sua força teológica, ideológica e cultural, ao apresentar o homem como imagem e semelhança de Deus, um ser perfeito fisicamente e mentalmente, compreendia que os deficientes, não sendo parecidos com Deus, eram imperfeitos e ficavam à margem das condições humanas.

Naquela época, o misticismo era a base cultural da sociedade. Na Grécia nasceu Hefestos, filho de Hera:

A deusa Hera esperou pacientemente que o filho nascesse. Tão logo o examinou, sob a luz, tomada de expectativa e ansiedade, foi assolada pela mais profunda decepção: o pequeno Hefestos era feio, disforme e coxo. Um bebê com deficiência não lhe alegrava o coração, pois jamais ela teria coragem de apresentar aos deuses do Olímpio tão horrenda criança. Envergonhada com o aspecto do filho, agarrou-o pela perna mais curta e atirou-o ao mar. Ao fim da longa queda, o deus chocou-se contra a superfície rochosa da ilha de Lemmos, ficando deficiente para sempre (FERREIRA; GUIMARÃES 2003, p. 55).

A deusa Hera esperava o nascimento do filho e assim que o menino chorou ansiosa ela o tomou e olhou atentamente, como faria qualquer mãe. Porém, ao notar sua diferença singular, foi tomada de horror e não teve dúvidas, agarrou-o pela perna menor e jogou-o violentamente ao encontro das pedras rochosas da ilha de Lemmos. Aquele que seria o deficiente Hefestos, sobrevivente ao abandono da mãe e desprovido de qualquer beleza. Vulcano na mitologia romana, Hefestos, deus grego protetor dos artesãos, era assim como a maioria daqueles que não serviam à guerra, transformado em homem das artes e da atividade artesanal por causa de seus defeitos físicos.

Durante muito tempo os recém-nascidos que apresentassem defeito físico eram massacrados em nome da beleza, da pureza e da força física. O mito acomoda e tranquiliza o preconceito além de justificar a eliminação das crianças defeituosas como uma vontade dos deuses. Por outro lado, a religião, com a noção de milagre influi nas atitudes e na maneira com que as relações sociais se estabelecem diante das diferenças. Ainda as superstições marcam a rejeição às pessoas com defi-

ciência, impedindo o convívio social e excluindo dos processos educacionais. Tribos indígenas exterminam bebês que nascem com deficiência, enterrando-os vivos (FERREIRA; GUIMARAES, 2003, p. 35-70).

Na Idade Média houve avanço no pensamento e na ação das pessoas; os deficientes não eram mais exterminados, porém eram deixados nas portas das igrejas e criados pelos padres, vistas como castigo recebido no lugar dos pais. No mesmo período, os deficientes físicos ou mentais ganham a função de bobos da corte, ou seja, recebem a função de alegrar a corte.

Naquela mesma época aconteceu a Reforma Protestante com Martinho Lutero, que se rebelou contra a Igreja Católica e fundou a igreja protestante; mesmo assim, os deficientes continuaram sofrendo as mesmas atrocidades, pois os protestantes “[...] contribuíram para que as pessoas com deficiência fossem tratadas como a personificação do mal e, portanto, passíveis de castigos, torturas e mesmo de morte [...]” (BRASIL apud UNITINS, 2005, p. 13).

No séc. XVIII surge o primeiro hospital psiquiátrico La Bicêtre e Salpêtrière, por Phillippe Pinel na França, o qual depois fora difundido para toda Europa. Mesmo assim, no início do séc. XIX, o tratamento do doente era uma releitura distorcida do tratamento moral de Pinel e utilizava medidas físicas e higiênicas como duchas, banhos frios, chicotadas, máquinas giratórias e sangrias. As técnicas de tratamento usadas pelos que defendiam as teorias organicistas eram as mesmas empregadas pelos adeptos do tratamento moral, todas com explicações e justificativas fisiológicas para sua utilização.

Do Século XVI ao XIX, as pessoas com deficiências físicas e mentais ainda eram mantidas em confinamentos, conventos, albergues, asilos, internadas em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições do Estado, pois representavam risco para o resto da sociedade. As instituições dessa época ainda eram consideradas prisões, pois não havia tratamento especializado, tampouco programas educacionais.

No Brasil, a educação especial começou a partir do séc. XIX, período em que alguns brasileiros, inspirados por experiências norte-americanas e francesas, dispunham-se a organizar e implementar ações isoladas e particulares para atender às pesso-

as com deficiências físicas, mentais e sensoriais.

Maria Montessori (1870-1952), baseada no estudo da pedagogia científica para comprovar sua hipótese de que o tratamento dos deficientes era muito mais pedagógico do que médico, incluiu as crianças nas salas de aula comum, anos depois aconteceu o fracasso escolar. Associando-se à incapacidade intelectual o fato de as crianças não conseguirem acompanhar as classes com estudantes não deficientes, criaram-se as Classes Especiais (ALMEIDA, 2006).

Percebe-se que criando as classes especiais se iniciou uma educação institucionalizada especializada, com atendimento específico ofertado a deficientes. A maioria dessas instituições ofereceu atendimento integral, e, além do atendimento com pedagogo, envolve tratamento clínico especializado com psicólogo, fisioterapeuta, assistente social, clínico geral, dentista, psicopedagogo etc.

O currículo das escolas e das instituições que atendem a estudantes deficientes é realizado para atendimento específico e as disciplinas são adequadas conforme o tipo de deficiência apresentada pelos estudantes, utilizando metodologias como a de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) “Educador da Humanidade”, que se preocupava com a educação do ser humano para a vida e para autonomia; a de Jan Amos Komenský-Comênio (1592-1670) “Didática Magna”, a de Maria Montessori (1870-1952) “Pedagogia Científica Aplicada à Educação”, também conhecida como método montessoriano; a de Henri Wallon (1879-1962) “Origens do Pensamento da Criança”, que defendia a Educação Integral. (ALMEIDA, 2006).

Todas as pessoas deficientes viviam excluídas da sociedade, com o passar do tempo, através de estudos médicos, psicológicos, e com a própria lógica e convivência humana foi se percebendo e se comprovando que nem toda deficiência deixava a pessoa incapaz de realizar atividades intelectuais e da vida diária, por isso houve a necessidade de integrar os deficientes ao convívio escolar e social.

Em 1959, na Dinamarca, Milkelsen (apud RIBEIRO, 2003) desenvolveu estudos para implementar serviços de atendimento a excepcionais, objetivando que as pessoas retardadas mentais tivessem as mesmas condições de vida que as pessoas não

deficiente. Assim se considera o fundamento filosófico do princípio da normalização, a qual Pereira (1980) se referia como princípio da integração.

No final da década de 60 surgiu a integração como palavra de ordem. O período da integração aponta dois momentos: Integração e Inclusão. (BRASIL, 1998) aponta como princípios básicos: integração, normalização e a individualização.

Integração, conceituada como um processo que visa ao estabelecimento de condições que facilitam a participação do estudante deficiente na sociedade, obedecendo aos valores democráticos de igualdade, participação ativa e respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos.

A Normalização é vista com o objetivo, de oferecer condições de vida mais próximas possíveis das de outra pessoa, a fim de que possam desenvolver ao máximo suas potencialidades. A individualização, por sua vez, como ensino individualizado em termos de recursos financeiros, características pessoais e tempo de cada um.

Percebe-se que o período da integração oportunizou às escolas adequarem a sua estrutura física (barreiras arquitetônicas) e, principalmente as barreiras atitudinais (humanas), carregadas de preconceitos que fortaleceram a segregação. O estabelecimento do “Sistema Cascata” (BLACKHURST e BERDINE apud BRASIL, 1998) apresenta os níveis no processo de integração ou modalidade de atendimento.

Após décadas de discussão pela sociedade, através de estudos médicos, psicológicos e atualmente pedagógicos, sobre o que fazer e como tratar os deficientes no mundo, o pensamento e as ações das pessoas estão mudando para uma melhor compreensão do atendimento. Foi a partir da década de 1970, nos Estados Unidos, que aconteceram avanços nas pesquisas científicas e teorias de inclusão para promover uma qualidade de vida melhor aos mutilados da guerra no Vietnã. Partindo desse princípio, a educação inclusiva (BENCINI, 2001; MAZZOTA, 2005) iniciam nos Estados Unidos, por meio da Lei nº. 94.142 de 1975, mudanças no currículo e a criação de uma organização de informações em hospitais e clínicas.

O outro momento após a integração é a inclusão, que também foi chamada de “sistema caleidoscópico”, isto quer dizer

que, para o caleidoscópio funcionar, não pode faltar nenhuma peça; nesse sentido a inclusão será de todos os deficientes, desde os distúrbios severos, até as múltiplas deficiências.

A inclusão possui características próprias; respeitando as semelhanças e diferenças dos estudantes deficientes, a escola deverá trabalhar com currículo para atender a heterogeneidade, pois os profissionais trabalharão com a diversidade, com as diferenças, o que exigirá deles habilidades no planejamento, propondo métodos, metodologias, estratégias e atividades diversificadas.

Isso inclui a possibilidade de ter que elaborar um planejamento para cada estudante deficiente, porque atender à especificidade de cada um torna inviável um planejamento único e homogêneo, uma vez que cada estudante deficiente apresenta um ritmo próprio de aprendizagem. Nesse sentido, o ensino requer objetivos que superem a dificuldade de cada estudante.

Com a Declaração de Salamanca, em 1994, objetivando promover a “Educação para Todos”, isto é, propondo que os deficientes recebam atendimento na Educação Básica pública, interagindo com os outros estudantes, independente do seu estado biopsicossocial, cultural e econômico, participando de um currículo que atenda com equidade a todas as pessoas, respeitando o diferente na diversidade. Esse documento aponta para uma verdadeira inclusão acadêmica e social aos deficientes.

O processo de inclusão está sendo efetivado no sistema educacional de ensino da Educação Básica, propondo-se a re-elaborar o currículo, romper com paradigmas já construídos, encontrar nova metodologia de ensino, preparar as escolas, ou seja, adequar espaços físicos, informatizar, aumentar e diversificar os materiais pedagógicos, oferecer cursos para os docentes atenderem a modalidade de ensino educação inclusiva, como propôs o Projeto do MERCOSUL Educar na Diversidade, para os países da América Latina.

2.1.2 Políticas públicas para educação inclusiva no panorama internacional: histórico dos avanços nos debates

Discorreremos aqui sobre as políticas públicas educacional conhecendo o histórico da educação inclusiva através dos de-

bates realizados para a sociedade governamental e não governamental numa ótica internacional sobre a educação para deficiente relacionado ao sistema educacional público de cada país.

Diante dos horrores da Segunda Guerra Mundial, os povos civilizados estabeleceram através da instituição da Organização das Nações Unidas, em 1945, tratados e condições de proteção para povos e grupos definidos como minorias, procurando estabelecer condições de proteção aos direitos humanos e preservação da integridade desses grupos contra violações que ameaçassem a sua vida. É nesse sentido que foi escrita a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual representa o início de uma série de reflexões que instituem preocupações com as políticas públicas educativas inclusivas e com o estabelecimento de culturas de tolerância e convívio com as diferenças.

A ONU surgiu em 29 de outubro de 1945 na cidade americana de San Francisco e reúne 51 países que assinaram a ‘Carta das Nações’ atualmente assinada por 192 países que participam de programas e políticas sociais inclusivas como estratégias de estímulo ao convívio pacífico e inclusivo, respeitando as diferentes culturas. Atrelados à ONU, outros organismos e instituições promovem a aplicação dos projetos e viabilização de políticas públicas inclusivas, tais como:

Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento), Comissão de Direitos Humanos, Conselho de Segurança, Fundo Monetário Internacional, Forças de Paz das Nações Unidas, Organização Internacional do Trabalho, Organização Mundial do Comércio, Organização Mundial da Saúde, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, e Fundo das Nações Unidas para a Infância. Esses organismos estão ligados à ONU e estimulam a pesquisa, treinamento, empréstimos, de forma que influenciem na melhoria de condições de qualidade de vida e na inclusão de deficientes e minorias excluídas.

Os fundamentalismos e as ações intolerantes e preconceituosas sempre estiveram presentes na história da humanidade, mas, quando se buscam ações no sentido de proteger e incluir indivíduos e grupos historicamente excluídos, as reações con-

trárias são previsíveis e devem ser enfrentadas com políticas claras. Assim é que os 30 artigos da Declaração buscam estabelecer noções de respeito, educação, liberdade e preservação de direitos para a cidadania e o convívio social.

Depois do estabelecimento desse marco inicial, seguem-se outras convenções e pactos assinados entre países que orientarão as políticas protetivas e inclusivas desses grupos de indivíduos que, sem essas medidas teriam seus direitos e garantias mínimas violadas em vista de interesses de grupos que ignoram a riqueza da diversidade em nome do poder e da exploração.

Em 1965 foi firmada a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial; em 1966, foram assinados o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; em 1975 foi instituída a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes; em 1979, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher; houve também a Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos e Degradantes; a Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento, em 1986; e a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989.

As políticas públicas são medidas regulamentadas após debates intensos com todas as parcelas da sociedade e que contemplam os anseios e desejos acordados entre as partes, os quais deverão ser implementados, regulados e executados pelo Estado. Nesse sentido, são diretrizes do poder público que estabelecem regras e procedimentos que nortearão as ações implementadas pelo Estado, estabelecendo um relacionamento entre os agentes dos governos e a sociedade civil como um todo.

Essas ações governamentais são estabelecidas em leis e programas pelos quais são destinadas verbas que beneficiem as populações anteriormente combinadas pelos acordos. Entram nesse circuito as formas de financiamentos, as fontes de instrumentos e os recursos que serão aplicados. É através das exigências populares que se estabelecem as políticas públicas.

Podem ser implementadas também por exigências das organizações internacionais que reconhecem a autonomia das nações-membro em troca de exigências de como essas po-

pulações devem ser assistidas para que o Estado tenha o aval de reconhecimento e possa gozar da colaboração dos demais membros.

A ONU é um desses organismos do qual Paraguai e Brasil são membros e ela estabelece políticas que devem ser elaboradas e implementadas em suas respectivas regiões após planejamento e discussão das ações.

As políticas públicas têm objetivo de ampliar e garantir direitos autênticos de cidadania. Esses direitos geralmente estabelecem o reconhecimento das instituições populares que buscam a legitimação de suas representatividades junto ao Estado. A função das políticas públicas é contemplar interesses de segmentos sociais que estruturalmente estariam impedidos de garantias fundamentais.

Essas parcelas da sociedade, por sua vez, organizam-se para negociar políticas públicas que servirão como elemento de regulação de conflitos e contradições. São, então, estabelecidas medidas nas quais se buscam as garantias de interesses dos diferentes setores que se sentirão contemplados e assegurados por essas políticas.

Os avanços em torno das políticas públicas inclusivas dependem dos debates que resultarão na constituição das estruturas de organização social e política que garantirão a sua viabilidade e aplicação. Os avanços conquistados pelo desenvolvimento de uma sociedade democrática moderna e garantidos pelas lutas por direitos humanos dão conta de que são necessárias a construção de espaços menos excludentes e a conscientização de que é preciso conviver com a diversidade.

Medidas de proteção social como transferência de renda são fundamentais para assegurar que as famílias mais pobres possam cobrir todos os custos escolares sem comprometer outras necessidades básicas. É preciso ainda que sejam tomadas medidas para assegurar que a capacidade das famílias mais ricas de gastar mais com escolas particulares e reforço escolar não acabe aprofundando a desigualdade (UNESCO, 2013, p. 9-28).

A capacidade que uma sociedade tem de conviver com as heterogeneidades se estabelece nesse contexto democrático de direitos universais, como um critério de visão global ava-

liativo de seu estágio cultural e educacional. Em um período marcado pelos fundamentalismos e intolerâncias de todas as ordens se faz mais do que urgente a busca por políticas públicas inclusivas, com cunho democrático de direitos humanos a serem preservados. É por isso que as políticas públicas inclusivas não são mais uma diretiva somente de governos ou de especialistas e das populações com alguma diferença, mas se tornam um objetivo a ser alcançado e difundido por toda a sociedade.

[...] A maneira mais efetiva de desenvolver habilidades para o trabalho e para a vida é através do ensino secundário formal. Em que pese o aumento global no número de jovens matriculados em escolas secundárias, em 2010 a taxa bruta de escolarização no primeiro nível da educação secundária em países de baixa renda foi de apenas 52%, deixando milhões de jovens sem acesso às habilidades fundamentais de que precisam para conseguir um emprego decente (UNESCO, 2013, p. 9-28).

As políticas públicas de inclusão devem estimular a criação de espaços que valorizem as diferenças e as singularidades individuais. A escola é um desses espaços onde a uniformização não é conveniente para a construção de uma sociedade plural que deva respeitar as diferenças. Ao contrário, deve valorizar a acolhida e o atendimento dessas diferenças que farão da escola um dos possíveis espaços para a promoção de uma sociedade inclusiva e a construção de uma cultura de justiça social. Deve igualmente promover a desinstitucionalização da exclusão em todas as organizações públicas.

[...] Fatores ligados a desvantagens na educação, como pobreza, gênero e deficiências, também costumam estar associados a desvantagens no mercado de trabalho. Isso não é mera coincidência, mas resultado do desenvolvimento desigual de habilidades, das regras da sociedade e da discriminação no mercado de trabalho (UNESCO, 2013, p. 9-28)

Entretanto, há que se reconhecer que não é somente na escola que as práticas discriminatórias produzem e reproduzem ações de exclusão social de todos os tipos. Nesse contexto é que se deve voltar o olhar para a educação, a formação de docentes e a diversidade com a finalidade de se refletir sobre os aspectos limitadores da inclusão. Devem-se identificar as prá-

ticas desenvolvidas pelas políticas públicas na promoção de inclusão na Educação Básica, pois assim é que se construirá uma sociedade realmente justa e democrática.

A promoção de políticas públicas de inclusão na Educação Básica se fundamenta na promoção da concepção de diferenças, o que é inerente às questões individuais da singularidade dos sujeitos que se incluem no espaço educacional. São inaceitáveis filosofias ou teorias que promovam a discriminação ou exclusão de qualquer que seja o fator singular ou individual no espaço escolar.

A educação básica não pode permitir as tentativas teóricas de uniformização ou homogeneização dos espaços culturais na escola e nem em outros ambientes. É pela construção de uma sociedade global e moderna que devem ser aplicadas as políticas públicas inclusivas e, nesse sentido, é preciso construir uma vontade pública. O sistema educacional básico deve ser direcionado por políticas públicas inclusivas que construam a vontade pública democrática do respeito à diversidade, à cultura e às deficiências.

As políticas públicas inclusivas devem ser norteadas de acordo com as necessidades educacionais especiais dos estudantes. A escola regular deve aprender a trabalhar com as diferenças e incluir todos os seus estudantes em programas que atendam às diferenças e singularidades de cada um de forma global.

Enquanto isso, a escola especial necessita deixar de ser espaço de exclusão social e de discriminação, que é o que ocorre quando separa as pessoas, de acordo com suas diferenças, em salas distintas onde o contato social fica limitado àquele espaço. As políticas públicas educacionais de inclusão social devem romper com essas dicotomias e permitir que a Educação Básica seja transformada em um ambiente de efetivação do direito de todos à escolarização comum de ensino regular.

A educação inclusiva deve ser construída dentro do espaço regular de ensino. A escola especial deve ser incluída nas ações administrativas e pedagógicas da escola regular. Nesta, os recursos e serviços necessários para a inclusão pedagógica devem estar à disposição de todos, de forma única, e a inclusão deve ser vivenciada por toda a comunidade escolar e seu

entorno. A educação inclusiva deve primar pela oferta de espaço nas salas de aula regulares sem a ideia excludente de turmas especiais, onde os estudantes “diferentes” são agrupados de forma a reforçar o preconceito e a discriminação (UNESCO, 1990).

A inclusão possui características próprias, como respeitar as semelhanças e diferenças dos deficientes, uma vez que cada deficiente apresenta um ritmo próprio de aprendizagem, pois “[...] ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós é estar com e interagir com o outro” (MANTOAN, 2002, p. 24).

A visão social de respeito aos direitos humanos e valorização da democracia está presente no Tratado de Assunção que instituiu o MERCOSUL, do qual o Paraguai e Brasil são Estados-partes desde 31 de dezembro de 1994, data em que foi firmado o acordo criando o Mercado Comum do Sul. O MERCOSUL surge da necessidade de integração dos povos sul-americanos, para a garantia de seu comércio, defesa dos sentimentos culturais regionais e valorização de suas diferenças. Está presente na constituição do MERCOSUL o sentimento de construção de uma sociedade democrática e inclusiva, que respeite as diferenças e combata todo tipo de discriminação.

As políticas públicas paraguaias e brasileiras são construídas logrando a concepção de benefícios sociais que garantam proteção aos menos favorecidos e marginalizados. Essas políticas devem compensar as diferenças impostas pelo mercado capitalista que tende a beneficiar uma parcela muito pequena da população. Possuem ainda o objetivo de regular as relações sociais e econômicas no sentido de que o menos favorecido não seja excluído de forma injusta somente porque não lhe foram possibilitados espaços e oportunidades. As políticas públicas de inclusão são fruto da mobilização social, da ação coletiva com conteúdo e propostas viáveis de implementação e amadurecimento político.

2.1.3 Políticas públicas educacionais internacionais de inclusão

Reconhecemos que a política pública inclusiva discutida internacionalmente trouxe para os países fortes determina-

ções em desencadear a luta e a aceitabilidade pela causa da inclusão em todas as instâncias da sociedade.

Com a promoção, pela UNESCO, da Cúpula Mundial das Crianças, na Convenção Mundial sobre os Direitos da Criança, surge a Declaração Mundial de Educação Para Todos, conhecida como Declaração de Jomtien (1990), numa referência à cidade da Tailândia onde ocorreu o encontro.

A luta mundial pelos direitos das pessoas com deficiência e pela garantia dos direitos humanos se constrói como uma batalha longa de muitos anos que resulta em instrumentos legais de reconhecimento. Dentre estes instrumentos temos a Declaração/Programa de Ação da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de Viena, em 1993. Este documento estabelece ratifica o princípio de diversidade e estabelece, ao lado do direito à igualdade, o direito à diferença, que é um marco na garantia do reconhecimento da pluralidade de indivíduos portadores de direitos.

O Artigo 22 da Declaração de Viena diz: “deve-se dar atenção especial às pessoas portadoras de deficiências, visando a assegurar-lhes um tratamento não discriminatório e equitativo no campo dos direitos humanos e liberdades fundamentais, garantindo sua plena participação em todos os aspectos da sociedade” (BRASIL, 2004, p.7). Nesse sentido, já se estabelece uma nova visão sobre o que se quer com inclusão, que não é a integração e sua conseqüente busca com a referência de normalidade, mas ao contrário o respeito à diferença. Esse documento introduz uma nova ética, a Ética da Diversidade, rompendo com o modelo de padrão social e adaptação.

Com a Declaração de Jomtien, ficou estabelecido o reconhecimento de que os processos educacionais devem ocorrer com a colaboração de toda a comunidade onde a criança está inserida. É preciso salvaguardar os cuidados com a infância, desde seus aspectos institucionais até os referentes ao estado emocional saudável, pois desse complexo sistema funcional depende o sucesso das ações pedagógicas determinadas pelas políticas públicas.

Na esteira das preocupações das Nações Unidas com o estabelecimento de políticas públicas inclusivas que valorizassem a defesa e a garantia dos direitos humanos, como características dos países membros numa busca por democracia

que defenda a paz e a convivência com as diferenças, ocorreu em 1993 a Declaração de Manágua, que contribuiu com o estabelecimento da noção de diversidade.

O restabelecimento de uma sociedade global, que valoriza a igualdade, que busca a justiça, a equidade e que reconhece a interdependência, está no caminho da conquista de melhores condições de vida, sem que o preconceito e a violência contra os deficientes ou diferentes comprometam a dignidade do ser humano.

Mais uma vez a ONU organizou, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, da qual os países membros assinaram o documento que ficou conhecido como Declaração de Salamanca, no qual se estabelecem a importância da escola e dos programas pedagógicos para a promoção da inclusão do deficiente e o combate ao preconceito a todo tipo de discriminação. Dessa conferência saíram direções para que se construíssem visões pedagógicas inclusivas, já que a escola é a instância formadora que em médio ou longo prazo repercutirá a forma como a sociedade deverá se comportar no acolhimento a todas as diferenças.

Essa declaração trouxe avanços no sentido de promover reflexões que respondem aos anseios do deficiente que não estão se adaptando à escola por causa de suas necessidades. Elabora ainda debates quanto a definições e esclarecimentos com relação às dificuldades temporárias, deficiências definitivas, dificuldades enfrentadas por crianças que vivem nas ruas, reflexões sobre repetência, convivência com problemas emocionais e condições de pobreza extrema ou miserabilidade.

O reconhecimento da diversidade é elemento que influencia no acolhimento necessário para a preparação do sistema educativo acolhedor e diversificado, de uma sociedade que deseja educar para a formação de pessoas preparadas para a construção de uma nação democrática e livre. Para isso, é necessária a construção de espaço acolhedor e afetivo no sistema educacional.

Os ambientes, programas, projetos e agentes devem estar envolvidos no sentido de estabelecer metas que reduzam o preconceito e as noções de que a deficiência é impeditiva e gera incapacitação. Esses argumentos são inválidos e devem

ser combatidos na nova cultura de educação que deve promover a igualdade de oportunidades e o estímulo à participação de todos. É apontado como elemento fundamental nos processos educacionais o esforço concentrado dos profissionais da educação escolar, dos estudantes, dos pais e dos voluntários.

A ideia de reforma da sociedade está inserida nos rumos das políticas públicas que buscam o restabelecimento de uma sociedade pacifista e global que reconhece a diversidade como riqueza. Levando em consideração a riqueza, faz-se necessária a criação de espaços e estratégias pedagógicas que garantam a inclusão, condição para que as escolas desenvolvam ações pedagógicas de modelos educacionais para todos. Baseado nessa linha de reflexão, o documento afirma:

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. [...] Constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promove a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. 4-5).

Passa a ser uma estratégia global de educação a aplicação de políticas públicas de inclusão onde os estudantes com deficiência passam a inferir na construção mesma da escola promotora de ações de direitos humanos. A adoção de métodos e a aplicação de conteúdos passam a ser refletidos em uma ação emancipadora. A educação estabelece critérios e padrões de inclusão, com metodologias motivadoras, e adota uma sistemática de avaliação em função do progresso individual das crianças e jovens com deficiências (UNESCO, 1994).

Para que se estabelecessem as diretrizes e a aplicação das políticas públicas para inclusão, definidas como metas em Salamanca, a Convenção de Guatemala (1999) definiu que os países membros deveriam exigir dos órgãos responsáveis pelas definições e normas administrativas, em nível educacional, a emissão de programas executores de metas e diretrizes para os diferentes níveis de educação. Assim, essas definições de-

vem ser colocadas em prática através de programas que apliquem os acordos estabelecidos.

Nesse documento se estabeleceram prioridades, como correção das deficiências estruturais, no sentido de eliminar o problema da superlotação das salas de aula, e redução da jornada de trabalho dos docentes, tornando inaceitável a dupla jornada. Outro ponto necessário foi o estabelecimento de normatização quanto à presença de estudantes com mais de uma deficiência na mesma turma no sentido de evitar complicações no atendimento oferecido pelo docente.

Estabelece também a institucionalização de processos de formação continuada, na expectativa de que a resposta ao atendimento do estudante com deficiência instigue os docentes a investigarem medidas pedagógicas inclusivas e a desenvolverem núcleos e grupos de estudo e de pesquisa.

2.1.4 Reflexões sobre as políticas públicas inclusivas na educação

Preocupamos em demonstrar o processo da inclusão no sistema educacional para buscar a igualdade e a justiça nos mais diversos setores da sociedade, pois a desigualdade é fator que incomoda e impossibilita a convivência de deficientes no meio social.

O convívio pacífico e justo em sociedades que negam direitos e que propagam estratégias de desigualdade, privilegiando uma parcela da população em detrimento da qualidade de vida de outra parte, tornam-se insustentáveis e repudiáveis. Assim, a educação é a área da sociedade em que mais se percebe a exclusão, por se tratar da infância e adolescência, quando se formam o caráter e a personalidade do indivíduo, o qual será reproduzido daquilo que aprende como certo e correto. Assim, os processos de inclusão são percebidos e valorizados, apesar de difíceis de serem implementados, dada a distância entre a formação de profissionais da educação e a aplicabilidade de políticas que os promovam.

Segundo Guijarro (2005, p. 7):

A América Latina caracteriza-se por ser a região mais desigual

do mundo. As sociedades são altamente desintegradas e fragmentadas devido à persistência da pobreza e à grande desigualdade na distribuição de renda, o que gera altos índices de exclusão. Todos os países vêm realizando importantes esforços para obter o acesso universal à Educação Básica e melhorar sua qualidade e equidade, porém, ainda persistem importantes desigualdades educacionais, o que significa que a educação não está sendo capaz, em muitos casos, de romper o círculo vicioso da pobreza, nem de ser um instrumento de mobilidade social.

A pobreza é instrumento de exclusão quando uma parte muito significativa da população não tem acesso a serviços públicos de qualidade por causa do seu peso político e baixa importância econômica derivada do baixo poder aquisitivo que detém. A inexistência de políticas públicas que permitam o acesso a meios de produção, que promovam a ascensão social e a aquisição de recursos econômicos e que permitam o desenvolvimento socioeconômico e cultural das pessoas é a principal barreira na aplicação de ações educacionais inclusivas.

Por outro lado, o maior acesso à educação tem significado uma maior diversidade de alunos na escola, porém os sistemas educacionais seguem oferecendo respostas homogêneas, que não satisfazem às diferentes necessidades e situações do alunado, o que se reflete em altos índices de reprovação e evasão escolar, que afetam em maior medida às populações que estão em situação de vulnerabilidade Guijarro (2005, p. 7)

Pois, as famílias na América Latina contam com o trabalho infantil como mão de obra para a aquisição de meios financeiros para a obtenção de bens que garantam a subsistência. As pessoas não são malvadas quando não permitem que seus filhos frequentem a sala de aula, os pais não são mesquinhos quando fazem com que as crianças trabalhem ao invés de estudarem para que no futuro possam ter uma profissão que lhes garanta ascensão social.

Esses impedimentos e dificuldades são frutos de estratégias políticas direcionadas por uma parcela pequena da sociedade que detém o poder e se estrutura de forma objetiva para a manutenção de seu status quo sem que aos demais seja permitida a participação nos lucros captados pela produção nacional.

Nesse sentido:

O direito a participar implica que todos os meninos e meninas tenham direito a serem assistidos nas escolas de sua comunidade, participando das atividades com todos os seus companheiros e do currículo comum tanto quanto seja possível. Todos os meninos e meninas têm direito a educarem-se em um contexto comum, que assegure sua futura integração e participação na sociedade (GUIJARRO, 2005, p. 9).

Participar dos processos educacionais estabelecidos nos currículos da educação é direito de todos, sem nenhum tipo de exclusão ou condição. A oportunidade de participar das atividades educacionais, sem que seja imposta nenhuma condição especial e nenhum tipo de exclusão, é forma de reconhecer o indivíduo como elemento da sociedade da qual faz parte. O desenvolvimento da personalidade e da individualidade está relacionado com a capacidade que a sociedade tem de contribuir para que o sujeito faça parte das produções culturais. A inclusão educacional está relacionada com a produção cultural e com a facilidade de condição ou capacitação de pessoal para a educação.

Nesse tipo de interação, o papel fundamental cabe aos signos, aos diferentes sistemas semióticos que, do ponto de vista genético, têm, em primeiro lugar, uma função de comunicação, depois uma função individual: eles começam a ser utilizados como instrumentos de organização e de controle do comportamento individual (IVIC, 2010, p. 16-17).

Os processos de inclusão são necessários em uma sociedade que deseja romper com as diferenças sociais, as quais promovem a violência gerada pela exclusão social e pelos preconceitos advindos dessas interações excludentes. A inclusão promove o desenvolvimento saudável do indivíduo e contribui de forma decisiva para a formação de sua personalidade, pois está embasada na promoção das interações sociais.

E é precisamente o ponto essencial da concepção vygotskyana de interação social que desempenha um papel construtivo do desenvolvimento. Isso significa, simplesmente, que certas categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas etc.) não poderiam emergir e se constituir no processo de desenvolvimento sem o aporte construtivo das interações sociais (IVIC, 2010, p. 16-17).

Por sua vez, essas interações, elaboradas sem as barreiras da educação excludente, promovem o convívio criativo, que contribui para a construção de inovações culturais. A cultura e as interações sociais são as estruturas fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo como sujeito de sua independência. A sociedade que promove a inclusão contribui para que as estruturas de justiça e igualdade sejam equilibradas e estabeleçam as contribuições para o desenvolvimento.

Ao contrário, a exclusão adquire formas mesquinhas quando têm como objetivo apenas a propaganda e assim se disfarça no discurso das políticas públicas de inclusão. Com o argumento de que a escola especial cuida melhor da criança com deficiência porque centraliza os profissionais especializados, porque seus esforços são concentrados e voltados somente para as crianças com deficiência e assim teriam mais tempo para se dedicar a elas, produz-se na verdade a mais cruel exclusão, que é aquela da separação do indivíduo do convívio com o outro.

O direito à educação não significa somente acesso a ela, como também, que essa seja de qualidade e garanta que os alunos aprendam. O direito à educação é também o direito a aprender e a desenvolver-se plenamente como pessoa. Para que isso seja possível, é fundamental assegurar a igualdade de oportunidades, proporcionando a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais. (GUIJARRO, 2005, p. 9).

As organizações educacionais que prestam atendimento exclusivo aos deficientes se convertem em depósitos excludentes de indivíduos que não são aceitos nas salas de aula comuns. Os profissionais da educação despreparados, mal treinados e formados por uma pedagogia da exclusão reforçam o discurso de uma sociedade preconceituosa e mítica que pensa no deficiente como alguém amaldiçoado, feio e enfeado pelo destino (FERREIRA; GUIMARAES, 2003).

2.2 PANORAMA NACIONAL SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NO BRASIL

Conhecermos sobre a política pública da educação inclusi-

va no Brasil e a sua relação com o sistema educacional público do ensino regular na propositura para estudantes deficientes.

2.2.1 Marco histórico e legal das políticas públicas inclusivas

Discorreremos sobre o marco histórico e legal da política inclusiva para estudantes deficientes do sistema educacional Brasileiro.

A inclusão de pessoas com deficiência nos programas de educação pública no Brasil teve seu início com os primeiros projetos ainda na época do império, quando D João VI ordenou a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, e do Instituto de Surdos Mudos, em 1857, que hoje se chama Instituto Nacional de Educação dos Surdos.

Em 1926 foi criado o Instituto Pestalozzi, para atendimento de doentes mentais e, em 1954, foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que tem amplo histórico de atendimento a crianças com todos os tipos de deficiências em vasta área do país. Em quase todas as grandes cidades brasileiras há pelo menos uma sede da APAE que atende a pais e crianças de forma ampla.

Em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº. 4.024/61), que fundamentou as disposições e apontou os direitos das pessoas ‘excepcionais’ à educação dentro do sistema nacional de educação. E já na ditadura militar, em 1971, a Lei nº. 5.692/71 definiu ‘tratamento especial’ para estudantes com deficiências físicas, mentais, os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados e, nesse sentido, acabou reforçando o preconceito já que encaminhou os deficientes para salas especiais onde eram apontados como diferentes dos demais.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 simboliza a retomada da democracia e a reimplantação de políticas públicas educacionais que voltam seu olhar para o estudante e suas necessidades particulares em um processo que reformula os conceitos educacionais buscando valorizar as diferenças e

singularidades do povo brasileiro. A educação passou, então, a olhar as especificidades de cada região do país como uma singularidade a ser valorizada. As características do povo brasileiro passaram a ser valorizadas e, dessa forma, foi retomado o sentido democratizado dos processos que estimulam o convívio tolerante, pacífico e inclusivo.

A CF de 1988 retomou a gestão democrática da educação, a qual passou a ser valorizada como direito da sociedade e dever do Estado. Incluindo, então, nesse processo de retomada de direitos, a democratização da educação como direito público subjetivo, o que implica na responsabilização da autoridade competente caso a oferta da educação seja feita de forma que não contemple os princípios democráticos inclusivos ou mesmo quando esse direito for negado a qualquer pessoa (GRACINDO, 2007).

Segundo Laplane e Góes (2007, p. 72):

As determinações e orientações oficiais – desde o âmbito da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) até o das legislações e documentos especiais ou aos portadores de deficiência – sugerem ou propõem formas flexíveis desse atendimento educacional, insistindo na adequação de recursos e procedimentos de ensino. Alertam para o risco de se implementar a inclusão por meio, simplesmente, da matrícula na classe comum, ignorando necessidades específicas.

A atual constituição democrática diz em seu artigo 3º, inciso IV, que o objetivo fundamental da educação deve ser o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2013, p.9) e defende o que é primazia da educação inclusiva, ou seja, que todas as pessoas devem ter garantidos os seus direitos à formação básica da educação.

No art. 206, inciso I, está clara essa intenção democrática quando se estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como fator condicionante para os processos de educação e formação integral do indivíduo e como dever do Estado. A garantia de que esse serviço especializado será ofertado de forma inclusiva e não como antes era feito, de forma em separado, define como meio a rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Em seu artigo 208, inciso III, a CF de 1988 garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e, em seu bojo, traz a preocupação da nova sociedade democrática para com a formação educacional de todos, independentemente de suas deficiências e limitações, o que dá aos novos processos pedagógicos a característica de serem políticas públicas de um governo democrático (PICCHI, 2002).

No artigo 227 da CF de 1988, está definido que é dever do Estado:

[...] assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2013, p. 62-63).

A CF de 88, então, é ponto inicial das discussões que ampliam as garantias de direitos humanos estabelecidos por organismos internacionais. Esse debate já vinha sendo elaborado anteriormente pela ONU, UNESCO e outros, na direção de políticas internacionais de ampliação de direitos e na busca de melhoria econômica dos países em desenvolvimento.

As políticas educacionais inclusivas no Brasil respondem à demandas de formação de pessoal produtivo, reclamada em nível internacional como reflexo de estratégias do mundo ocidental civilizado. É nesse sentido que se vive em uma aldeia global, em que a defesa dos mais frágeis, das minorias e das pessoas com deficiências deve ser articulada para o desenvolvimento econômico, social e político de toda a sociedade internacional (CARVALHO, 2008).

A ampliação da discussão com relação à inclusão na educação básica se faz com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº. 9.394, 1996); do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e finalmente com o recente debate em torno do Plano Nacional da Educação (PNE 2011-2020).

Ademais, podemos citar a legislação específica que amplia a discussão em torno da inclusão do deficiente no siste-

ma básico de educação. As leis específicas são aquelas que normatizam e regulamentam a legislação ampla e geral que definem a funcionalidade dos planos a serem implementados. Constituem-se leis específicas, além daquelas que ordenam o funcionamento das leis federais, os decretos, os quais efetivamente estabelecem as regras de como devem ser aplicadas em suas particularidades as ações e planos. Os decretos é que garantem a aplicabilidade das leis federais enquanto definidoras de ações específicas.

II – Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens de serviços coletivos, com eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2013, p. 62-63).

Dentre as leis específicas, podemos citar: a Lei nº. 10.098/94, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; a Lei nº. 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências; a Lei nº. 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE); e a Lei nº. 8.859/94, que modifica os dispositivos da Lei nº. 6.494/77, estendendo aos estudantes do ensino especial o direito à participação em atividade de estágio.

Não obstante, em seu conjunto, os diversos documentos oficiais apresentam formulações ambíguas ou muito genéricas; deixam questões indefinidas. Consta-se o descompasso entre propostas e condições de implementação. Ao mesmo tempo, os discursos da legislação, da academia e da escola revelam muitas controvérsias e divergências entre essas esferas e dentro de cada uma. (LAPLANE e GÓES, 2007, p. 72)

Os decretos também estão entre a legislação específica. Entre aqueles que abordam a temática da deficiência e sua inclusão como um todo, destacam-se o Decreto nº. 186, de 2008, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoa-

as com Deficiência e de seu protocolo facultativo; o Decreto nº. 6.949, de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo; o Decreto nº. 6.094, de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação.

Continuando temos também o Decreto nº. 6.215, de 2007, que institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência (CGPD); o Decreto nº. 6.214, de 2007, que regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devida à pessoa com deficiência; o Decreto nº. 6.571, de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado; e o Decreto nº. 3.956, de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, a Convenção de Guatemala (BRASIL, 2001-b).

Falando sobre o papel da CF de 1988, Carvalho (2008, p. 1273-74) afirma:

A Constituição prevê a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial e mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (Art. 227, § 1º, II). Cabe à lei dispor sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir o acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência (Art. 227, §2º).

A CF brasileira, então, garante o direito ao trabalho de uma forma que o indivíduo passe a ser produtivo para o mercado de trabalho e consumo. Dessa forma, torna-se produtivo e aceito na sociedade com uma maior facilidade para sua inclusão. Porém, para que consiga sua inclusão no mercado de trabalho, o indivíduo deve preparar-se e ter acesso aos programas de formação continuada, os quais têm elevados custos. Então, para se obter conhecimento, é necessário dispor de recursos financeiros, cuja obtenção é difícil e complicada sem a devida inclusão nos processos produtivos. Por conseguinte, para estar incluído nesses processos é preciso conhecimento, o que leva

a um ciclo onde o indivíduo se sente esmagado pelo sistema.

Saviani (2008, p. 5), ao abordar a questão da inclusão dos mais pobres, afirma:

As crianças pobres teriam melhor rendimento escolar se seus pais participassem mais ativamente da educação escolar dessas crianças; mas para isso eles deveriam ter um melhor e mais alto nível de instrução, precisamente o que lhes foi negado. As crianças pobres teriam êxito na escola se não precisassem trabalhar, mas elas precisam trabalhar exatamente porque são pobres.

A inclusão não depende somente de políticas afirmativas que definam as exigências com relação ao tratamento que será dado às pessoas com deficiência, mas também de definições de programas que aportem recursos financeiros que garantam independência econômica. A questão financeira está atrelada ao sucesso de políticas públicas que se pretendem inclusivas. Não se pode pensar em incluir sem estabelecer condições de sobrevivência e independência econômica. É preciso que os indivíduos disponham de condições para a manutenção de suas necessidades básicas e primordiais.

Esses paradoxos manifestam-se também no próprio campo econômico: os trabalhadores seriam mais produtivos se tivessem maior e melhor nível de instrução, mas para terem maior nível de instrução eles precisariam ser mais produtivos para que a economia dos países pudesse gerar os recursos que permitiriam maior investimento em educação (SAVIANE, 2008, p. 5).

A oportunidade de condições para que as pessoas possam dedicar tempo e esforço à sua própria formação intelectual, sem restrições que impeçam os acessos às instituições de formação, são processos democráticos valorizados pelos programas de inclusão. Nesse sentido, foi regulamentada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que normatiza e dita as diretrizes e bases do que se espera que sejam atingidos como processos inclusivos.

A LDB não é uma lei nova, sendo sua primeira versão do ano de 1961, reformulada em 1971 pela ditadura militar, que lhe deu um engessamento típico da normatização. Depois, em 1996, foi reavaliada e reeditada para as novas expectativas demo-

cratizadoras após a retomada dos processos inclusivos.

Os ganhos sociais com a vigência e aplicação da nova LDB estão relacionados com o fato de que, a partir da implantação da nova legislação, a União passou a investir o mínimo de 18%, e os Estados e Municípios, o mínimo de 25% de seus orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público, em obediência ao artigo 69 da referida lei. E ainda, Ensino Fundamental passou a ser obrigatório e gratuito (art. 4º), e a Educação Infantil, a ser oferecida em creches mantidas pelos municípios, de forma gratuita, ao passo que se tornou etapa inicial da educação de pré-escola (BRASIL, 1996).

A educação passou, então, a ser oferecida nas escolas da rede pública de forma gratuita e de qualidade. Assim, a sociedade é chamada a participar da educação como ação necessária para a reconstrução da democracia. A participação deve ser ativa e inclusiva, sendo ampliados os recursos para a promoção da educação aos estudantes com deficiência.

Em seus artigos 58 e 59, a LDB define:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 2013, p.33-34).

A LDB, em seu Artigo 59, Inciso IV, indica que, da educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, em uma sociedade onde a autonomia econômica individual é muito importante e está relacionada com a percepção positiva que os outros têm do indivíduo, é importante que os deficientes sejam vistos como produtores de riqueza e potencialidade de independência econômico-social.

Valoriza-se muito aquele que trabalha com autonomia e independência, mesmo que para viver tenha que necessitar do auxílio de outros, desde que possa contribuir financeiramente ou apontar para a possibilidade de que não necessitará de recursos alheios para manutenção da capacidade de vida para isso vir acontecer no Art. 59 os 'currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades' (BRASIL, 2013, p.33-34).

Quando a nova LDB entrou em vigor e estabeleceu regras de inclusão ampliadas, no sentido de oferecer melhores condições de vida e dignidade às pessoas com deficiências, foram promovidas políticas no sentido de garantir também outros direitos. A nova legislação ampliada garantiu variados direitos.

O direito a descontos e facilidades para aquisição de automóvel que garanta a mobilidade da pessoa com deficiência física, amparo social em forma de pagamento de um salário mínimo à pessoa portadora de deficiência que a incapacite para o trabalho, isenção de Imposto sobre Comercialização de Mercadorias e Serviços (ICMS), isenção de Imposto sobre a Propriedade de Veículo Automotivo (IPVA) e isenção de tarifa no transporte público são alguns exemplos desses direitos.

Outro ponto que deve ser salientado é o fato de que anteriormente havia políticas que incluíam, estabelecendo como padrão de qualidade o tratamento e atendimento às pessoas com deficiência como detentoras de uma necessidade especial; atualmente, após a implantação das novas políticas públicas inclusivas, o deficiente passa a ser visto como uma pessoa de dignidade de convívio e busca-se garantir as condições que proporcionem o convívio harmonioso com seus pares, de forma que as pessoas convivam e ampliem suas experiências.

Na realidade, essa inclusão está acontecendo das mais variadas formas e das maneiras de que o sistema dispõe para sua promoção e adequação. As salas de aula que recebem as crianças com deficiência podem ser tanto aquelas especiais, onde todos os presentes têm uma ou mais deficiências e os profissionais tentam adequar o programa e o currículo às necessidades, como também as salas de aula comuns, nas quais os estudantes deficientes são incluídos. Nesse último caso, os profissionais tendem a especializar-se no atendimento a uma ou no máximo duas deficiências e assim recebem estudantes

em número limitado.

Segundo Laplane e Góes (2007, p. 72-74):

Apesar de os números estarem alterando-se, dados oficiais indicam que a inserção em classe especial e classe comum, nas escolas das redes públicas, aparecem com frequência bem menor que o atendimento em escolas especializadas, mas a presença de alunos especiais em sala comum está em crescimento. Em contrapartida, nesse último tipo de atendimento, a atuação complementar de salas de recursos consta em menos da metade dos casos.

Além das salas especiais e daquelas comuns em que os estudantes com deficiência são incluídos, é necessário na rede pública a existência das salas de recursos complementares. ‘Desse modo, a inserção na escola regular não é predominante, mas tende a se expandir, dados os rumos das orientações e determinações oficiais, além da pressão de expectativas e de discursos de vários setores’ Laplane e Góes (2007, p. 72-74)

Nessas salas o atendimento é efetivamente realizado com o foco voltado para as necessidades específicas do estudante. Porém, isso nem sempre acontece, apesar dos discursos apontarem para outro ponto. É preciso, portanto, caminhar rumo a uma ampliação do atendimento necessário para a estimulação determinada que promova a inclusão.

2.2.2 Políticas públicas inclusivas para a Educação Básica no Brasil

A inclusão foi avançando conforme a política pública da educação inclusiva no sistema educacional da educação básica com a finalidade de combater a exclusão no sistema escolar do ensino regular.

Os programas, planos e ações governamentais com relação aos processos de inclusão na educação dos estudantes no ensino básico constituem questões discutidas amplamente em nossa sociedade.

Ao abordar os problemas da educação no Brasil, Bueno (1999, p. 12) diz que:

Com relação ao ensino especial, a defesa, em princípio, de sistemas segregados de ensino pouco tem servido para a melhoria da qualidade e da ampliação de oportunidades de inserção social do alunado a ela encaminhado. Nesse sentido, a educação inclusiva, como meta, como norte de uma política de Educação Especial, não merece ser contestada. De que adianta a manutenção, por exemplo, de crianças deficientes em classes especiais se, ao fim de quatro, cinco e até mesmo 10 anos, elas não conseguem ultrapassar os níveis iniciais de escolaridade? De que adianta considerar que a ‘classe x, y ou z’ atingiu níveis de 3ª. ou 4ª. séries, se uma avaliação um pouco mais refinada comprova que essas crianças não conseguiram incorporar um mínimo de conteúdo correspondentes a essas mesmas séries?

Ou seja, a problemática envolvendo as políticas públicas inclusivas da educação básica é debatida em nível de inclusão total, no sentido de questionar a necessidade de se colocar deficientes no sistema normal de ensino. Não se pode falar em inclusão sem levar em consideração as questões relacionadas aos processos de exclusão no sistema de educação. As críticas que se fazem aos programas de educação especial estão relacionadas ao fato de que os estudantes com deficiências ou são esquecidas em casa e não chegam às portas da escola ou, quando vão à escola, não aprendem.

Nossa pergunta básica, como planejadores, administradores, professores, estudiosos e pesquisadores, deveria ser: quais os riscos efetivos que tais alunos correm se incluídos no sistema regular de ensino? Se os riscos forem inexistentes ou muito pequenos, esses alunos deveriam se incorporar às classes regulares (BUENO, 1999, p. 12).

Esse não aprender está mais relacionado à deficiência da capacidade de pessoal treinada para a educação do que às dificuldades de inclusão no sistema. A inclusão no sistema educacional normal depende da atuação do Estado, mas também do engajamento de pais, estudantes e profissionais. Acreditar que o sistema funcionará e comprometer-se com os processos é fundamental para que todos os meios sejam ampliados no atendimento das pessoas com deficiência.

2.2.3 O enfoque na educação inclusiva no Brasil

Estudaremos sobre o que estabelece os conhecimentos

teóricos e práticos que gradativamente consolidem com uma pedagogia para a inclusão nos processos da educação para os direitos humanos.

Nas últimas décadas, os objetivos das políticas públicas inclusivas no Brasil estão relacionados com as decisões dos planos e projetos estabelecidos nas diretrizes e acordos internacionais, os quais determinam a necessidade de implementação de mudanças conceituais, no sentido de que a educação seja vista como elemento promotor de igualdade de oportunidades para todas as crianças, adolescentes e jovens e adultos.

Há no Brasil, assim como nos demais países em desenvolvimento, um movimento em direção a sistemas educacionais inclusivos, que apontam para mudanças significativas nos processos educacionais. Essas mudanças correspondem ao anseio de retorno aos princípios da sociedade democrática, com a garantia dos direitos fundamentais dos indivíduos e o compromisso de que todos tenham acesso a educação de qualidade, em que a inclusão seja elemento importante para a aprendizagem e garantia da autonomia pessoal e social.

Apesar das importantes mudanças que estão sendo implementadas na educação básica, cuja finalidade é buscar ampliar a qualidade na educação, ainda persistem as questões de desigualdade de oportunidades.

Para que sejam possibilitadas e criadas condições nas escolas a fim de que sejam ambientes inclusivos, é preciso primeiro a promoção de transformações em todo o sistema educacional. A organização e o funcionamento das escolas, as atitudes e práticas dos docentes, e as ações em nível de relacionamento entre os agentes promotores da educação devem ocorrer sem as barreiras de exclusão e impedimentos ideológicos que estigmatizam as diferenças, as quais devem ser, ao contrário, valorizadas em suas singularidades.

Não são as pessoas que devem se ajustar ao sistema educacional para que tenham direito à educação básica inclusiva de qualidade para todos, mas, ao contrário, são nossas escolas que devem ser preparadas, os docentes formados e os agentes sensibilizados para a necessidade de perceber a importância do atendimento às deficiências, singularidades, diferenças das mesmas pessoas que buscam a educação.

A Educação Básica pública deve ser promotora dos processos de ensino e aprendizagem que promovam a educação de todos os estudantes deficientes, valorizando e reconhecendo as diferenças individuais como qualidades a serem estimuladas no desafio de avançar em direção a uma escola inclusiva. O sistema educacional brasileiro precisa empenhar-se mais profundamente na direção de ações pedagógicas que respeitem a diversidade de características e capacidades das pessoas.

Mas a consecução do princípio da educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará simplesmente por decreto sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino (BUENO, 1999, p. 12).

A educação brasileira deve empenhar-se em promover a escola comprometida com a igualdade e com a promoção de oportunidades para que todos tenham acesso a condições que atendam às suas necessidades. A Educação Básica inclusiva no Brasil deve buscar condições para que todos tenham a garantia de sucesso em sua formação educacional, que prepare não somente para o trabalho, mas também para a vida social de paz, característica de sociedades embasadas nos princípios de tolerância e inclusão dos diferentes, valorizando assim suas potencialidades.

A educação inclusiva parte do princípio de que todas as crianças desenvolverão seu aprendizado juntas, sem que suas diferenças ou suas limitações individuais sejam empecilhos. Ao contrário, a educação inclusiva valoriza as variadas diferenças e características possíveis das potencialidades de cada um, buscando a inclusão da riqueza cultural disponível em ambiente plural e diverso.

Para que a escola seja identificada com iniciativas inclusivas, seus agentes devem estar imbuídos de propósitos que se firmam em princípios norteadores de ações que combatem qualquer tipo de discriminação, elimine qualquer barreira limitadora de acesso ou toda espécie de seleção ou classificação que tenha conotação com distinções entre grupos.

Os programas educacionais igualitários e as ações pedagógicas inclusivas devem sensibilizar estudantes, docentes e pais

ou responsáveis no sentido de que as barreiras sejam identificadas e minimizadas. Por outro lado, a estrutura educacional deve maximizar os recursos que apoiem os processos de inclusão de todos, independentemente de suas limitações ou diferenças.

A educação tradicional por muito tempo empreendeu ações que rotulavam os estudantes diferentes buscando um nivelamento, uma padronização impossível de ser construída com as diferenças. Dessa forma, a escola foi por muito tempo estigmatizada por políticas homogeneizadoras nas quais o currículo buscava uma abordagem de aceitação e enquadramento, o fracasso e a evasão eram tidos como culpa daqueles que não se adaptavam. Essa educação por muito tempo gerou insatisfações e produziu gerações de excluídos.

A rejeição à diversidade era recurso existente na escola que não retratava a realidade da sociedade para a qual era destinada, com isso promovia a exclusão daqueles que diferentes da maioria não se encaixavam nos planos de padronização impostos por políticas desumanas e cruéis.

Nesse sistema excludente o estudante diferente era rotulado e encaminhado para salas especiais, para acompanhamento com psicólogos, fonoaudiólogos etc., que o classificavam e o afastavam dos demais como alguém que não tinha direito ao convívio.

Para que a política pública inclusiva seja desenvolvida na educação básica, é preciso lembrar que as pessoas são diferentes. Então, a escola deve atuar no sentido de que cada estudante possa desenvolver suas aptidões com o apoio de pessoal especializado. As ações que estimulem oportunidades a todos podem compensar as desigualdades que limitam o aprendizado em decorrência das especificidades dos processos de percepção e maneira particular de cada um diante das formas diversas de aprendizagem.

A educação deve ser sustentada em princípios respeitadores das diferenças e não buscando formar pessoas idênticas em suas formas de percepção. A educação deve ser, pois, personalizada ao invés de padronizada; somente assim é possível reconhecer o potencial individual, social e cultural e orientar as ações no sentido de valorizar as singularidades de cada um

(DUCK, 2007).

As diferenças singulares de cada estudante devem ser levadas em consideração durante os processos de educação, no sentido de que, ao serem estimuladas, o aprendizado efetivamente se estruture na ação de compartilhar as variadas formas de apreender. O saber não está fechado em padrões ou estruturas lineares de abordagem e o que se percebe nos sistemas educacionais é que as estratégias devem ser definidas atendendo às especificidades de cada estudante a ser incluído nos processos.

2.2.4 Plano Nacional da Educação do Brasil de 2011 a 2020

Discutiremos sobre o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), que depois de longos debates envolvendo gestores e docentes, busca uma linha estratégica de solução para os problemas enfrentados na implementação das políticas públicas da educação básica no Brasil.

O PNE vem sendo debatido no Congresso Nacional Brasileiro e em esferas da sociedade desde 2010, quando foi apresentado o Projeto de Lei nº. 8.530, que propunha a aprovação do plano para o próximo decênio. O PNE regulamenta as metas que definirão o funcionamento da educação para os próximos 10 anos. Busca erradicar o analfabetismo e trata da universalização do atendimento escolar incluindo o debate em torno da atenção aos deficientes.

Segundo Saviani (2004, p. 123):

As medidas preconizadas preservam o status quo evitando mudanças mais profundas e incorporando aquelas inovações que reforçam a situação vigente. Nesse contexto, mesmo a incorporação de avanços acaba sendo neutralizada na gradualidade de sua distribuição ao longo dos dez anos previstos. Ora, tal orientação seria aceitável se estivessemos numa situação confortável, com as principais necessidades atendidas, requerendo-se apenas consolidar as posições já conquistadas. O quadro, porém, é totalmente outro. Em lugar, portanto, da política proposta pelo MEC, devemos caminhar na direção de uma outra política educacional que responda de frente aos desafios educacionais da sociedade brasileira na conjuntura atual.

A ideia de estipular um plano nacional que determine as

diretrizes a serem seguidas pelas políticas educacionais no Brasil não é nova. Essa noção de que com a definição de um plano seria possível superar as dificuldades históricas enfrentadas pela educação é herdeira do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, símbolo do começo dos debates pela democratização da educação no Brasil, elaborado por docentes e cientistas da educação em 1932. Desde então, os setores tradicionais e docentes mais liberais vêm debatendo sobre a difícil implantação de um programa realmente inclusivo de educação nacional (BRASIL, 2008).

Aquele manifesto já trazia a análise de que “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (MANIFESTO apud SAVIANI, 2008, p 73). Ou seja, ainda nos arrastamos, amarrados por forças invisíveis, quando tentamos avançar nos processos de implementação de uma educação de qualidade, inclusiva para todas as diferenças e especificidades.

O manifesto já denunciava essa necessidade de se implementar um instrumento de introdução da racionalidade científica no campo da educação como estratégia para desenvolvermos a implementação das metas. O PNE define a universalização do acesso à educação como estratégia de ampliação cultural. Aponta a necessidade de atendimento em todos os níveis incluindo a atenção às pessoas com deficiência.

Outro ponto relevante no PNE é a proposta de expansão da oferta de matrículas gratuitas em escolas particulares de ensino para contribuir com o atendimento das pessoas com deficiência. No entanto, pontos divergentes impedem a aprovação do PNE por estimularem o debate em torno de temas ainda polêmicos em nossa sociedade deveras tradicional. Tais pontos passam, por exemplo, pelos debates com relação às questões de gênero e de identidade de gênero.

O projeto prevê um sistema de avaliação de índices de desenvolvimento na educação que devem ser comparados com programas internacionais de metas. O novo PNE dá relevo à elaboração de currículo básico no sentido de diversificar os conteúdos buscando combater a defasagem idade-série. As

taxas de alfabetização e escolaridade média da população são objeto de aperfeiçoamento buscando atingir objetivos no que se refere ao aumento da taxa de escolaridade média da população.

A proposta contém 20 metas acompanhadas das estratégias para a viabilização do plano. De modo que é um documento muito mais claro que os anteriores já produzidos pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC-BR), os quais tinham imensas metas e desafios quase que irrealizáveis na busca de contemplar demandas de todos e agradar a amplos setores. Um plano de educação que se viabilize trará desconfortos e desafios que imporão alguns ajustes que nem sempre agradarão a todos os setores.

O PNE deve ter a estratégia principal de universalizar o alcance e garantir a permanência na escola. Os desafios da educação necessitam de um projeto que estabeleça prioridades e contemple as reivindicações de movimentos sociais que participam dos debates. Esses debates deverão ser abertos e permanentes a todos os âmbitos da sociedade.

No que se refere às metas, pode-se observar que as de número 1, 2, 3 e 4 contemplam as políticas que já estão sendo implementadas no que se refere à universalização da educação e à obrigatoriedade da educação para a faixa etária entre 4 e 17 anos de idade. Reafirmam a gratuidade para todos os matriculados e aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada.

Essas metas estão em plena aplicabilidade, viabilizadas por leis federais que, mesmo sem a aprovação do PNE, acabam atendendo às demandas urgentes. A educação infantil é desmembrada em pré-escola e creches, as quais serão ampliadas até 2020 para atenderem a toda a população de zero a quatro anos de idade. As creches devem atender ao público de zero a dois anos e a pré-escola aos demais até os quatro anos - cinco anos até 2020 em regime de obrigatoriedade.

2.2.5 A inclusão das deficiências na Educação Básica pública: Meta 4 do PNE 2011-2020

Analisamos a meta 4 do Plano Nacional de Educacional Brasileiro com o objetivo de conhecermos sobre a política da edu-

cação inclusiva proposta para serem executadas no sistema educacional por dez anos.

No que se refere aos estudantes com deficiência, a Meta 4 do PNE (BRASIL, 2001-a, p. 7) pretende universalizar, para a população de quatro a sete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência e evidencia que:

Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que garantam o atendimento às necessidades educacionais específicas da educação especial, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Define-se, então, que Estados e Municípios ficarão responsáveis por estabelecer medidas que se adequam com as metas definidas. Para que isso ocorra, o PNE prevê estratégias que buscam promover uma articulação pedagógica entre o atendimento na rede regular e o atendimento educacional especializado (Estratégia 7).

O atendimento educacional especializado deverá ser contabilizado a partir do número de matrículas dos estudantes que necessitem atenção complementar e suplementar, e deverá ser garantido por repasses do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, Lei nº. 11.494/07).

No Brasil a educação é descentralizada, sendo os Estados e Municípios responsáveis pela gestão da educação, enquanto o governo federal fornece os recursos oriundos da contribuição, provenientes da arrecadação de impostos pelos entes elencados.

Esse processo é reconhecido e regulamentado pela LDB como regime de colaboração ou corresponsabilidade entre União, Estados/Distrito Federal e Municípios, de modo que dividem o ônus de administrarem e gerenciarem a educação em todos os âmbitos. Conforme define o art. 205 da Constituição Federal, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988).

Aos Municípios cabe a responsabilidade de oferecer vagas em creches, pré-escolas e no Ensino Fundamental. Os Estados

devem empenhar esforços na gestão do Ensino Médio, porém apoiando os municípios na gestão do Ensino Fundamental, pré-escola e educação infantil. A União é responsável pela organização e regulamentação do sistema como um todo.

A inclusão na educação também pode ser efetivada através de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público com atuação exclusiva na modalidade, conforme a Lei do FUNDEB.

Neste sentido:

Compete também aos Estados e Municípios (Art. 2º da Lei 10.712/01) fomentarem a construção de seus respectivos planos: PEE – Plano Estadual de Educação e PME – Plano Municipal de Educação, criando as bases necessárias para a sua formulação. A sociedade civil organizada entende que devem ser salvaguardadas as conquistas dos direitos sociais e resguardadas as políticas públicas educativas das descontinuidades, dada a rotatividade e os desmandos de diferentes governos (VALLE, 2009, p 153).

A implantação do PNE depende do esforço conjunto de toda a sociedade que esteja disposta ao debate, haja vista que a aprovação desse plano é defendida como fundamental por quase unanimidade entre os setores ligados à educação, embora não se vislumbre a vontade pública para essa questão.

A meta de inclusão depende também da estratégia de implantação das chamadas ‘salas de recursos multifuncionais’, que devem estar em funcionamento nas escolas. De acordo com o MEC-BR, elas devem ser utilizadas para o atendimento com qualidade aos alunos com deficiência e que estejam matriculados nas classes comuns do ensino regular. Nessas salas, os professores responsáveis pela elaboração e a execução do plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) devem atuar, tendo como apoio o material de suporte fornecido pelos gestores com os recursos tecnológicos e pedagógicos específicos.

O documento oficial também fala da criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria. Esse trabalho terá o apoio de profissionais das áreas da saúde, educação e assistência social, além de psicólogos que acompanharão os trabalhos. O projeto tem como estratégia também a garantia

de que os programas que desenvolvem ações de inclusão e acessibilidade nas escolas tenham em continuidade.

A questão da oferta da educação bilíngue (Libras e Língua portuguesa) deve passar a ser garantida a partir de zero ano de idade a todas as crianças. Nas creches e escolas de educação infantil, na faixa etária de zero a sete anos de idade a implementação deverá ser imediata. A rede regular deverá ser preparada para o atendimento de indivíduos deficientes de zero a 17 anos de idade de forma gratuita e imediata.

O acompanhamento e monitoramento do acesso à escola e a sua permanência e desenvolvimento escolar deve ser estrategicamente implementado. As pesquisas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos que garantam a acessibilidade devem ser estimuladas. A escolaridade continuada também deve ser estrategicamente formulada para que a inclusão ocorra em todos os níveis.

As escolas e instituições que atendem a deficientes terão sua avaliação submetida a indicadores de qualidade para que garantam o seu funcionamento. E como forma de política estratégica, fica definida a pesquisa estatística para obtenção de informações detalhadas sobre o perfil das pessoas deficientes de zero a 17 anos.

2.3 PANORAMA NACIONAL SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NO PARAGUAI

Conhecemos sobre a política pública da educação inclusiva no Paraguai e a sua relação com o sistema educacional público do ensino regular na propositura para estudantes deficientes.

2.3.1 Plano Nacional de Educação do Paraguai 2024 na perspectiva da Educação Inclusiva

Discutiremos o ‘Plan Nacional de Educación 2024’ proposto para o sistema educacional público paraguaio numa ótica da política pública da educação inclusiva

A retomada da democracia no Paraguai marca o início dos

processos de implantação de um novo sistema de educação que busca atender aos anseios de uma sociedade igualitária baseada nos princípios de respeito aos direitos humanos e valorização do indivíduo em suas potencialidades e singularidades. A implantação da democracia fez renascer na sociedade paraguaia o desejo por políticas educacionais inclusivas que respeitem os direitos humanos das pessoas com qualquer tipo de deficiência ou necessidade especial.

Isso fica evidente em uma análise do Plan Nacional de Educación 2024 (PNE2024) divulgado pelo governo paraguaio em maio de 2011, na cidade de Asunción, capital da República do Paraguai. País vizinho ao Brasil, o Paraguai também compõe o MERCOSUL e tem suas políticas públicas educacionais dentro das normativas que estabelecem condições de igualdade para todos, uma das exigências para participar do bloco econômico. A educação retorna ao seu lugar prioritário e fundamental para a restauração da democracia como elemento fundamental e importante na reconstrução da sociedade paraguaia. Reconstrução essa baseada nos princípios de igualdade de direitos e garantia de igualdade de oportunidades.

É nesse sentido que o PNE2024 afirma:

El legado pedagógico de este ciudadano innovador merece una re-consideración histórica y el MEC ha decidido rescatarlo, recuperando sus intuiciones y aportes e integrándolo como referente inspirador en el ámbito de una pedagogía abierta al cambio, emancipadora y crítica. El nuevo modelo pedagógico que se propone el MEC es un esfuerzo por mejorar el sistema educativo en el presente, recuperando lo más valioso y rico de su historia y proyectándolo al futuro (PARAGUAY, 2011, p. 8-9).

O plano proposto pelo Ministério da Educação e Cultura do Paraguai tem como base filosófica as reflexões de Ramón Indalecio Cardozo, estabelecidas na busca da completude da pessoa de acordo com os valores de seu tempo como noção de perfeição enquanto resultante da evolução do ser humano em interação com o seu entorno. O plano tem como foco o sujeito mesmo da educação. A criança em seu tempo é o centro de todos os esforços pedagógicos.

El Plan Nacional de Educación 2024 “Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo” es el documento

marco de la política educativa paraguaya, donde se delinear las principales acciones a ser desarrolladas en el sector educativo en los próximos años. En él están establecidas las metas educativas a corto, mediano y largo plazo (PARAGUAY, 2011, p. 8-9).

Assim, o PNE2024 busca um novo tipo de ser humano e que ele esteja antenado com as expectativas humanistas que se espera para uma sociedade moderna e democrática. Para que se estabeleçam os princípios que se esperam de uma sociedade democrática, é necessário formar o cidadão para a valorização dos princípios de respeito aos direitos humanos e à inclusão das deficiências e diferenças singulares da população como um todo.

Uma sociedade educada com os valores democráticos terá facilidade para a compreensão da necessidade do respeito ao ser humano; não se importará com suas diferenças, ao contrário, essas singularidades serão valorizadas. O que se verifica em uma sociedade civilizada é a compreensão da necessidade de se respeitar o direito à inclusão de todos aqueles indivíduos excluídos pela antiga sociedade não tanto democrática vigente até a retomada da democracia.

[...] así también las propuestas del Plan 2024 buscan revertir el rezago histórico de la población paraguaya en educación y, al mismo tiempo, responder a los desafíos actuales de la educación de acuerdo al dinamismo de los requerimientos cambiantes que plantea la sociedad y las exigencias de las nuevas tendencias mundiales (PARAGUAY, 2011, p. 8-9).

Se os direitos humanos são respeitados, sobre todos, de forma humana e igualitária, é estendido o manto da democracia que valoriza o indivíduo em suas particularidades. Uma sociedade não democrática, ao contrário, tem dificuldades para entender a importância desses valores, já que foi educada para um olhar que leva em consideração outros interesses.

A exclusão, portanto, é resultado de processos em que os valores democráticos estão deixados de lado em nome de interesses de grupos nem sempre empenhados na qualidade de vida de todos. A preocupação desses grupos é a manutenção do poder. É necessária, pois, a construção do indivíduo capacitado a influenciar na instauração de uma sociedade humana

que valorize a vida, protegendo os mais frágeis e todos aqueles que são incapazes de se defender por si mesmos.

[...] Por eso, la política educativa que propone el MEC plantea las directrices y líneas de acción a seguir en los ámbitos conceptual, técnico, ético y político con el objetivo de orientar el quehacer y las relaciones educativas cotidianas, destinadas a la formación de las personas como seres originales y protagonistas activos para la construcción del tejido sociocultural del Paraguay contemporáneo (PARAGUAY, 2011, p. 8-9).

O PNE2024 apresentado pelo Ministério da Educação e Cultura do Paraguai está estruturado em três partes principais, sendo que primeiro é realizado um levantamento dos principais desafios para a realidade paraguaia. A segunda parte descreve a realidade atual em que se encontra a estrutura básica do sistema educacional. Para isso foi elaborada uma avaliação buscando traçar um perfil que descrevesse os aspectos gerais da realidade da educação paraguaia. E a terceira parte reporta sobre as metas a serem alcançadas para construir o futuro do Sistema Educativo Nacional Paraguai.

El Plan está estructurado en tres partes: la primera parte recoge los principales desafíos para la educación paraguaya; la segunda describe los componentes básicos del actual sistema educativo, recogiendo información sobre aspectos generales como el marco legal de la educación, los fines y principios de la educación, la estructura del sistema educativo, el marco referencial conceptual, la política educativa y un diagnóstico de la educación paraguaya. La tercera y última parte incluye la misión y la visión, los principios orientadores para la gestión del Plan Nacional de Educación Paraguay 2024, el objetivo general, los ejes y las líneas estratégicas, las metas y los supuestos (PARAGUAY, 2011, p. 8-9).

Para esse levantamento foi necessário buscar o marco legal do sistema educacional. Ou seja, realizou-se um levantamento das leis e normativas que historicamente construíram a realidade que o Paraguai vivencia em todo o seu processo educacional. Essa medida foi fundamental para que se pudesse elaborar o plano desejado para a realidade atual sem, no entanto, negar os ganhos históricos e evitando incorrer nos erros de exclusão do passado recente, nem tão democrático, vivido pela sociedade paraguaia.

Foram levadas em consideração nessa análise também as finalidades e princípios da educação onde se busca identificar para que se deseja formar o indivíduo. O que se espera que o indivíduo formado por esta educação tenha a capacidade de criar. Desse modo, o PNE2024 deixa claro que a formação do indivíduo que se deseja para o Paraguai é aquela voltada para o futuro. Verifica-se, então, qual a estrutura que se utiliza e como se pode manejar aquilo de que se dispõe para a finalidade de educar a sociedade do Paraguai que se quer construir. Para isso, foi verificado o marco referencial teórico conceitual, que se define como orientações teóricas que buscam dar noções do que se quer definir e, dessa forma, estabelecer os critérios que orientarão as ações práticas a serem implementadas.

É a partir dos conceitos teóricos que se entende o que se quer buscar para a realidade. A teoria pedagógica educacional que se aplica na realidade é que define os conceitos básicos que nortearão as ações práticas. É extremamente importante que se analisem os conceitos teóricos que se têm em mente ao processar os programas, planos e ações para a educação. A interpretação teórica da realidade é que define o modo com que a sociedade se orienta em suas ações.

Uma sociedade tradicional tem uma visão da realidade baseada em princípios que buscam a conservação dos padrões estabelecidos, partindo da ideia de que os valores que fundamentam uma educação “dual” são os corretos. Educação dual é aquela em que se construiriam padrões especiais para a parte rica da sociedade e outro para a maioria pobre. Já os teóricos liberais buscam apontar para uma leitura onde as oportunidades sejam garantidas de forma ampliada para a massa maior da sociedade. E essa última é a visão que o PNE2024 busca estabelecer como prioridade de um Paraguai que deseja olhar para o futuro do seu povo.

2.3.2 O sistema educativo e a participação da sociedade

Discutiremos o sistema educativo paraguaio numa ótica da participação democrática para consolidação de projetos educacionais para serem desenvolvidos além dos poderes governamentais, ou seja, com a sociedade.

Em sociedades democráticas os projetos educacionais não

entram em funcionamento por si só. Não são feitos e colocados em prática por ordem de uma autoridade que controle o poder a ponto de determinar o que pode e o que não ser feito ou que não deve ser colocado em prática. Nas sociedades democráticas, como é o caso do Paraguai, que participa de esferas representativas da democracia e instituições democráticas como o MERCOSUL e que tem em seu projeto popular de democracia os princípios que norteiam as sociedades modernas e civilizadas, as tomadas de decisões são definidas depois de amplo debate e construção de ideias com os variados setores da sociedade. O principal foco de visão são os direitos humanos, particularmente aqueles que garantem às crianças o acesso à escola.

Segundo o PNE2024:

Se ha dicho que el sistema educativo es y debe ser sólo el reflejo de la sociedad en la que está inserto. De hecho, muchas reformas educativas han sido impulsadas por los cambios que enfrenta la sociedad actual. Ponerse a tono con las nuevas exigencias que forman parte de una sociedad y un mundo globalizado, constituye un gran desafío para la educación. Sin embargo, el sistema educativo no debe reducirse a reflejar o adaptarse a un actual estado de cosas o a los juegos de intereses (políticos, económicos y de otra índole) presentes en la sociedad. (PARAGUAY, 2011, p. 43-4).

Pode-se, então, dizer que o PNE2024 é reflexo da atual sociedade moderna paraguaia, que deseja a inclusão escolar de todas as pessoas, crianças e adolescentes, meninos e meninas e também daqueles que, embora não estejam na faixa de idade, desejam estudar para aprender a manejar as ferramentas democráticas do conhecimento. As reformas que se fizeram necessárias para o funcionamento da democracia do ensino foram impulsionadas pelo debate democrático e pela participação da sociedade como um todo. O sistema educacional que será implementado com o PNE2024 parte da noção de que os agentes promotores da educação devem ter autonomia para definir aquelas mudanças que a sociedade deseja que sejam implementadas.

Por lo tanto, las instituciones educativas deben brindar a los/as educandos/as no sólo las habilidades para desenvolverse en la sociedad que nos toca vivir con sus propias exigencias y desafí-

os, deben proporcionar también las condiciones para construir otros mundos posibles, para erigir una comunidad y una sociedad paraguaya mejor que la actual: con justicia social, con una democracia de mejor calidad y siempre acorde a los proyectos individuales y colectivos. En este sentido, es también tarea del sistema educativo respetar y acoger particularidades y necesidades de las distintas comunidades y etnias que habitan nuestro país y que son pertinentes al proyecto de formación que define el quehacer institucional (PARAGUAY, 2011, p. 43-4).

A sociedade tem os anseios que definem o modelo de participação ampla que procura implementar e o sistema educacional deve estar preparado tanto para a liberdade de decidir com clareza quais pontos devem ser implementados quanto para aceitar aqueles que de certa forma possam influenciar de modo a contribuir com os procedimentos democráticos de inclusão social que ela procura.

El sistema educativo debe mantener cierta autonomía que le permita examinar, analizar detenida y críticamente para decidir qué de las exigencias de la sociedad debe ser incorporado a los planes de estudio y cómo debe ser realizado esto. El criterio para que el sistema educativo incorpore o no las exigencias sociales y para que elija de qué manera hacerlo, debe siempre servir a la formación del ser humano individual y social y nunca a su instrumentalización para fines dictados por intereses particulares como las demandas del mercado o los dictados del poder (PARAGUAY, 2011, p. 43-4).

Outro ponto interessante que merece ser apontado é o fato de que o PNE2024 esclarece que o indivíduo deve ser preparado para ter condições de exercer seu papel fundamental de ser humano participativo e nunca servir de instrumento de manipulação ou interferência do Estado ou de parte da sociedade que procure defender interesses exclusivos. A coletividade deve estar acima dos interesses individuais, mas de forma que o indivíduo tenha a garantia de que seus interesses e características particulares sejam igualmente respeitados.

2.3.3 Os enfoques da política pública educativa paraguaia

Analisaremos o Ministério de Educação e Cultura do Paraguai como órgão fundamental para disseminar, articular, mobilizar o sistema educativo para execução de projeto, pro-

gramas, plano no setor educativo do sistema educacional de ensino público.

O Ministério da Educação e Cultura do Paraguai (MEC-PY), organismo de esfera governamental ligado à Presidência da República, é o instrumento administrativo paraguaio encarregado de planejar, desenvolver, aplicar, fomentar e colocar em prática as medidas educacionais determinadas pelo PNE2024 e, em seu bojo, resguardar que os preceitos teóricos representem realmente os anseios da maioria da população. As ações e decisões desse ministério devem representar o desejo e a vontade popular revelada nos processos de levantamento de dados durante o planejamento participativo contínuo para elaboração do documento.

Na apresentação do PNE2024 está posto:

El MEC asume la responsabilidad democrática de socializar sus propuestas para el sector educativo. Propone el diálogo y la construcción participativa de espacios comunitarios de encuentro, para elaborar juntos las nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje. (...) El MEC asume así una perspectiva pedagógica de la política educativa, lo cual significa que sus decisiones y acciones –como Cartera de Estado– no deben ser entendidas como una determinación unilateral del Estado, sino como un planteamiento y replanteamiento participativo y continuo sobre el Sistema Educativo. (PARAGUAY, 2011, p. 7-9).

O PNE2024 possui, enquanto documento voltado para a política educativa, cinco vertentes que são definidas como fundamentais para o desempenho e resultado dos trabalhos da educação:

1. O olhar antropológico, que garantirá a participação dos elementos culturais constituintes da identidade do povo paraguaio;
2. A visão pedagógica, que fundamenta a noção de igualdade e inclusão das diferenças estabelecendo uma educação voltada para a democracia e o respeito aos direitos humanos;
3. O olhar social, que busca integrar de modo a contemplar as diferenças e questões que conflitam as relações sociais e de classe, as quais devem ser vistas como elemento enriquecedor e nunca, ao contrário, servirem de barreiras para o convívio e o aprendizado.

4. As questões culturais, que devem permear as estruturas dos sistemas de ensino e aprendizado, valorizando as diferenças que caracterizam a sociedade paraguaia como uma amostra enriquecedora de singularidades; e,

5. As múltiplas identidades culturais, o bilinguismo e as culturas indígenas devem ser incluídas no contexto de criatividade cultural e formas especiais que trazem a riqueza de todo um povo.

Segundo o PNE2024:

Además, junto a estas cinco vertientes, en el mismo nivel pero con función distinta, se encuentra también el fundamento jurídico, que dota a todas ellas de consistencia normativa. Así, este presupuesto conceptual da sentido a la presunción de que la direccionalidad del Sistema Educativo Nacional responde a la mejor Política Educativa que se pueda llevar a la realidad, es decir, a la mejor educación posible que una sociedad puede proponerse desde las instituciones del Estado (PARAGUAY, 2011, p. 43-4).

Logo, é possível afirmar que o PNE2024 traz em seu bojo a descrição de uma sociedade paraguaia moderna, que deseja conquistar o seu espaço no MERCOSUL e no mundo globalizado. As diferenças singulares que formam o povo paraguaio, a riqueza cultural, a música, a dança e todos os demais traços culturais devem ser planejados e pensados para demonstrar o quanto é rica a diversidade cultural de um povo. A valorização dos direitos fundamentais e a noção de que todos devem ser incluídos nos processos de aprendizagem é uma característica da cultura paraguaia.

2.3.4 A política pública educativa paraguaia

Reconheceremos que o plano Nacional de educação Paraguaio 2024 é extremamente importante para aplicar medida política pedagógica para desenvolver o processo educacional e estabelecer metas a serem cumpridas durante a sua execução a longo prazo.

Na segunda parte do PNE2024 são analisados os indicadores diagnósticos da realidade em que se encontra a educação paraguaia e quais as medidas políticas que foram aplicadas até

então na busca pela construção da sociedade. As medidas políticas-pedagógicas são extremamente importantes para definir os objetivos a serem buscados como parte do plano geral. São elas que definem a que e a quem devem ser destinadas as estruturas educacionais. A última parte do PNE2024 aborda pontos fundamentais para esclarecer aos agentes envolvidos nos processos educacionais aquilo que se quer atingir no sentido de estabelecer metas a serem cumpridas e caminhos a se percorrer, além das ações que se devem realizar.

Establece la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Escolar Básica (EEB) y señala que el Estado fomentará la enseñanza media, técnica, agropecuaria, industrial y superior. Enfatiza la enseñanza desde la lengua materna, afirmando que en los comienzos del proceso escolar se realizará la enseñanza en la lengua oficial materna del niño/a; además, garantiza que toda persona tiene derecho a una educación integral y permanente, que como sistema y proceso se desarrolla en el contexto de la cultura de la comunidad (PARAGUAY, 2011, P. 31).

É preciso, portanto, que se reconheçam as condições em que se encontram as políticas públicas do Paraguai em seu contexto educacional para que se possa estabelecer um plano e definir processos que obtenham as mudanças que se esperam. Para que o povo paraguaio apoie o plano que pretende universalizar a educação, o qual tem como objetivo a inclusão daqueles que, apesar de integrantes da sociedade, anteriormente nunca estiveram incluídos nos processos educacionais, é preciso que sejam apresentadas as ideias iniciais enquanto forma de investimento (PARAGUAY, 2011, p. 38).

No capítulo II do PNE2024, os processos pretendem apontar uma análise da realidade. Assim, é preciso promover uma compreensão em torno da real situação na qual se encontra a educação, a fim de que seja promovido um debate social que aponte rumos a serem buscados. Com o estabelecimento de uma nova sociedade democrática no Paraguai a, partir da Constituição Nacional de 1992, o objetivo principal da educação passa a ser a inclusão universal de todas as crianças nos processos de acesso aos benefícios da educação de qualidade que garanta a formação para o trabalho. O trabalho é fundamental para a autonomia dos indivíduos e a garantia do livre exercício da cidadania. Um povo formado e capacitado para a

geração de riquezas transforma a realidade de um país inteiro. E esse parece ser o sonho do povo paraguaio com a instituição de um plano de educação que contemple toda a população (PARAGUAY, 2011).

Segundo o PNE2024:

La Constitución Nacional establece el derecho de toda persona a la educación integral y permanente y explícitamente elimina todos los contenidos educativos que puedan tener carácter discriminatorio. Además, propugna la erradicación del analfabetismo y la capacitación para el trabajo como objetivos permanentes del sistema educativo. Asimismo, garantiza el derecho de aprender y la igualdad de oportunidades de acceso a los beneficios de la educación, junto con la libertad de enseñar sin más requisitos que la idoneidad y la integridad ética. (PARAGUAY, 2011, P. 31).

O PNE2024 estabelece o que é fundamental para a construção de uma sociedade justa e democrática. O direito à educação deve ser estendido a todos e de forma gratuita. Esse, sem dúvida nenhuma, é o principal passo para a construção de uma sociedade baseada nos valores de igualdade. Esse marco define o rompimento definitivo com uma sociedade discriminatória onde a educação é dual, sendo a de qualidade para aquela parte mais rica da sociedade e para os pobres a outra. O rompimento político com os processos excludentes de educação foi estabelecido na Constituição Nacional de 1992.

Um ponto que evidencia o processo de inclusão global definido pelas políticas paraguaias para a educação é a definição de que a criança será recebida na escola em sua língua materna. O Paraguai é um país que possui uma realidade específica nas questões de identidade linguística. Seu povo dispõe de uma riqueza cultural linguística que inclui uma gama de expressões que devem ser valorizadas e respeitadas.

Un alto porcentaje de la población paraguaya es bilingüe guaranícastellano o monolingüe guaraní: el 37% habla sólo guaraní, el 50% castellano y guaraní, el 7% sólo castellano y el 6% utiliza otros idiomas. Paraguay es un país con diversidad étnica, cultural y lingüística, conformada por 20 etnias y 5 familias lingüísticas (guaraní, maskoy, mataguayo, zamuco y guaycuru). La población 87.099 (Censo Indígena, 2002), esta población representa el 1.7% de la población total del país. En síntesis, la rápi-

da urbanización de la población, la dispersión poblacional de las zonas rurales, el bilingüismo, así como la diversidad étnica representan grandes desafíos para el sector educativo (PARAGUAY, 2011, p. 49-50).

A população paraguaia é bilingue e essa característica deve ser respeitada e valorizada pelos processos de inclusão. Quando a Constituição Nacional se propõe a estabelecer essa visão inclusiva das políticas públicas nos setores de identidade linguística e cultural, percebe-se que a inclusão será um processo em seus programas como um todo. Não se pode incluir estabelecendo normas que limitem os próprios processos de inclusão. Inclusão se faz de forma geral e ampla, adotando aberturas que facilitem os processos (PARAGUAY, 2011).

As finalidades da educação estabelecidas no PNE2024 evidenciam a preocupação com a construção de uma sociedade moderna, que leve em consideração o respeito aos direitos humanos fundamentais. O educando é visto como sujeito em suas dimensões física, afetiva e social. A educação terá por finalidade estimular a formação do indivíduo enquanto sujeito de sua identidade cultural e social. A valorização da língua, enquanto elemento de identidade cultural, o respeito às diversidades culturais, da linguagem e da espiritualidade são pontos fundamentais de defesa da integridade do estudante, que refletem os princípios norteadores das cartas de defesa dos direitos humanos partilhadas entre os países modernos e parceiros do MERCOSUL (PARAGUAY, 2011).

Aponta também para o objetivo da aquisição dos conhecimentos científicos, técnicos, humanísticos, históricos, estéticos e intelectuais como ferramentas sociais de mudança da estrutura social como um todo. A evidente preocupação com a formação de profissionais que se utilizem da ciência, das artes e das técnicas para a independência produtiva é característica de um plano que reflète a abertura democrática que desponta na sociedade moderna paraguaia, contextualizada com as mudanças impostas por um mundo globalizado e tecnológico. Não se pode deixar de perceber a inclusão da preocupação com o meio ambiente, as riquezas naturais e a beleza natural como patrimônio do país.

O Estado passa, então, a deter a posse dos recursos naturais como elemento garantidor da identidade democrática da

nação, assim, a educação voltada para a manutenção e valorização desses recursos é fundamental para a construção da estrutura social do país. Portanto, o papel do Estado também é o de gerenciador dos processos educacionais que valorizem a riqueza enquanto patrimônio legítimo do povo paraguaio (PARAGUAY, 2011).

A criatividade, a igualdade e a preservação da identidade estão relacionadas com a garantia da inclusão de todos nos processos educacionais. O combate à discriminação, o respeito a todas as culturas, o acesso e permanência aos centros de ensino, o desenvolvimento das capacidades criativas e a própria criatividade são os princípios norteadores dos processos de inclusão social em todos os setores, os quais se evidenciam nas práticas esperadas pelo PNE2024. A valorização do comportamento democrático e ético é elemento apontado como ideal, enquanto a arbitrariedade e a prepotência devem ser proscritas do sistema, promovendo a inclusão de sentimentos democráticos (PARAGUAY, 2011).

A participação dos pais e mães das crianças que fazem parte do sistema educacional demonstra como é evidente a noção de inclusão universalizada em todo o processo do PNE2024, dando destaque à humanização da educação como elemento fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade que valorize os direitos humanos.

A garantia do atendimento especializado está evidenciada na inclusão da necessidade da atenção psicopedagógica destacada pelo PNE2024 além da orientação para a vocação do trabalho. A participação dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem e na avaliação dos sistemas é mais uma evidência de um plano com identidade inclusiva (PARAGUAY, 2011).

O regime de educação do Paraguai está classificado em três níveis, tendo como primeira etapa a educação inicial e a Educação Básica. Em um segundo, a Educação Média, e a Educação Superior como a de terceiro nível. A educação inicial e pré-escolar se desenvolvem em três modalidades sendo elas a formal, a não formal e a informal ou reflexa. O atendimento é estruturado em etapas que vão de zero a três anos de idade em uma primeira etapa e dos três aos seis anos como segunda etapa. Essa fase da educação, incluída nos programas do

PNE2024, começou a ser ofertada de forma gratuita e obrigatória desde o ano de 2010.

A Educação Básica ou Educação Escolar Básica (EEB), também obrigatória e gratuita, deve ser ofertada para crianças a partir dos seis anos de idade até os 14 anos. Está formada por nove graus e dividida em três ciclos com três graus cada. Ou seja, no primeiro ciclo os estudantes podem ser divididos em turmas de 1º, 2º. ou 3º. graus; ao segundo ciclo pertencem a turmas de 4º, 5º. e 6º. graus respectivamente, e aqueles de terceiro ciclo serão classificados em turmas de 7º, 8º. e 9º. graus. Quando o estudante atinge o 9º. grau do 3º. ciclo, é então promovido para a Educação Média.

A Educação Média é voltada para a vida social e para o trabalho com duas opções de bacharelato e apresenta como objetivo fundamental a incorporação do estudante à vida social, ao trabalho produtivo e atua como garantia do acesso à educação de nível superior. A Educação Média tem duração de três anos e é formada por um só ciclo constituído por três cursos em cada Bachillerato, conforme a incorporação optada pelo estudante com duração de três anos. O estudante pode optar por uma das carreiras profissionalizantes em *Bachillerato Científico* com ênfase em letras e artes; com ênfase em Ciências Sociais ou ainda com ênfase em Ciências Básicas e Tecnologia; a outra modalidade é a de *Bachillerato Técnico* com ênfase em atividades da área Industrial, com ênfase em serviços, com ênfase Agropecuária.

2.3.5 A política pública educativa da realidade paraguaia

Compreendermos a política pública educativa como resultado de uma sociedade participativa e decisiva na formação de uma política pública de educação no sistema educativo paraguaio.

A política educativa paraguaia compreende a educação como um elo entre a sociedade e a família. Ela entende que a educação é o complemento que constrói o sujeito durante o processo de participação histórica individual que contempla a formação familiar e sua independência social. Nesse sentido, o que diferencia as instituições educacionais das demais formadoras da sociedade como um todo é a sua finalidade.

La formación es una tarea humana que supone un tipo de ser humano y un tipo de praxis orientada a que ese ser humano se forme. Así tenemos que la formación como tarea humana implica en primer lugar el carácter no exclusivamente biológico de la persona. Aunque no se ignore el aspecto biológico del ser humano y se lo respete como condicionante de su desarrollo, la formación no es el mero resultado de una maduración biológica o de un autodesarrollo orgánico (PARAGUAY, 2011, p. 39).

A finalidade básica das instituições educacionais é formar o indivíduo para a sua participação social garantidora da autonomia e independência do ser enquanto transformador da sociedade em que está inserido. A percepção de que o indivíduo não nasce dotado das características que o tornam capaz de interagir socialmente é que faz com que a educação se estabeleça enquanto programa político, com o objetivo de formar esse sujeito. Por isso é que se apresentam as estratégias do que fica estabelecido no PNE2024 para a formação inclusiva de toda criança.

Podemos ver no PNE2024 que:

Esto es, se necesita una intervención humana específica que acompañe al desarrollo biológico para formar a una persona; de otro modo, bastaría con dejar que la naturaleza siga su curso, sin necesidad alguna de praxis pedagógica. Por lo tanto, el concepto de formación considera que la sola biología de la persona aún no alcanza para que ésta se forme. La formación tampoco puede ser el resultado exclusivo de circunstancias sociales determinadas por el azar a las cuales el ser humano estuviese fatalmente arrojado y a las cuales debiera adaptarse pasivamente sin opción de liberación (PARAGUAY, 2011, p. 39).

A intervenção pedagógica é que garante a formação para a cidadania e o preparo do cidadão ativo para o enfrentamento dos desafios sociais. Somente sua participação na sociedade não garante a capacitação para o exercício da cidadania. Isso significa que o fato de o homem participar de sua sociedade ou de seu meio não é garantia de que se darão os processos de atuação autônoma do indivíduo.

La sola participación en la vida colectiva no garantiza que la persona o la comunidad adquieran las condiciones para liberarse, emanciparse o trascender sus circunstancias sociales. Esto significa: la formación no es solamente un proceso de so-

cialización, aunque no lo ignore. La formación no desconoce la dimensión social del ser humano, pero agrega algo más a las circunstancias sociales en las que las personas nacen y crecen: la formación proporciona a la persona y a la comunidad las condiciones para liberarse y cambiar aquello que le impide alcanzar su realización en todo su potencial (PARAGUAY, 2011, p. 39).

É preciso, portanto, que o sujeito seja capacitado para a promoção das mudanças em seu entorno, pois somente assim será autor de sua própria independência. Essa atuação pode ser limitada pelas suas condições biológicas, pelos eventos históricos que vivencia e pelos limites que o grupo lhe impõe. A educação deve servir para garantir ao sujeito a independência de buscar e construir por si mesmo o seu estado na sociedade em que vive (PARAGUAY, 2011).

O PNE2024 deixa evidente que:

La idea de formación acá considerada presupone la libertad del ser humano. No se trata de una libertad absoluta, se trata siempre de una libertad condicionada por la biología, la historicidad, las circunstancias y la pertenencia a un grupo. Pero este condicionamiento también es relativo: el ser humano puede construir y cambiar su cultura (no sólo adaptarse pasiva o resignadamente a ella), puede dar un giro a la historia, puede criticar y liberarse o emanciparse de las condiciones que no le son favorables, puede incluso superar aspectos reversibles de su biología. En el sentido explicado, el concepto de formación parte de la premisa que el ser humano es libre y que puede pensar y actuar autónomamente (PARAGUAY, 2011, p. 40-41).

A educação não deve limitar-se ao aprendizado adquirido em sala de aula, no sentido de que o conhecimento que se constrói no âmbito da sociedade em que o estudante está incluído também é relevante para ser compartilhado na construção dos saberes acadêmicos. Não se pode, então, construir o sujeito livre e autônomo somente com os conceitos que se tem em sala de aula. Entretanto, a interação em sala de aula é fundamental para a construção do indivíduo preparado para o trabalho que lhe dará autonomia econômica e liberdade para criar e recriar o ambiente ao seu redor.

La autonomía designa acá la capacidad del individuo de pensar, decidir y actuar por sí mismo, como ciudadano productivo y no como un ser aislado del mundo y de su comunidad; la autonomía no excluye el compromiso y la interrelación con los otros, con la comunidad, la sociedad o el grupo de pertenencia. Por tener libertad es que el ser humano debe auto determinarse. Puede hacerlo porque posee razón y lenguaje. Esta es la idea de la educabilidad del ser humano y es un principio constitutivo del pensamiento pedagógico (PARAGUAY, 2011, p. 40-41).

A capacidade que o sujeito terá de produzir caracteres culturais é fundamental para a construção de uma sociedade livre e autônoma. Uma sociedade inclusiva que traz para dentro de si, que inclui em seu seio sem preconceitos e ações discriminatórias todas as diferenças e singularidades, é característica daquela formada pelos processos democráticos descritos no PNE2024 da educação paraguaia. “Somente na construção do conhecimento intermediado com todos os sujeitos é que se constrói a sociedade paraguaia múltipla e inclusiva” (PARAGUAY, 2011, p. 40-1).

As políticas de exclusão, de segregação e estimuladoras de preconceitos reprodutores dos modelos excludentes da sociedade do passado somente destruiriam aquilo que o sujeito tem de melhor para dar à sociedade. O potencial criativo das crianças paraguaias deve ser estimulado no sentido de dar-lhes liberdade criativa nos espaços socializados da educação básica inclusiva e acolhedora defendida pelo PNE2024 moderno e socializado.

La formación apunta a la autodeterminación individual y colectiva. Como la autodeterminación no viene ya dada, debe ser aprendida, desarrollada, sostenida, conquistada. Cada ser humano debe desarrollar la capacidad de situarse en una relación válida consigo mismo/a, con su prójimo/a, con su comunidad y con el mundo. Así, la concepción de ser humano implícita en el concepto de formación toma contornos claros: se trata de un sujeto libre, activo y transformador de la realidad propia y de su entorno social, no de un mero receptor o de un ser que es simple reflejo del orden económico, social e histórico establecido (PARAGUAY, 2011, p. 40-41).

As sociedades tradicionais baseadas em conceitos antidemocráticos percebem a educação de forma dividida como um direito de poucos e, por isso, é excludente. O novo PNE2024 se coloca em uma posição de enfrentamento desses modelos e

aponta novas linhas reflexivas para a sociedade moderna paraguaia, que se impõe no MERCOSUL e em outras frentes de livre comércio e criação.

Portanto, o PNE2024 busca em todos os seus arcabouços o combate àquela educação elitista do período anterior à democratização, de forma que concede a todas as crianças paraguaias a oportunidade de construir um novo Paraguai, preparado para as demandas sociais de um mundo que é a residência de todos. Percebe-se em todo o viés político defendido pelo plano a necessidade de se enfrentar as diferenças e assumir uma educação que construa um processo de inclusão universal de direitos.

O PNE2024 é claro ao afirmar:

Cada acto de enseñar y aprender (y ello no se restringe al aula) debe abarcar tanto la dimensión del saber objetivo, constata-tivo, técnico, expresivo, como la dimensión de lo ético. Todo acto de apropiarse de un saber objetivo se ampara en la búsqueda de la verdad y abarca el saber sobre el saber y el conocer acerca de los límites de ese saber. El aprendizaje de lo ético se ampara en la moralidad o en la búsqueda de lo bueno y en la capacidad de discernir la mejor opción y conducirse en consecuencia. El ser humano debe saber qué hacer con el saber aprendido, debe poder manejarlo sensata y razonablemente (PARAGUAY, 2011, p. 41).

É através do sistema educacional que o Estado prepara e define qual o tipo de abordagem que deve ser implementada e em que grau deseja que seus cidadãos participem das políticas que ditam as normas e as regras de convívio em sociedade.

El saber le ofrece en el mejor de los casos posibilidades de actuación, que sin embargo no son recetas de acción. Cada contenido aprendido necesita por tanto de la reflexión crítica, de una confrontación responsable que incluya el saber sobre el deber ser, sobre lo bueno y sobre la dignidad de los otros y de sí mismo. Tanto el aprendizaje del saber objetivo como el aprendizaje de la moralidad, conforman una unidad de saber y comportamiento y están amparados por la idea regulativa de la formación (PARAGUAY, 2011, p. 41).

O projeto do PNE2024 é baseado na ideia de que o Estado está aberto ao diálogo inclusivo com a sociedade em todas

as esferas. Neste modelo, desenhado para a participação e a inclusão de todas as singularidades do ser humano, o Estado tem papel estratégico na garantia do funcionamento das instituições educacionais.

Dessa forma, o PNE2024 busca representar os anseios e desejos de liberdade e de participação do cidadão paraguaio nas esferas públicas e privadas que se pretendem formadoras da educação. A responsabilidade do Estado paraguaio é a de garantir que o direito ao aprendizado se concretize no sentido de fornecer condições para que a criança, desde zero ano de idade, participe dos processos educativos de forma efetiva, inclusiva e democrática.

Pode-se ver no PNE2024 que:

En Paraguay, el Estado es la entidad que garantiza el derecho de aprender y la igualdad de oportunidades de acceder a los conocimientos y a los beneficios de la cultura humanística, artística, de la ciencia y de la tecnología, sin discriminación alguna. Por tanto se propone otorgar las condiciones de una real igualdad de oportunidades y de asegurar a toda la población el acceso a la educación (PARAGUAY, 2011, p. 43).

A educação estabelecida no PNE2024 garante as especificidades das políticas de Estado, no sentido de que os processos devem ser inclusivos e reprodutivos de noções democráticas e de respeito e valorização do ser humano. A educação é assumida naquilo que se define como parâmetro econômico e social. As questões econômicas e sociais são extremamente fundamentais para que se considerem os processos de uma educação inclusiva. O PNE2024 é um documento que descreve os processos de educação pela inclusão, pois determina, como critérios a serem analisados, questões referentes à inclusão social como modelo para todas as demais diferenças e dificuldades a serem enfrentadas pela sociedade paraguaia como um todo.

No PNE2024, temos que:

[...] se define a la política educativa como aquel marco de referencia complejo en el cual se piensan y comprenden las problemáticas y los desafíos del Sistema Educativo Paraguayo; en este marco conceptual, lo educativo no pierde su especificidad den-

tro de las Políticas de Estado sino por el contrario, la educación es asumida desde sus vínculos con las otras dimensiones de la vida humana, donde los determinantes sociales, económicos, políticos y culturales son considerados como elementos significativos en el momento de concebir, planificar, implementar, evaluar y retroalimentar el programa de acciones pedagógicas, organizacionales, administrativas, legislativas e institucionales que se desarrollan sistemática e intencionalmente para alcanzar los fines y objetivos de la educación paraguaya. (PARAGUAY, 2011, p. 46-7).

A educação não está afastada das outras esferas da vida, ao contrario, deve refletir a realidade em que os sujeitos estão inseridos. Para que se possam realmente conceber medidas políticas voltadas para a inclusão, é necessário que se leve em conta a participação de instituições e pessoas. O PNE2024 estabelece que o sistema educacional paraguaio deve estar baseado em noções democráticas, deve ser descentralizado, participativo, aberto e intercultural, no sentido de oferecer a educação como bem público e um direito humano fundamental para todas as pessoas.

Así, la nueva administración quiere proponer una política educativa que, como marco complejo en sus decisiones y acciones, asumiendo los presupuestos de la realidad pasada y presente, con una acotada visión de futuro, está apoyada en una concepción del hombre, de la sociedad, de la cultura y de la educación para lograr finalidades explícitas que se elaboran y ejecutan en nombre de la sociedad y con su participación, las instituciones y las personas con atribuciones jurídicas para hacerlo (PARAGUAY, 2011, p. 46-7).

Outro ponto fundamental que evidencia o seu potencial inclusivo é a especificidade de que a educação deve ser oferecida ao longo de toda a vida. O PNE2024 valoriza a noção de liberdade criativa e a necessidade de oportunizar condições de realização do potencial individual de todos os cidadãos, no sentido de que é preciso proporcionar espaços para a atuação social. Valoriza a convivência ética, parte do princípio de que todo homem é livre, ativo e transformador, capacitado para mudanças significativas na sociedade em que está inserido. A dotação de recursos financeiros e tecnológicos, a gestão capacitada de profissionais habilitados, a participação da família e da comunidade são fatores que garantirão uma educação de

qualidade para todos, já que conta com as singularidades de toda a comunidade.

Todos esses fatores devem ser combinados com a valorização e o reconhecimento profissional das instituições educativas e seus profissionais. A prestação pública das contas, dos processos e resultados, mantendo de forma permanente a avaliação da qualidade da gestão do sistema é uma das missões, um compromisso que valoriza o PNE2024 que deverá ser implantado.

Basicamente, a política educacional desenvolvida pelo Estado no Paraguai, tanto as das escolas públicas quanto aquelas ministradas na rede particular ou mista, são definidas por dois instrumentos que são a Constituição Nacional de 1992 e a Lei Geral da Educação (Lei nº. 1.264), que definem as metas e objetivos a serem atingidos, bem como os planos que devem se colocar em prática.

De acordo com o PNE2024:

La educación es un bien público y a la vez, un derecho fundamental de las personas; como tal, debe beneficiar a todos los habitantes de la República y satisfacer a una necesidad común o compartida. Por ello, reclama ser una estrategia central de la acción del Estado y de la Sociedad y su gestión debe involucrar las dimensiones fundamentales de la acción pública (PARAGUAY, 2011, p. 38).

A compreensão daquilo que vem a ser educação parte da ideia central de que é um bem público e, como tal, deve ser oferecido de forma gratuita para todos os cidadãos, independentemente de suas particularidades e condições. A educação deve ser promovida pelo Estado em parceria com a sociedade e a família, englobando todas as entidades representativas desse núcleo social.

O Estado garante a definição do conceito geral que norteia as concepções de educação e que estabelece as metas e finalidades, porém cabe à sociedade o encaminhamento da aplicação das políticas na prática. É somente com a participação popular que os projetos desenvolvidos e programados pelo PNE2024 poderão ser implantados.

A sociedade paraguaia como um todo estará sendo benefi-

ciada com a implantação das políticas educacionais planejadas com o PNE2024 de forma que as mudanças terão reflexos positivos não somente no Paraguai, mas também nos demais países vizinhos.

Tanto el sistema educativo nacional como institución agrupadora de los distintos niveles y modalidades educativas, así como la práctica de la educación en su carácter de bien público, necesitan un concepto orientador que otorgue la dirección y el fundamento de la institución y de la acción pedagógica de cada área específica. Tal principio orientador es el concepto de Formación que nos dará el fundamento teórico de la política nacional de educación (PARAGUAY, 2011, p. 38).

A implementação de políticas educacionais voltadas para a consolidação da democracia paraguaia poderá contribuir de forma significativa para a implantação das mesmas políticas ou medidas similares nos demais países do bloco do MERCOSUL, tendo em vista a importância estratégica que o Paraguai desempenha hoje no cenário latino-americano e mundial.

El Estado paraguayo garantiza igualmente la libertad de enseñar, sin más requisitos que la idoneidad y la integridad ética, el derecho a la educación religiosa y al pluralismo ideológico (Ley 1264). Se ha marcado anteriormente que el MEC, como Cartera de Estado, asume desde esta nueva administración una perspectiva pedagógica de la política educativa, lo cual significa que sus decisiones y acciones no deben ser entendidas como un determinismo estatista, sino como un planteamiento y replanteamiento participativo continuo del sentido del Sistema Educativo (PARAGUAY, 2011, p. 43).

Não se pode deixar de observar que os avanços esperados e obtidos com a implementação do PNE2024 na sociedade paraguaia como um todo refletirão sem sombra de dúvidas por muito tempo na consolidação da educação paraguaia e sua credibilidade junto aos demais países do continente.



3. MARCO METODOLÓGICO



Este capítulo apresenta o tipo de pesquisa qualitativa, utiliza-se do método comparativo com abordagem hermenêutica, modelo da investigação não experimental, apresenta o delineamento da pesquisa, a técnica análise de conteúdo, os instrumentos de coleta de dados aplicados, entrevista e questionário, população e amostra dentre outras informações.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Com o objetivo de analisar as percepções dos sujeitos desta pesquisa o que acontece quanto a implantação e a implementação de leis, decretos e documentos oficiais sobre a inclusão do estudante deficiente no sistema educacional da Educação Básica do Brasil e do Paraguai, utilizou-se da pesquisa qualitativa,

Segundo Minayo (2007, p. 21):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes e aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e ausente em equações, médias e estatísticas.

Na pesquisa qualitativa, as pessoas são reconhecidas como sujeito que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam.

O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que as coisas dão às coisas e a sua vida como preocupação do investigador; enfoque indutivo (p. 2).

Os estudos de pesquisa qualitativa diferem entre si quanto ao método, à forma e aos objetivos. Godoy (1995) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa do tipo qualitativa.

3.1.1 Método de Pesquisa

O Método Comparativo é muito importante para investigar novos conhecimentos de ordem teórica e prática, “para designar procedimentos ou técnicas de investigação aplicáveis a muitas disciplinas. É nesse sentido que falamos em métodos de observação direta e indireta, de experimentação, de análise e síntese, de indução e dedução, além de outros, numerosos” (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 59), pois consistem em descobrir e analisar as semelhanças e diferenças entre sistemas educacionais, mediante documentos, legislações da organização administrativa de todo sistema educacional.

Através desse método, é possível romper com a singularidade dos fatos, pois “a limitação dos fatos a observar num dado tempo e a das realidades a serem analisadas dentro das fronteiras de cada país realmente permitem que os estudos comparativos alcancem maior precisão” (KANDEL apud LOURENÇO FILHO, 2004, p. 20), formulando leis capazes de explicar o social; a comparação aparece como sendo inerente a qualquer pesquisa no campo das ciências sociais, esteja direcionada para a compreensão do fato singular e/ou voltado para o estudo de uma série de fatos previamente escolhida.

Nos estudos comparativos, os problemas de educação são examinados numa grande escala, social, política e cultural, a escala do que temos chamado macroeducação. Eles permitem apreciar as duas faces correspondentes às categorias de conceitos dantes referidos: uma de ideais, aspirações e valores, em planos e programas; e outra de realidades vistas como trabalho que já se tenha produzido e cujos efeitos possam ser contados, medidos, analisados (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 61).

Considerando o problema, os objetivos da presente investigação e a necessidade de descrever, compreender e interpretar o que acontece em torno da legislação referente a implantação e implementação da Política Pública de Educação Inclusiva, o enfoque Hermenêutico possibilitou as interpretações e compreensões das leis, documentos secundários e percepções pelos sujeitos da amostra; assim, considerou-se que esse é o método que melhor permitiu a análise das evidências coletadas.

Segundo Santos Filho e Gamboa (2002, p. 106):

Na pesquisa em ciências sociais, frequentemente são utilizados resultados e dados expressos em números. Porém, se interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, a análise torna-se qualitativa. Isto é, na medida em que inserimos os dados na dinâmica da evolução do fenômeno e este dentro de um todo maior compreensivo, é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto.

O modelo da pesquisa utilizado foi o não experimental, segundo Sampieri e Cols (2006, p. 222) enfatizam:

[...] tanto la investigación experimental como la no experimental son herramientas muy valiosas y ningún tipo es mejor que el otro. El diseño a seleccionar en una investigación depende más bien del problema a resolver y del contexto que rodea al estudio. [...] resulta más complejo separar los efectos de las múltiples variables que intervienen, sin embargo puede hacerse. [...] estamos más cerca de las variables formuladas hipotéticamente como reales y, en consecuencia, tenemos mayor validez externa (posibilidad de generalizar los resultados a otros individuos y situaciones comunes).

O papel do investigador consiste em descobrir fenômenos, situações, contextos e eventos e detalhar como são e se manifestam (SAMPieri e COLs, 2006, p. 102). E consiste em:

Comparar um recurso fundamental nas atividades de conhecer. Por isso mesmo, os docentes o empregam sempre que desejem esclarecer questões teóricas e práticas relativas do seu mister. O nome Educação Comparada reserva-se, no entanto, a designar certo ramo de estudos que primeiramente se caracterizam pela vasta escala de observação de que se utilizam, por força de seu objeto (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 17).

Seguindo o modelo não experimental, a investigação se realizou, de acordo com Sampieri e Cols (2006, p. 223), “através da observação de fenômenos tal como se produzem em seu contexto natural, para depois analisá-los”, caracterizando-se pela observação de pessoas (gestores), envolvidos no processo da política pública da educação inclusiva. Dentre as classificações do modelo não experimental adotou-se o tipo transversal, que consiste na coleta de dados em um momento específico para a descrição do fenômeno estudado.

3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Apresenta-se o delineamento da pesquisa, descreve-se a técnica de pesquisa Análise de Conteúdo (entrevista), (questionário), o Instrumento de Coleta de Dados aplicado (entrevista com roteiro, questionário), população e a amostra, (análise e interpretação dos dados) dentre outras informações.

No Brasil, os questionários foram aplicados nos dias 3 a 7 de março de 2014. As perguntas foram norteadas por 30 questões, as quais foram respondidas por gestor do Sistema Educacional do Brasil.

A pesquisa foi realizada nos anos de 2013 e 2014, organizada em ordem cronológica, em que cada etapa seguiu um planejamento, execução e relatório. Parte da pesquisa foi realizada no Paraguai, no Ministério de Educação e Cultura, que representa a amostra de aproximadamente 25 mil escolas, das quais entre 50 e 100 vem tentando fazer experiência inclusiva. Nesse país, a investigação aconteceu nos dias 4 a 11 do mês de agosto do ano de 2013, por meio de entrevista com roteiro, aplicada aos profissionais autorizados a fornecer informações sobre a educação pública paraguaia.

Os instrumentos de coleta de dados foram entrevista e questionário com perguntas mistas. A entrevista foi aplicada ao profissional da área da Educação, representante da educação pública paraguaia, e o questionário, aos representantes da educação pública brasileira.

3.2.1 Técnica de pesquisa

Nesta pesquisa, foi utilizada a técnica Análise de Conteúdo, a qual, segundo Godoy (1995), é um instrumental metodológico que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. Assim, deve o pesquisador buscar a compreensão das características, estruturas e/ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração.

É uma técnica que estuda a comunicação de uma maneira objetiva, sistemática e que qualifica os conteúdos em categorias. Segundo Sampieri e Cols (2006 p. 357), “el análisis de contenido se efectúa por medio de la codificación, es decir, el proceso en virtud del cual las características relevantes del contenido de un mensaje se transforman a unidades que permiten su descripción y análisis precisos”.

Estatística Simples “são dados apresentados sob a forma de tabelas ou gráficos, tornando mais fácil o exame daquilo que está sendo objeto de tratamento estatístico e ulterior obtenção de medidas típicas” (CRESPO, 2008, p. 15) para melhor visualização da mensuração dos resultados.

3.2.2 Tipos de Instrumentos de Coleta de Dados

a) **ICD 01/14:** Matriz Conceitual: Legislação do Brasil e do Paraguai.

b) **ICD 02/14:** Questionário: Análise das opiniões dos gestores representantes do sistema educacional brasileiro

c) **ICD 03/13:** Entrevistas: Análise das opiniões dos gestores dos representantes do Sistema Educacional do Paraguai.

d) **ICD 04/14:** Diagnóstico da Pesquisa: Análise avaliativa dos dados coletados sobre a legislação quanto a implantação e a implementação da política pública da educação inclusiva no Brasil e no Paraguai.

3.2.3 População e amostra

No Brasil, a amostra da pesquisa foram gestores das Secretarias de Educação Pública do Brasil. Um total de 13 (treze)

gestores ofereceram informações sobre o sistema educacional brasileiro, pois esses gestores, no momento desta pesquisa, representavam o sistema educativo do país.

No Paraguai, os sujeitos da pesquisa foram 13 (treze) gestores do Ministério de Educação e Cultura autorizado a fornecer informações sobre o sistema educacional paraguaio, pois esses gestores, no momento da pesquisa, representavam a categoria do sistema educativo do país.

3.2.4 Critério de seleção da amostra

a) Ministério de Educação e Cultura do Brasil:

- Atender o sistema educacional da Educação Básica Pública;
- Disponibilidade para participar da pesquisa.

b) Ministério da Educação e Cultura Paraguai:

- Atender o sistema educacional da Educação Básica Pública;
- Disponibilidade de participação da pesquisa.

Quadro 1 – Ficha Cadastral dos Gestores

Gestores	G 13 PY	G 13 BR
Sexo	Feminino	Feminino Masculino
Formação	Bacharel em Formação Docente	Magistério
Pública	Pública	Pública
Tempo de Formação	30 anos	30 anos
Instituição	Pública	Pública

Gestores	G 13 PY	G 13 BR
Tempo de Exp.	30 anos	30 anos
Graduação	Psicologia/ Pedagogia	Pedagogia

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.2.5 Tratamento dos dados

3.2.5.1 ICD 01/14: Referencial Teórico

Análise da matriz conceitual sobre a Legislação referente à Política Pública da Educação Inclusiva no Brasil e no Paraguai, temática desta investigação realizada através da técnica Análise de Conteúdo, segundo Godoy (1995), Sampieri Col. (1996)

A matriz conceitual não pode ser confundida com os mapas estruturais que se constroem a partir de elementos definidos. A matriz conceitual se faz de maneira livre e autônoma para a análise e avaliação das implementações sociais e da construção dos processos de inclusão. Trabalha a definição dos conceitos das categorias que influenciam de maneira positiva no estabelecimento de políticas públicas inclusivas ou ainda aquelas que impedem o seu desenvolvimento pleno.

A matriz conceitual não é associacionista porem não ocupa de restrições no que diz respeito ao fato de que as categorias falem entre si já que são entidades conectadas com a realidade da problemática vivenciada no âmbito da pesquisa. Não se trata de propor categorização, mas ao contrario contribuir para a compreensão e entendimento da importância intrínseca e da relevância abrangente das definições das categorias analisadas pela pesquisa.

3.2.5.2 ICD 02/14: Questionário

Os questionários foram aplicados com gestores representantes do sistema educacional do Brasil para construção do diagnóstico sobre a política pública da educação inclusiva na

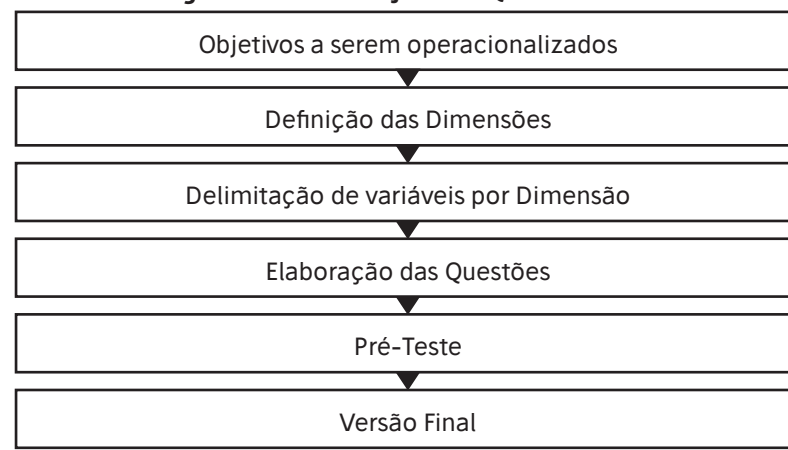
Educação Básica brasileira. Com as questões que serviram da metodologia qualitativa valeu-se dos princípios do Método comparativo com enfoque no Hermenêutico, com a Técnica Análise de Conteúdo.

O questionário foi constituído por 30 questões firmadas pela “Escala de Likert”, existem vários instrumentos de coleta de dados que podem ser utilizados para se obter informações sobre qualquer temática a ser estudada. Entre os instrumentos existentes optou-se pelo questionário, por ser considerado um recurso para coleta de informação muito utilizado nas pesquisas em educação pela sua praticidade e pelas vantagens que proporciona, conforme Sampieri e Cols (2006, p. 310) “un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir”. Os questionários podem ser aplicados de duas maneiras: autoadministrado e por entrevista pessoal ou telefônica (p.331).

Para os Marconi e Lakatos (2006, p. 98), o questionário é um ICD constituído por uma série ordenada de perguntas e as informações obtidas permitem observar as características de um indivíduo ou grupo, por exemplo: sexo, idade, estado civil, nível de escolaridade etc.

Para esta pesquisa o questionário foi elaborado com 30 perguntas. Em relação às questões, as mesmas foram codificadas para facilitar a análise e tabulação dos dados. O questionário foi construído de acordo com os objetivos a serem operacionalizados para a resposta do problema da pesquisa; em seguida, a definição das categorias, elaboração das questões, o pré-teste e a versão final. O questionário foi construído seguindo os passos na figura 1 a seguir

Figura 1 – Construção do Questionário



Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a elaboração da versão preliminar do questionário, foi realizado um pré-teste, para verificar falhas existentes no instrumento da pesquisa, tais como: inconsistência ou complexidade das questões, ambiguidade ou linguagem inacessível e perguntas supérfluas ou que causassem embaraço ao informante. O questionário foi aplicado a cinco gestores das Secretarias de Educação Pública Brasileira. A análise dos dados do pré-teste evidenciou que o questionário foi compreendido e preenchido sem dificuldades pelos sujeitos pesquisados.

Após a verificação do questionário utilizado como pré-teste foi aplicado aos sujeitos da pesquisa comprovando a sua funcionalidade como teste. Com o objetivo de obter um maior número de respondentes e facilitar o preenchimento do questionário, a pesquisadora aplicou a versão final do mesmo, conseguindo que 100% dos sujeitos selecionados o respondessem.

Quadro 2 – Classificação dos Dados do Questionário

CATEGORIA PRINCIPAL	CATEGORIA ESPECÍFICA	CÓDIGOS	QUESTÕES
PROJETO MERCOSUL PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	Concordo totalmente	5	01 a 07
	Concordo	4	
	Não concordo nem discordo	3	08 a 12
	Discordo	2	
	Discordo Totalmente	1	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EDUCAÇÃO BÁSICA	Concordo totalmente	5	13 a 22
	Concordo	4	
	Não concordo nem discordo	3	23 a 30
	Discordo	2	
	Discordo Totalmente	1	

Fonte: Elaboração Própria.

No quadro 2 analisamos os dados do questionário usando categorias principais, categorias específicas para cada código do grau de concordância de cada questão. Nesta pesquisa, utilizou-se do questionário, analisando 4 Categorias Principais : Projeto Mercosul, Plano Nacional de Educação, Educação Inclusiva, e Educação Básica, o que possibilita a interpretação das opiniões dos sujeitos da pesquisa, conforme a análise do questionário realizado a partir do problema e dos objetivos geral e específicos.

3.2.5.3 ICD 03/13: Entrevista

As entrevistas foram realizadas com gestores representantes do sistema educacional público para construção do diagnóstico sobre a política pública da educação inclusiva na Educação Básica paraguaia. Tendo por base a metodologia qualitativa, a pesquisa lançou mão dos princípios do método comparativo, com enfoque hermenêutico, com a técnica análise de conteúdo. Classificando em 4 (quatro) Categorias Principais: Projeto Mercosul, Plano Nacional de Educação, Educação Inclusiva, e Educação Básica, e analisadas a luz das categorias específicas dos textos das respostas das entrevistas.

Para Minayo (2007, p. 65), as entrevistas permitem ao pesquisador apreender o sentido, ou seja, a interpretação que os sujeitos dão às suas vivências, podendo-se, dessa forma, captar tanto o movimento do pensamento como o movimento da práxis:

A entrevista como fonte de informações pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como sensores, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos e outros; (b) os segundos – que são objetos principais da investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia.

Fez-se uso de um roteiro de perguntas que serviu para nortear as indagações e para que não fosse esquecido nenhum dos pontos a serem abordados. É importante destacar que o conteúdo desse roteiro foi previamente memorizado pelo en-

trevistador, não tendo sido, portanto, consultado durante a entrevista, na qual se pretendeu instaurar um clima de conversa e espontaneidade.

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (MINAYO, 2007, p. 57).

Em momento algum houve a pretensão de se fecharem as respostas, tanto que novas perguntas foram surgindo à medida que se iam relatando sobre a questão da inclusão escolar. Tentou-se não interromper as falas, exceto quando era necessário algum esclarecimento, recorrendo-se às informações de Bourdieu (1998, p. 695), que diz: “[...] é o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem, geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado”.

Dentre os vários meios disponíveis para a coleta desses dados, foi utilizada a filmagem (com câmera fotográfica) Marconi e Lakatos (2006), que permitiu ao pesquisador contar com todo o material informativo fornecido pelo sujeito (áudio e vídeo), o que não seria possível com a utilização de outro recurso. Os participantes, em um primeiro momento se mostraram apreensivos, porém, após algumas explicações sobre a necessidade da gravação, aceitaram a proposta e logo se demonstraram à vontade na presença da câmera fotográfica.

Na visão de Gaskell (2002, p. 75):

Fundamentalmente, em uma entrevista em profundidade bem feita, a cosmovisão pessoal do entrevistado é explorada em detalhe. Embora tais pontos de vista pessoais reflitam os resíduos ou memórias de conversações passadas, o entrevistado possui o papel central no palco. É a sua construção pessoal do passado. No decurso de tal entrevista, é fascinante ouvir a narrativa em construção: alguns dos elementos são muito bem lembrados, mas detalhes e interpretações falados podem até mesmo surpreender o próprio entrevistado. Talvez seja apenas falando que nós podemos saber o que pensamos.

Assim que terminou cada entrevista, buscou-se transcrevê-la, para que se fizesse análise do conteúdo e também para que não houvesse acúmulo de trabalho para a pesquisadora.

Na pesquisa, pretendeu-se observar a aplicação de projetos de políticas públicas inclusivas tanto no Brasil quanto no Paraguai. Para observar a aplicação de projetos é necessário que se faça a coleta de dados. Os dados, então, foram coletados basicamente de informações fornecidas pelo Ministério da Educação e Cultura do Paraguai (MEC-PY) e Ministério da Educação do Brasil (MEC-BR), através de entrevista, questionário e leitura interpretativa de informes e relatórios desses dois organismos.

Além da revisão teórica e análise dos dados publicados pelos organismos internacionais e nacionais como ONU, UNESCO, MEC-PY e MEC-BR, realizou-se como procedimento técnico o levantamento de dados sobre as políticas inclusivas na educação básica através de questionários e entrevistas.

Após a coleta de dados, realizou-se uma análise comparativa entre as duas realidades, brasileira e paraguaia, para descrição e conhecimento sobre a legislação da educação inclusiva no sistema público. Dessa forma, os dois instrumentos da coleta de dados empregados neste trabalho, a entrevista e o questionário, foram aplicados em momentos diferentes e singulares da investigação, o que nos facilita a opinião da realidade vivenciada pelos gestores e educadores dos dois países.

Segundo Sampieri e Cols. (2006, p. 46-7):

El planteamiento y sus elementos son muy importantes porque proveen las directrices y los componentes fundamentales de la investigación; además resultan claves para entender los resultados. La primera conclusión de un estudio es evaluar qué ocurrió con el planteamiento. [...] Objetivos de investigación tienen la finalidad de señalar a lo que se aspira en la investigación y deben expresarse con claridad, pues son las guías del estudio.

O planejamento dentro da metodologia é a lógica dos procedimentos científicos e colabora na interpretação e compreensão das informações colhidas nas entrevistas e levantamentos de dados, o que contribui para o seu entendimento e, especialmente em todo o processo.

De acordo com Marconi e Lakatos (2006), a pesquisa é uma

indagação minuciosa, que deve definir, examinar, avaliar e analisar com olhar crítico as questões levantadas, sempre utilizando a metodologia científica. A análise da realidade e dos processos que constroem o mundo ao nosso redor é fruto do esforço coletivo e deve ser observado sempre de forma ampla e criteriosa.

O método de pesquisa é todo o agrupamento de procedimentos e práticas que foram elementos instrumentais, ferramentas para coletar e analisar os dados e que ajudam a esclarecer e interpretar de forma contextualizada a realidade em que vivemos. A investigação deve contribuir para a mudança do meio a partir da realidade vivida pelo investigador.

La importancia de contextualizar las investigaciones producidas en América Latina radica en que posibilita la generación de conocimientos válidos. [...] En una investigación se pueden combinar técnicas cuantitativas y cualitativas para recabar información, que impliquen cuestionar, observaciones y entrevistas. Pero, a nivel ontológico y epistemológico, no es posible mezclar los enfoques, puesto que los planteamientos, en cuanto a la visión de ciencia y la relación con el objeto de estudio, son muy divergentes (BONNETI, 2004, p. 97).

Quanto aos tipos, as pesquisas podem ser quantitativas e qualitativas. Neste trabalho, utilizamos a pesquisa qualitativa porque entendemos que as informações fornecidas pelos agentes administrativos falam de uma realidade que sonhamos para a educação básica inclusiva, enquanto que o que percebemos na realidade em que vivemos, tanto no Brasil quanto no Paraguai, são realidades para as quais desejamos ainda muitas mudanças.

Segundo Sampieri e Cols. (2006, p. 8):

El enfoque cualitativo, a veces referido como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, es una especie de ‘paraguas’ en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos. Sus características más relevantes son: [...] bajo la búsqueda cualitativa, en lugar de iniciar con una teoría particular y luego ‘voltear’ al mundo empírico para confirmar si esta es apoyada por los hechos, el investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con lo que observa qué ocurre- con frecuencia denominada teoría fundamentada. Dicho de otra forma, las investigaciones cuali-

tativas se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. Por ejemplo, en un típico estudio cualitativo, el investigador entrevista a una persona, analiza esta nueva información y revisa sus resultados y conclusiones; del mismo modo, efectúa y analiza más entrevistas para comprender lo que busca. Es decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general.

Nosso trabalho é elaborado a partir das informações coletadas em entrevistas com representantes do MEC-PY e entrevistas em forma de questionário com os representantes do MEC-BR.

Os dados levantados a partir desses instrumentos nos subsidiaram para uma análise comparativa e avaliativa da legislação tratada pelo MEC-BR e pelo MEC-PY que subsidiam projetos para a educação básica inclusiva. Ou seja, buscou-se estabelecer comparações a partir das políticas públicas de educação inclusiva e medidas efetivamente pelo sistema educacional público de acordo com as opiniões de seus gestores.

3.3 DESIGN DA PESQUISA

Quadro 3 – Design da Pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIPO DE PESQUISA	MÉTODOS E TÉCNICAS	TIPOS DE ICD
a) Analisar a política pública educacional inclusiva para o estudante deficiente, no Brasil e no Paraguai através da construção do estado da arte sobre o tema possibilitando a compreensão e efetividades dos fatores presentes na mesma;	QUALITATIVA	Comparativo Hermenêutico Análise de Conteúdo	ICD 01/14 Matriz Conceitual
b) conhecer a política pública da educação inclusiva para estudante deficiente do Brasil diante do previsto nas respectivas legislações e da execução efetiva comparando com os resultados presentes no cotidiano;		Comparativo Hermenêutico Análise de Conteúdo	ICD 02/14 Questionário

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIPO DE PESQUISA	MÉTODOS E TÉCNICAS	TIPOS DE ICD
c) conhecer a política pública da educação inclusiva para estudante deficiente do Paraguai diante do previsto nas respectivas legislações e da execução efetiva comparando com os resultados presentes no cotidiano;	QUALITATIVA	Comparativo Hermenêutico Análise de Conteúdo	ICD 03/13 Entrevista
d) comparar os resultados obtidos usando a análise avaliativa diante das mesmas categorias selecionadas para a construção do diagnóstico necessário;		Comparativo Hermenêutico Análise de Conteúdo	ICD 04/14 Questionário Entrevista

Fonte: Elaboração Própria.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo traz o resultado do processo analítico, discussão e interpretação final dos dados coletados e detalhados por instrumentos usados nessa análise e as características próprias referentes ao processo investigativo, considerando cada instrumento, metodologias e técnicas para a análise e apresentação dos resultados que tiveram por alvo a triangulação: Da legislação, opiniões dos pesquisados, discussão dos dados coletados com os autores que serviram de suporte para as discussões.

Assim, o ICD 01/14, utilizou-se de uma Matriz Conceitual: discutindo termos e conceitos da legislação do Brasil e do Paraguai referentes a fundamentação teórica da pesquisa. Utiliza-se da pesquisa qualitativa, método comparativo com enfoque hermenêutico, analisando a legislação entre os países.

Quanto aos dados coletados no ICD 02/14, questionário com o uso da escala de likert, o qual estabeleceu uma análise interpretativa e compreensiva da opinião dos pesquisados com categorias que fundamentaram o diagnóstico pretendido na pesquisa. Analisados com a utilização da pesquisa qualitativa, método comparativo com enfoque hermenêutico, análise de conteúdo.

No ICD 03/13, entrevistas analisadas com a utilização do método comparativo com enfoque hermenêutico sobre a opinião dos pesquisados com categorias usadas no decorrer dos

caminhos investigativos percorridos à luz da análise de conteúdo.

No ICD 04/14, diagnóstico da Pesquisa: Análise avaliativa dos instrumentos da coleta dos dados sobre a legislação quanto a implantação e a implementação da política pública da educação inclusiva do Brasil e do Paraguai.

A preferência pela pesquisa qualitativa está relacionada à intenção de comparar avaliar e registrar os pontos mais críticos e interpretar os dados mais relevantes do questionário e da entrevista.

4.1 MATRIZ CONCEITUAL DA LEGISLAÇÃO DO BRASIL E DO PARAGUAI SOBRE AS CATEGORIAS SELECIONADAS PARA A PESQUISA

As legislações analisadas foram selecionadas por apresentar a base teórica principal do objeto de pesquisa desta investigação e devido a necessidade da construção do referencial teórico sobre a temática, obtendo-se desta maneira o estabelecimento de termos e conceitos sobre a legislação da política da educação inclusiva com características semelhantes entre os países.

Os termos e conceitos trabalhados na pesquisa foram selecionados e estruturados a partir de uma matriz conceitual da ideia de categorias que definem a abordagem ampliada das políticas públicas da Educação Inclusiva seguindo o modelo comparativo entre os sistemas educacionais de Paraguai e Brasil.

Nesta matriz optou-se pelo trabalho interpretativo a luz do método comparativo com enfoque hermenêutico e da técnica análise de conteúdo diante das categorias selecionadas para contribuir com a análise e interpretação dos dados da pesquisa.

Figura 2: Matriz Conceitual da legislação do Brasil e do Paraguai sobre as categorias selecionadas para a pesquisa

Legislação	
Categorias Principais	São estudos sobre política pública educacional nos países da América Latina para implantação da educação inclusiva no sistema educacional público. (UNESCO, 1945, MERCOSUL, 2000)
Projeto Mercosul	
Plano Nacional de Educação	É a garantia de metas ao atendimento à educação inclusiva, assegurando no sistema educacional público todos os níveis, etapas e modalidades. (BRASIL, 2001, p.7) Es una política educativa que propone el MEC plantea las directrices y líneas de acción a seguir en los ámbitos conceptual, técnico, ético y político con el objetivo de orientar el quehacer y las relaciones educativas cotidianas, destinadas a la formación de las personas como seres originales y protagonistas activos para la construcción del tejido sociocultural del Paraguay contemporáneo. (PARAGUAI, 2011, p. 8-9)
Educação Inclusiva	É a universalização da educação com obrigatoriedade, gratuidade proporcionando garantia ao atendimento e permanência à todos na escola. (BRASIL, 2001, PARAGUAI, 2011)
Educação Básica	É garantir a Educação para todos no Sistema Educacional Público para que promova a inclusão. (BRASIL, 2010, PARAGUAI, 2011)

Fonte: Elaboração própria.

A matriz conceitual apresenta a legislação que trata da educação inclusiva pública tanto no Brasil quanto no Paraguai. Referente às categorias selecionadas fizemos uma análise destacando conceitos sobre as leis vigentes dos países, conforme as categorias principais selecionadas.

4.1.1 Projeto Mercosul

Analisando o tópico selecionado destacamos que o Projeto Mercosul foi o responsável pela implantação do Projeto Educar na Diversidade tanto no Brasil quanto no Paraguai e, que estabeleceu a importância dos planos, programas, projetos pedagógicos no Sistema Educacional Público para promover a inclusão na educação básica do ensino regular (BRASIL, 2010, PARAGUAI, 2011).

O projeto é realizado numa ação conjunta entre o governo federal, estadual e municipal, que desenvolvem ações de formação docente nas escalas que aderiram ao projeto. Desta forma, com a expansão da formação estaremos contribuindo para aumentar as oportunidades de acesso, permanência e participação educacional e social de todas as crianças, jovens e adultos com ou em deficiências e que enfrentam barreiras para participação e aprendizagem (DUCK, 2007, p. 03).

No Brasil anterior ao projeto educar na diversidade já havia legislações que tratava do assunto da educação inclusiva destacamos as de maiores relevância para educação básica Brasileira: Constituição Federal (1988), que propõe a educação básica a inclusão do estudante deficiente, bem como o atendimento educacional especializado, porém na prática do sistema educacional isto não vinha acontecendo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente nº 8.069 (1990) que responsabiliza o estado e a família a manter o estudante na escola matriculado e estudando obrigatoriamente com punição para os pais que infringirem a lei, mesmo assim o deficiente continuou na segregação e, os pais pouco mobilizaram para levá-lo à escola do ensino regular.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (1996), a “Educação Especial” tornou-se modalidade de ensino da educação básica pública, mas o sistema educacional atendia o estudante deficiente separado dos não deficientes, ou seja, reforçava a exclusão.

Na perspectiva da inclusão dos deficientes o Brasil continuava elaborando leis, decretos, ou seja, legalizando e normatizando, até que em 2000 implantou o Projeto educar na diversidade ‘com a finalidade de promover a incorporação do enfoque da educação inclusiva e o desenvolvimento de estratégias de resposta à diversidade dos estudantes’ Duck (2007, p.

17).

Investiu na formação dos docentes para desenvolver reflexão a prática pedagógica inclusiva, estratégias de ensino inclusivo, habilidades e competências a serem desenvolvidas na sala de aula para ensinar conteúdo curricular formal e informal a todos os estudantes (DUCK, 2007, p. 21)

No Paraguai, destacamos que a legislação houve um avanço nas questões educacionais com as discussões proporcionadas sobre a Reforma Educativa (1990) discussão esta que se baseava na democracia e tratava a educação para a equidade, ou seja, ofertar atendimento escolar a todos os estudantes excluídos. Anterior a esta discussão a exclusão do estudante deficiente continuava, e mesmo a pós a discussão o deficiente continuou sem frequentar a escola do ensino básico público, por vários fatores que envolvem a acessibilidade (PARAGUAI, 2011).

Na década de 2000 no Paraguai foi implantado o Projeto Educar na Diversidade como “Projeto Piloto” que deram início as primeiras experiências da educação inclusiva em algumas escolas da educação básica pública. Dando continuidade nas discussões da educação inclusiva elaborou documentos com fundamentos e delineamentos que contribuíram para política pública de educação inclusiva para todo o sistema educativo paraguaio, mas o programa encontra-se em fase de implantação.

4.1.2 Plano Nacional de Educação

O plano nacional de educação é garantia de metas ao atendimento à educação inclusiva, assegurando no sistema educacional público todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2001, p.7) sendo também,

Es una política educativa que propone el MEC plantea las directrices y líneas de acción a seguir en los ámbitos conceptual, técnico, ético y político con el objetivo de orientar el quehacer y las relaciones educativas cotidianas, destinadas a la formación de las personas como seres originales y protagonistas activos para la construcción del tejido sociocultural del Paraguay contemporáneo (PARAGUAI, 2011, p. 8-9).

Os países elaboram o plano nacional de educação para planejar os objetivos a serem atingindo em atendimento a escolarização a estudantes por longo prazo na garantia da permanência desses estudantes até concluírem a escolarização necessária para o desenvolvimento de uma nação.

Serve para implantar e implementar a política pública da educação em todo território nacional, busca erradicar o analfabetismo, combater a exclusão, preconceito, discriminação para universalização do acesso a educação.

Finalmente, o direito à própria identidade significa assegurar a individualidade de cada sujeito na sociedade, respeitando a cada pessoa pelo que é e reconhecendo sua liberdade e autonomia. A escola não somente é um espaço fundamental para a transmissão da cultura e a socialização, como também para a construção da identidade pessoal (GUIJARRO, p. 09).

Atualmente (2014) o Plano de Educação Nacional Brasileiro elaborou metas a serem alcançadas até 2020 para que haja a inclusão do deficiente de fato e de direito no sistema educacional público governamental, como propõem a legislação vigente do país.

Atualmente (2014) o Paraguai tem elaborado o programa da Política da Educação Inclusiva (2010-2020) e o Plano Nacional de Educação (2024), ambos com base filosófica na Pedagogia de Ramón I. Cardoso que propõem universalização do estudo para o sistema educacional paraguaio. Visto que a educação inclusiva está em fase inicial dependendo de um longo tempo para implantar de fato e de direito para posterior implementação.

4.1.3 Educação Inclusiva

Educação Inclusiva diz respeito à capacidade das escolas para educar todas as crianças, jovens e adultos, sem qualquer tipo de exclusão. 'É a universalização da educação com obrigatoriedade, gratuidade proporcionando garantia ao atendimento e permanência à todos na escola' (BRASIL, 2001, PARAGUAI, 2011), sendo o processo de promoção de acesso à participação de forma autêntica em todos os níveis dos processos edu-

acionais. Oferta de condições idênticas para todos quando a distinção prejudica as pessoas com deficiência; promoção singular quando a igualdade promove sem prejuízo quem tem limitações de acessibilidade (UNESCO, 1990).

Inclusão implica, portanto, desenvolver escolas que acolham a todos os estudantes, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais. As escolas que adotam a orientação inclusiva valorizam as diferenças dos estudantes e a diversidade humana como recursos valiosos para o desenvolvimento de todos na classe e também para o aperfeiçoamento docente (DUCK, 2007, p. 57).

O sistema educacional público deve garantir a educação inclusiva para todos os estudantes aprenderem juntos independentes de suas condições pessoais, sociais, culturais, habilidades, potencialidades, diferentes, deficientes. A pessoa com deficiência terá garantido o direito à integração social, à participação em programas de prevenção e atendimento especializado; treinamento para o trabalho e a convivência, a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos com eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos e atitudinais (BRASIL, 1988).

Para o sistema educacional a maior responsável pelo desenvolvimento do processo educacional é a escola, pois é o espaço que atende direto ao estudante é a que se compromete com a igualdade de oportunidades e condições para o processo de promoção de acesso à participação de forma autêntica em todos os níveis educacionais. Para isso deve haver oferta de condições idênticas quando a distinção prejudica e de promoção singular quando a igualdade promove sem prejuízo daqueles que tenham limitações (UNESCO, 2013).

4.1.4 Educação Básica

A Educação Básica é 'a garantia da Educação para todos no Sistema Educacional Público' (BRASIL, 2010, PARAGUAI, 2011) e, deve proporcionar a acessibilidade, o atendimento educacional especializado proposto para o sistema educacional do ensino regular que foi extremamente importante para incluir.

Percebe-se que a partir do AEE com a utilização de vários

meios e recursos acessíveis à aprendizagem, a compreensão por parte da escola de Educação Básica e dos próprios educadores tem rompido paradigmas e mitos a respeito do atendimento escolar a estudante deficiente. Isso porque ver no estudante deficiente potencialidade de aprendizagem é muito importante para o seu desenvolvimento tanto na vida escolar quanto na social, pois esse atendimento disponibiliza o uso de vários recursos pedagógicos e de tecnologias assistivas, o que fortalece a ideia de que a escola deve fortalecer:

§3º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência (BRASIL, 2010, p.28).

O Atendimento Educacional Especializado se utiliza dos recursos da tecnologia, disponibilizados através dos recursos pedagógicos acessíveis e comunicação alternativa para o ensino, proporcionando aprendizagem e oferecendo ao estudante deficiente melhores condições de estudo.

A política pública da educação inclusiva vem desencadeando relevante apoio aos deficientes e disponibilizando-lhes a acessibilidade, seja modificando as barreiras arquitetônicas e/ou atitudinais, seja apresentando-lhes condições favoráveis para enfrentarem desafios de aprendizagem.

A utilização de metodologias e recursos pedagógicos acessíveis, de comunicação aumentativa e alternativa e de livro e informática acessível reconhece a extrema importância de que o estudante deve ser acompanhado por Equipe Especializada Multidisciplinar, quando necessário, porque existe uma realidade entre os deficientes que provém da própria deficiência, o qual deverá ser acompanhado por profissionais competentes das áreas afins.

O AEE visa proporcionar acessibilidade para estimular o desenvolvimento intelectual, social e potencialidade humana; utilizando os recursos da tecnologia assistiva (BERSCH, 2006; SARTORETTO, 2011) contribui para melhorar a aprendizagem.

De acordo com Dias de Sá apud Bersch (2006, p. 31):

A tecnologia assistiva deve ser compreendida como resolução de problemas funcionais, em uma perspectiva de desenvolvimento das potencialidades humanas, valorização de desejos, habilidades, expectativas positivas e da qualidade de vida, as quais incluem recursos de comunicação alternativa, de acessibilidade ao computador, de atividades de vida diárias, de orientação e mobilidade, de adequação postural, de adaptação de veículos, órteses e próteses, entre outros.

A Tecnologia Assistiva (TA) ajuda na resolução de problemas funcionais porque oferece recursos tecnológicos e pedagógicos utilizados no ensino para desenvolver a intelectualidade, a socialização e a potencialidade humana:

Fazer TA na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa fazer de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do computador, etc. É envolver o aluno ativamente, desafiando-se a experimentar e conhecer, permitindo que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator (BERSCH, 2006, p. 31).

O uso das tecnologias assistivas contribui para desenvolver no estudante deficiente sua potencialidade, sociabilidade e aprendizagem, utilizando os materiais tecnológicos e pedagógicos com autonomia e confiança, motivado pela satisfação da realização das atividades propostas.

A Comunicação Alternativa (BRASIL, 2004; BERSCH, 2006) para possibilitar a construção de conhecimento através de novos canais de comunicação, valorizando todas as formas expressivas existentes na pessoa com dificuldade de comunicação e utilizando os vários tipos de recursos pedagógicos da baixa tecnologia como meios significativos para desenvolver a potencialidade humana,

Designa um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionado a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência, ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio dos recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala (BRASIL, 2004, p. 4).

Com o objetivo de ampliar ainda mais o repertório comunicativo que envolve habilidades de expressão e compreensão, são organizados e construídos recursos como pastas, fichários, álbuns de figuras, números, alfabetos, palavras e frases para comunicação e aprendizagem.

Considerando a comunicação alternativa, o professor do AEE, pode utilizar a baixa tecnologia para continuar adaptando os materiais pedagógicos, como histórias com textos ilustrados, dicionário ilustrado, bem como utilizar material concreto como fichas, letras móveis, livros de literatura infantil, figuras, entre outros, de acordo com as necessidades do cotidiano apresentadas para desenvolver os processos de ensino e aprendizagem.

Através da Comunicação Alternativa desenvolve a linguagem na sua complexidade, contribuindo para construir e ampliar sua via de expressão e compreensão, utilizando todas as formas de comunicação que possuem expressões linguísticas, objetos reais, miniaturas, fotografias, símbolos, sistemas computadorizados, enfim, todos os meios que proporcionam ensino e aprendizagem aos estudantes deficientes (BRASIL, 2004).

4.2 ANÁLISES DOS DADOS COLETADOS PELO ICD 02/14 – QUESTIONÁRIO COM O USO DA ESCALA DE LIKERT

O trabalho destina-se a construção de um diagnóstico fundamentado em categorias a seguir relacionados. O ICD é constituído com uso da Escala Likert distribuídas por categoria principal que para cada categoria específica foi apontado um grau de concordância considerando: (1): Discordo Totalmente; (2): Discordo; (3): Não Concordo Nem Discordo; (4): Concordo e (5): Concordo Totalmente. Foi assinalado somente um valor para cada resposta.

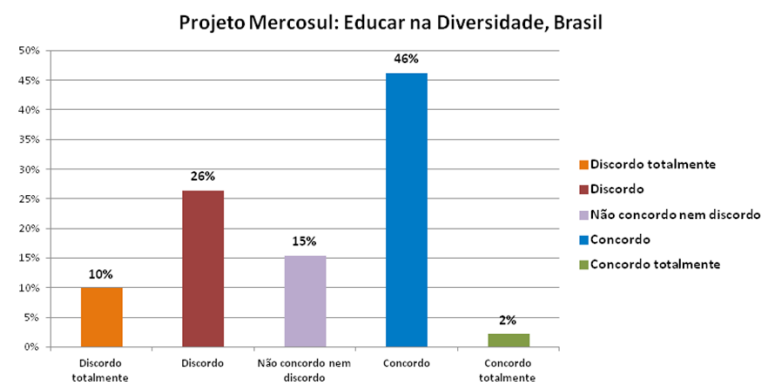
Para análise do ICD foi utilizado categorias bem como a escala somatória das pontuações obtidas para cada afirmação que foi dada pela pontuação total da atitude de cada respondente. Para este questionário, utilizamos a moda para encontrarmos a resposta mais frequente, o que nos deu o valor que detém o maior número de respostas. Isso fez com que os resultados da pesquisa fosse interpretado, bem como para visualizar a distribuição das respostas (percentagens que estão

de acordo, em desacordo etc.) em um gráfico com uma barra para cada resposta.

4.2.1 Projeto Mercosul no Brasil

A Assessoria Internacional do MEC-BR se reúne desde o ano 2000 com representante dos governos latino-americanos responsáveis pelas políticas educacionais e definiram uma linha de programas educacionais voltados para o que se definiu como educação na diversidade.

Figura 3: Projeto Mercosul no Brasil



Fonte: Elaboração própria.

Face ao grau de concordância relativo ao Projeto Brasileiro Educar na Diversidade, a categoria que apresentou maior representatividade, com 46%, conclui-se que esse percentual por que no Brasil, a partir do ano 2000, implantou-se o Programa Educar na Diversidade pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação do Brasil, com a finalidade de implantar a política pública da educação inclusiva brasileira.

A implantação desse trabalho aconteceu através de seminários para todos os municípios brasileiros, visando disseminar nas escolas a política pública da inclusão, formando gestores e docentes, com a finalidade de contribuir para a qualidade do ensino, erradicar a exclusão e promover a equidade no sistema educacional.

O primeiro seminário aconteceu em Brasília em 2003, com a participação de gestores e docentes da educação especial de todas as Unidades da Federação e dos municípios denominados “polos”, com a finalidade de serem multiplicadores da política pública da inclusão em todo estado brasileiro.

No Brasil, a educação inclusiva promovida pelo Projeto Educar na Diversidade é oferecida nas escolas municipais, estaduais e federais, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF, antigos CEFET) e nas escolas particulares que fazem parte das políticas de financiamento das entidades parceiras (DUK, 2007).

Com o Projeto Educar na Diversidade houve melhoria nos processos de qualidade e equidade no fornecimento de vagas e permanência dos estudantes com deficiências e outras especificidades, o que foi uma característica desse projeto nas escolas brasileiras.

O Projeto Educar na Diversidade foi estruturado no Brasil em resposta ao movimento da Educação Para Todos e teve como estratégia a inclusão de estudante com deficiência. O princípio foi com a formação dos gestores para o desenvolvimento de escolas inclusivas, tolerantes e onde os estudantes pudessem compartilhar suas aprendizagens de forma colaborativa.

De acordo com o MEC-BR (DUK, 2007, p. 12):

Alinhados com o princípio da inclusão, no âmbito deste projeto, os gestores e gestoras da escola são preparadas para consolidar um projeto político pedagógico que seja comprometido com a educação de qualidade para todos. Dessa forma, o projeto prepara o docente para entender, desenvolver e usar metodologias de ensino a partir das quais os conteúdos curriculares são abordados de forma diferenciada com a finalidade de responder aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes e prepara o(a) gestor(a) para apoiar o desenvolvimento docente na promoção do sucesso escolar de todos(as) na escola.

Pois, a escola inclusiva não deve colocar empecilhos na construção do caminho daqueles que pretendem aprender e querem compartilhar experiências e vivências. Nesse sentido, a formação dos gestores foi papel principal no programa que

requeriu a implantação de políticas inclusivas. O gestor foi visto como figura fundamental para o ambiente de colaboração e convívio harmonioso para que se instalasse na escola o projeto.

Neste projeto, portanto, estamos construindo escolas que matriculam e acolhem todas as crianças da comunidade indiscriminadamente, incluindo aquelas que são pessoas com algum tipo de deficiência e exigem uma proposta pedagógica que responda às necessidades educacionais especiais de todos(as) os(as) estudantes Duk (2007, p. 12).

O Projeto Educar na Diversidade buscou formar gestor para que desenvolvessem ações e metodologias capazes de que os estudantes diferentes, deficientes e diversos sentissem incluídos no ambiente. Para que isso viesse ocorrer, o projeto teve uma estrutura definida em três frentes.

Primeira Frente, a implantação define-se a aplicação do projeto em ações práticas nas escolas. Nessa etapa, os encontros tiveram início em 2005, como parte do programa e da implantação das frentes de acompanhamento da Secretaria de Educação Especial e Ministério da Educação do Brasil.

A primeira ação foi realizada através de oficinas de formação de multiplicadores(as), organizada e coordenada pela Secretaria de Educação Especial/MEC. Durante as oficinas, os multiplicadores das secretarias de educação têm a oportunidade de conhecer o material, sua estrutura e o modo como deve ser utilizado nas oficinas de formação nas escolas, através da participação em atividades orientadas pelos princípios da prática de ensino inclusiva, isto é, aprendizagem ativa; negociação de objetivos; demonstração, prática e feedback; avaliação contínua e apoio mútuo. Nessa fase foi criada uma rede virtual nacional dos participantes das oficinas, a qual tem como função apoiar o desenvolvimento da educação inclusiva localmente, estimular a reflexão sobre a prática de sala de aula e a colaboração entre todos(as) envolvidos através do compartilhamento sistemático de experiências via relatos de histórias que acontecem nas escolas (DUK, 2007, p. 13).

As experiências dos educadores passam a ser compartilhadas para a formação e multiplicação do aprendizado. A Oficina de Multiplicadores (as) foi uma estratégia operacional, que

fez parte os agentes das Secretarias de Educação, que depois repetirão as experiências e práticas de educação inclusiva vivenciadas. A estratégia foi a apresentação do material e o desenvolvimento de atividades em grupo, que deram origem a treinamentos locais pelo interior do Brasil.

Ao final em um segundo momento os agentes das Secretarias Estaduais se reúnem com gestores e docentes das escolas de suas regionais e repassam os saberes adquiridos na experimentação das práticas educativas de educação inclusiva. O material Educar na Diversidade fez parte dos treinamentos e constituiu programa de curso com 40 horas de formação.

Segunda Frente, teve início em 2006 que definiu-se como conjunto de ações definitivas para a consolidação do projeto através de estratégias que se nortearam pelo desenvolvimento das ações e disseminação do material já estudado pelos representantes das Secretarias Estaduais, os quais devessem disseminar o aprendizado das medidas inclusivas.

A expansão da formação de docente para a educação inclusiva se dá de forma gradual e planejada, a fim de garantir o sucesso dos empreendimentos. As ações planejadas pelo Grupo Coordenador do Projeto, segundo sugestão do MEC-BR, que fora composto por seis membros, a saber, diretor e vice-diretor, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e três professores.

Um dos docentes foi o responsável pela Sala de Recurso Multifuncional, docente itinerante etc. A função do grupo, planejar e implementar ações a serem realizadas na escola, no sentido de fazer funcionarem as práticas pedagógicas de ensino inclusivas.

Na fase da consolidação das práticas de ensino inclusivo em sala de aula, os docentes que participaram da primeira etapa tornou-se responsável por implementar práticas de ensino inclusivas em sala de aula e promover ações e discussão sobre o tema.

O grupo Coordenador do Projeto tornou-se responsável em fornecer o apoio necessário para que as ações fossem implementadas no sentido de promover a inclusão de todos os estudantes com deficiência em sala de aula comum. E, que as barreiras produzidas pelas deficiências fossem superadas com o planejamento de ações de inclusão. Essas ações foram im-

plementadas em todas as escolas, com a participação dos docentes formados nas primeiras etapas.

A equipe coordenadora do projeto na escola planejou, organizou e coordenou a implantação das Oficinas de Multiplicação das Práticas de ensino inclusivas na sala de aula durante todo ano letivo.

Na fase seguinte, de expansão das medidas pedagógicas metodológicas educativas de inclusão, as secretarias de Educação participaram dando apoio à implementação das ações no âmbito dos municípios, fase de multiplicação da implementação do plano, essa foi a fase mais importante do projeto, pois definiu o sucesso das políticas públicas de inclusão, mediante a aplicação das metodologias da educativa inclusiva.

Nessa fase, as atividades treinadas e desenvolvidas em cada escola modelo serviram de base para a implantação nas demais escolas da rede. Em cada escola foram multiplicadas as mesmas ações que foram desenvolvidas anteriormente. Nessa fase também foram treinados os docentes e gestores em programas de 30 horas de atividades acadêmicas. Atividades nas quais repassados os conhecimentos sobre a legislação e as medidas pedagógicas necessárias para a afirmação das ações metodológicas de inclusão.

As metodologias abordaram temáticas relacionadas à deficiência física e neuromotora, surdez, altas habilidades/superdotação, além de cegueira e baixa visão. Os temas divididos em tópicos curtos e trabalhados em forma de oficinas.

Terceira Frente, entendida como a etapa em que os multiplicadores levaram a outras escolas o conhecimento adquirido e repassaram para a formação de novos coordenadores, docentes e docentes de sala de recurso multifuncional.

Essa etapa foi desenvolvida no período de 2005 a 2006 e teve como principal participação secretarias de educação dos Estados, as quais trabalharam na formação de docentes para a implantação de políticas de inclusão nas escolas da rede.

O projeto é estratégico para a formulação de políticas públicas inclusivas para os países membros do MERCOSUL e parte de políticas internacionais de vivências inclusivas de direitos humanos. Como exemplo, citamos a Declaração de Salaman-

ca, que dá início a sistemas políticos inclusivos em todos os países que fazem parte das Nações Unidas.

O que o projeto teve como inovador foi a estrutura metodológica, que parte do sistema funcional de pesquisa-ação baseado na ideia de que a teoria deve estar atrelada à práxis para que a implantação de políticas efetivas realmente tenham condições de se estabelecer.

Na pesquisa-ação o formador, o grupo coordenador do projeto na escola e o docente se tornam também investigadores da própria prática e, juntos, buscam identificar 'problemas' a serem eliminados e encontrar colaborativamente formas para abordá-lo. No projeto Educar na Diversidade o problema-foco de nosso estudo é a necessidade urgente de desenvolvimento de respostas educacionais eficientes à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem nas suas salas de aula através de práticas de ensino inclusivas nas escolas de rede pública, a fim de garantir a aprendizagem bem sucedida de todos(as) estudantes (DUCK, 2007, p. 15).

O que caracteriza o processo pesquisa-ação é a autonomia de atuação dos sujeitos em seu espaço de convivência. As intervenções e construções de normas, regras e medidas pedagógicas ou atividades necessárias são pensadas, organizadas e implementadas pelos agentes locais. A secretaria de educação dos estados e municípios de certa forma distancia nos momentos de aplicação prática, dando autonomia aos sujeitos, que constroem então as suas experiências.

É neste sentido que:

O desenvolvimento de escolas que recebam todas as crianças da comunidade, inclusive crianças com algum tipo de deficiência, demanda significativo grau de transformação na sua proposta pedagógica, e no funcionamento atual das escolas, a fim de atender à diversidade das necessidades educacionais dos alunos. Para que tenham condições de enfrentar esse desafio, os profissionais da área educacional, em especial os docentes, precisam contar com ajuda e apoio em caráter permanente, mediante atividades de formação e assessoramento. Por esse motivo, as estratégias fundamentais do Projeto Educar na Diversidade nos países do Mercosul foram o assessoramento e a formação centrados na escola, além da elaboração de materiais de suporte para tais processos de formação (DUK, 2007, p. 17).

A percepção para a inclusão não surge espontaneamente em sociedade que tradicionalmente repudia o diferente mais frágil e deficiente. São necessárias intervenções educacionais para que se consiga construir uma nova conjuntura de paz e tolerância com o deficiente, que nem sempre elabora tudo ou em tempo esperado pelo ordenamento estabelecido.

São necessárias intervenções metodológicas e construtivas de formação de docentes e gestores com autonomia para intervir de forma criativa e inteligente. As medidas metodológicas devem ser implementadas pensando-se na realidade do meio em que o deficiente está inserido. É desse espaço que se espera a intervenção construtiva e formadora da opinião que pode desafiar o comportamento anterior e estabelecer uma nova visão de tolerância.

Por isso, podemos entender que:

Educação Inclusiva diz respeito à capacidade das escolas para educar todas as crianças, jovens e adultos, sem qualquer tipo de exclusão. A inclusão implica, portanto, desenvolver escolas que acolham a todos os estudantes, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais. As escolas que adotam a orientação inclusiva valorizam as diferenças dos estudantes e a diversidade humana como recursos valiosos para o desenvolvimento de todos na classe e também para o aperfeiçoamento docente. [...] Sem dúvida, a educação inclusiva pressupõe que todas as crianças de determinada comunidade devem aprender juntas, independentemente de suas condições pessoais, sociais, culturais ou habilidades e potenciais diferenciados, abrangendo aqueles(as) com algum tipo de deficiência (DUK, 2007, p. 57-59).

Em sociedades com democracia solidificada é garantido ao indivíduo o direito ao desenvolvimento de suas potencialidades pessoais. Todavia, em Estados onde os princípios de direitos são impedidos é comum percebermos as barreiras que se levantam diante dos mais frágeis no sentido de limitar o acesso, atrapalhar a percepção e comprometer o desenvolvimento em nome de um 'ordenamento padrão'.

Nossa sociedade caminha para a consolidação dos processos democráticos e não podemos mais abrir mão das conquistas que desenvolvemos ao longo desses poucos anos de de-

mocracia. A diversidade na escola deve ser o primeiro passo para a construção de uma sociedade plural, onde a inclusão em todos os sentidos possa ser fator principal na conquista de direitos fundamentais para o desenvolvimento individual e coletivo.

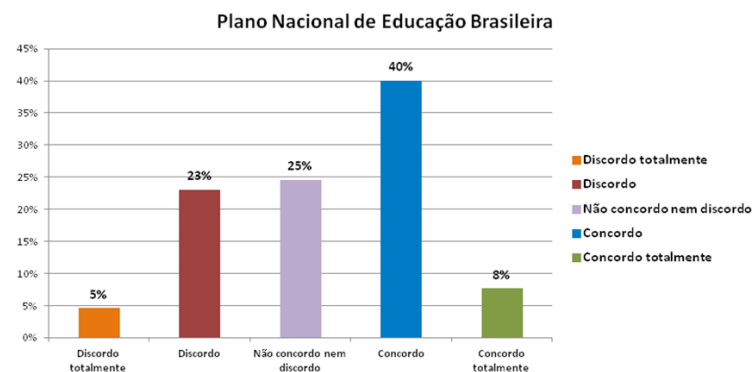
Para que uma escola se torne um modelo de educação inclusiva não deve haver exigências quanto ao acesso nem mecanismos de seleção ou discriminação de qualquer espécie. Nesse sentido, a promoção da inclusão implica na identificação e minimização de barreiras à aprendizagem e participação, e na maximização dos recursos que apoiam ambos os processos. Essas barreiras podem ser identificadas em todos os aspectos e estruturas do sistema e da vida escolar (por exemplo, nas unidades escolares, na comunidade, nas políticas locais) e, podem impedir o acesso ao estabelecimento de ensino, como também conter limitações em termos de participação (DUK, 2007, p. 57-59).

A construção das noções pedagógicas inclusivas deve ser elaborada em conjunto com os diversos elementos constitutivos da sociedade escolar. Os docentes devem ter à sua disposição elementos metodológicos que permitam a sequência de construção do conhecimento. A formação continuada é fator importante para que se possam perceber as formas de atuar diante da necessidade de tomar medidas inclusivas.

4.2.2. Plano Nacional de Educação do Brasil -2011 - 2020

O PNE aplica metas para política nacional da educação inclusiva com a finalidade da universalização do ensino básico com atendimento escolar para toda a população, incluindo os estudantes com deficiência.

Figura 4 : Plano Nacional de Educação do Brasil – 2011 - 2020



Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao Plano Nacional de Educação do Brasil (PNE 2011-2020), a categoria que apresenta maior representatividade, com 40%, indica a concordância devido que o PNE contribui para as discussões no sentido esclarecer os conceitos para educação inclusiva no que se refere ao atendimento das pessoas deficientes junto à rede pública de ensino. Alguns defendem que o atendimento ao estudante deficiente deve se dar apenas em escolas especiais ou, ainda, a defesa de que a verdadeira inclusão ocorre na rede convencional, que deve ser obrigada a se preparar para receber os estudantes com deficiência.

Há ainda a discussão de que a inclusão não pode ser exclusivamente nas escolas da rede pública em salas de aula comuns, pois as nossas escolas não estão capacitadas para atender com qualidade. A discussão tomou conta dos fóruns especializados, mas o tema está bem compreendido no sentido de que a educação formal se encarregará de sua parte e as escolas especializadas continuarão dando o suporte necessário com subsídio do governo federal.

As discussões elaboradas desde 2002, quando as estratégias do PNE começam a ser debatidas apresentam os primeiros resultados, pois já é opinião da maioria de que o plano contempla a política de educação inclusiva.

Debates acontecem, todavia, quanto à forma que deve ser efetivado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), se em escola especial ou na rede pública regular de ensino. O que se estabeleceu é a opinião de que em se evidenciando dificuldades no sentido da prestação do melhor atendimento ao estudante com deficiência, este poderá ser encaminhado para instituição especializada.

Por que ocorre que nem sempre os pais e/ou responsáveis estão dispostos a matricular o filho deficiente em uma escola da rede pública de ensino, por medo ou receio de que este não terá atendimento adequado, já que a escola não está adaptada, ou adequada, ou ainda não dispõe de condições especiais para realizar o atendimento.

O problema é que quem não faz a inclusão porque não tem condições e acaba nunca fazendo. Os estudantes com deficiência continuarão nas escolas especiais filantrópicas., mesmo que a educação seja um direito que não poderá ser negado. Mas o que fazer quando a escola não dispõe de condições? O problema é que queremos tudo de forma mais facilitada e nunca tentamos enfrentar a situação de frente. Se pais, responsáveis, especialistas e o Estado se mobilizam as ações acabam sendo colocadas em prática.

As instituições filantrópicas, confessionais e de caridade atende o deficiente encaminhado pelos próprios pais, com o aporte de subsídio do governo federal, que repassa verbas destinadas a esse atendimento as instituições que a atende a Educação Especial continuarão oferecendo os atendimentos assistenciais.

Assim, o PNE garante:

Universalizar, para a população de quatro a 17 anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns (BRASIL, 2011-2020, p. 23).

Opiniões divergentes dão conta de que, a indicação para que o atendimento aos estudantes com deficiência seja feito

‘preferencialmente na rede regular’, pode abrir precedentes para mal-entendidos que podem até comprometer o objetivo do plano, levando a entender que as instituições assistenciais façam o atendimento, pois recebe uma vez por matrícula efetuada.

Segundo nota oficial do MEC-BR,

Se o estudante cursa a educação especial em uma escola regular da rede pública e recebe o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na mesma escola, essa escola recebe o recurso do Fundeb (relativo àquele aluno) duas vezes. No caso de o estudante cursar a educação especial em escola regular da rede pública e receber o AEE em outra instituição do sistema público de ensino, ou em instituição comunitária, confessionnal ou filantrópica sem fim lucrativo, com atuação exclusiva na educação especial, conveniada com o poder público, a escola regular pública recebe uma vez por esse estudante e a instituição que oferta o AEE recebe também, pelo mesmo estudante. E, por último, se o aluno estuda apenas em instituição do sistema público de ensino, ou em instituição comunitária, confessionnal ou filantrópica sem fim lucrativo, com atuação exclusiva na educação especial, essa instituição recebe apenas uma vez (PLOENNES, 2012, p. 20).

A questão está sendo levantada não por estar envolvida com a utilização de recursos, mas também pelo fato de que especialistas questionam o serviço prestado pelas fundações que se apresentam como escolas especializadas e, em muitos casos, não o são. Mas o ponto não deve ser generalizado, haja vista que muita gente questiona a capacidade das escolas da rede pública em atender a contento aos estudantes com deficiências específicas.

A inclusão pode ocorrer se o estudante com deficiência estiver em processo de adaptação na instituição e se os seus profissionais estiverem participando de programas de formação continuada.

Nesse sentido, podemos afirmar que a aplicação do PNE está avançando de forma importante. As escolas estão sendo adaptadas e os profissionais estão em programas de qualificação, o que demonstra que há um esforço da sociedade no sentido de compreender a inclusão e fazê-la acontecer. Por causa do PNE e desses avanços, o número de estudantes deficientes nas escolas regulares cresceu de forma significativa.

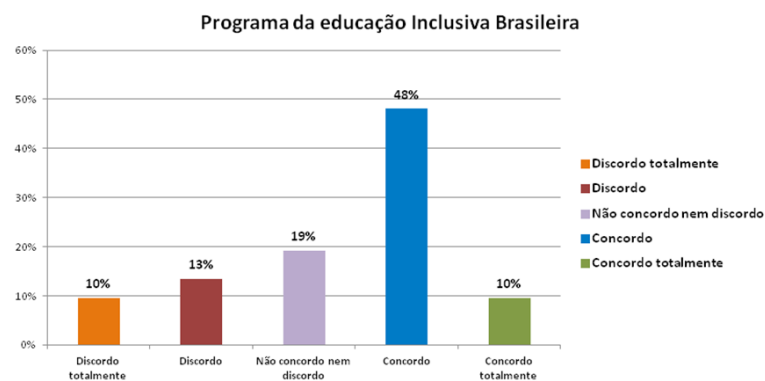
Antes da definição do PNE pela universalização as matrículas eram negadas com a argumentação de que a escola não estava preparada para receber o estudante com deficiência. Diante da aplicação do PNE o argumento muda e a escola passa a assumir a responsabilidade de efetuar as adaptações.

Sem dúvida nenhuma, podemos afirmar que os avanços educacionais e de interação social das pessoas com necessidades especiais têm sido intensificados de maneira importante.

4.2.3 Política Pública da Educação Inclusiva do Brasil

A implantação do marco político legal da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008, contribuiu decisivamente para a inserção do estudante deficiente na escola básica pública.

Figura 5: Política Pública da Educação Inclusiva do Brasil



Fonte: Elaboração própria.

Face ao grau de concordância relativo ao Programa Educacional da Educação Pública Inclusiva Brasileira, conclui-se que essa categoria apresenta maior representatividade, com 48%, pois em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentando como eixo a formação de educadores, implantação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e

permanência das pessoas com deficiência na educação superior e monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC), publicado pelo Decreto nº. 6.094/07 (BRASIL, 2010) fortalecendo a inclusão dos estudantes deficientes nas escolas públicas.

A implantação da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, em 2008, contribuiu decisivamente para a inserção do estudante deficiente na escola básica pública, pois a escola contribuía para segregação do estudante deficiente, levando-o a ser atendidos unicamente pelas instituições filantrópicas da educação especial.

A política pública nacional da educação inclusiva que ofereceu formação em nível de pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado para educadores, com o apoio do MEC, através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), foi um dos fatores decisivos para incluir o estudante deficiente na escola da Educação Básica pública (RAPOLI, 2010).

Essa política trouxe discussões significativas e determinantes para sensibilizar e fazer compreender a inclusão. O respaldo na formação de educadores para o AEE foi extremamente importante para superar algumas dificuldades de metodologia do ensino, assim como a disponibilidade de recursos pedagógicos da acessibilidade, considerando a subjetividade e necessidades específicas do estudante deficiente atendido pelo AEE com o objetivo da plena participação do deficiente.

O programa da política da educação inclusiva é conhecido pela escola e entendido como política pública inclusiva, visto que aponta as diretrizes a serem aplicadas pela escola com objetivos claros para atendimentos educacional a estudante deficiente. O AEE especifica que tipo de deficiência deverá ser atendido pela escola, como será atendido, define o espaço físico, que é a classe comum ou classe de recurso multifuncional, recursos pedagógicos, equipamentos, como informática adaptada, móveis, como mesas, cadeiras, materiais escolar adaptados.

A organização da classe de recurso multifuncional apresenta as normas a serem seguidas, horário de atendimento, que formação o profissional deverá ter, quantidade de estudantes deficientes atendidos, tipo de metodologia aplicada, plano de

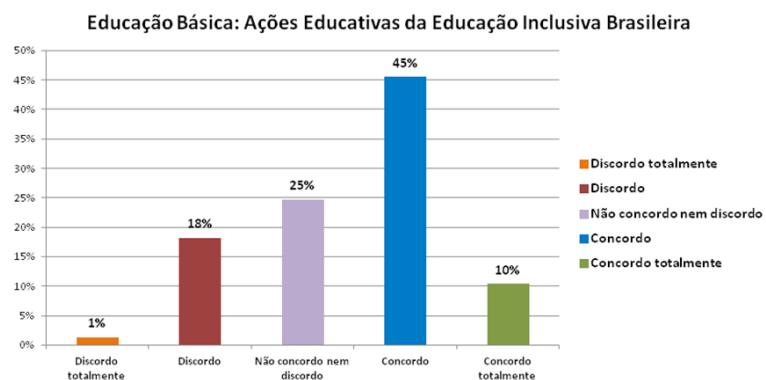
aula e atividades disponibilizadas de acordo com cada tipo de deficiência.

Quando da matrícula a família tem todo o direito de declarar que o filho é deficiente, isso facilita o maior controle do MEC no que diz respeito à duplicidade no recurso financeiro para as unidades escolares, assim como garante a informação desse aluno no senso estatístico da quantidade de estudantes deficientes atendidos na Educação Básica pública brasileira.

4.2.4 Política Pública da Educação Básica do Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira tornou a educação especial modalidade de ensino da Educação Básica brasileira em 1996, o que permitiu ao estudante deficiente adquirir o direito de se matricular na Educação Básica pública.

Figura 6: Política Pública da Educação Básica do Brasil



Fonte: Elaboração própria.

Face ao grau de concordância, relativo a ações educativas da educação inclusiva Brasileira, a categoria que apresenta maior representatividade, com 45%, reconhece que desde a Constituição Federal de 1988, a Lei nº. 7.853, em relação à educação, prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimento público de ensino e prevê crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa para os dirigentes do ensino público ou particular que recusarem e sus-

penderem, sem justa causa, a matrícula de educando (BRASIL, 1989).

Portanto, a implantação da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva em parceria com MEC propagou a implementação da educação inclusiva pelos Estados e Municípios brasileiros, fazendo a total diferença no sistema educacional. Público (BRASIL, 2010).

Através dessa política, criou-se o Decreto nº. 6.571 de 2008, legalizando o AEE, que deu início nas escolas de Educação Básica pública a inclusão de estudante deficiente de fato e de direito, porque de acordo com o artigo 8º. 'serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº. 6.571/08, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE' (BRASIL, 2008-b, p. 70).

As escolas de Educação Básica brasileira consideram estudantes do AEE, conforme artigo 4º, parágrafo primeiro, 'aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial' (BRASIL, 2008-b, p. 70). O AEE foi implantado na Sala de Recurso Multifuncional e apresenta como trabalho metodológico,

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 vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2010, p. 21).

O AEE atende às diferentes tipologias: Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Estudante com Surdez, TGD, Altas Habilidades e Superdotação. Esse atendimento é ofertado no turno contrário ao que o estudante frequenta o ensino da Educação Básica.

A implantação do AEE é a base da sustentabilidade da inclusão na Educação Básica da classe comum, objetivando identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, reconhecer as necessidades e habilidades, produzir materiais, elaborar e exe-

cutar o plano de atendimento especializado, ensinar e usar recurso da tecnologia assistiva.

O Atendimento Educacional Especializado é extremamente importante para desenvolver o ensino e a aprendizagem do estudante deficiente, bem ‘como apoio e complemento, destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedi-lo de frequentar, quando na idade própria, ambientes comuns de ensino, em estabelecimentos oficiais comuns’ (FÁVERO, 2007, p. 17).

Considerando a legitimidade do programa Educação Inclusiva, percebe-se que o atendimento educacional especializado é fundamental para a inclusão de deficiente na escola de Educação Básica.

Pode-se afirmar que o atendimento educacional especializado proporcionou a interação e a participação, na vida estudantil do aluno deficiente, de toda a equipe escolar, da família, e principalmente do educador referencial da classe comum, a quem compete buscar sempre orientações, esclarecimentos e troca de experiências com o educador da classe de Recurso Multifuncional, pois ele, educador da classe comum, dispõe de maior tempo com esse aluno, realizando a sociabilidade e as atividades de ensino e aprendizagem seu acompanhamento faz toda a diferença no cotidiano do estudante deficiente.

Percebe-se que nessa interação o estudante deficiente está mais valorizado, e com perspectivas de independência em muitas das suas ações, conquistando autonomia na escola e na família. O papel da família, por sua vez, é fundamental no desenvolvimento do estudante deficiente, pois na interação familiar é que a criança vai firmando o seu aprendizado escolar, conquistando credibilidade e autonomia.

O Decreto nº. 5.626 de 2005, que regulamenta as Leis nº. 10.098/00 e 10.436/02, incluiu na Educação Básica a educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa como segunda língua) isto é, o atendimento a estudante surdo com acompanhamento de intérprete, para mediar a comunicação do estudante surdo no âmbito escolar. No artigo 7º., inciso III, está posto que o intérprete deve ser ‘ouvinte bilíngue, libras língua portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em libras, promovido pelo

Ministério de Educação’ (BRASIL, 2005-a, p. 1).

A função do intérprete é intermediar aprendizagem entre educador e estudante surdo e estudante ouvinte, também é da competência e da responsabilidade desse profissional a produtividade do estudante surdo, sendo que o papel do intérprete em sala de aula é distinto do educador regente, devendo haver uma sintonia entre intérprete e educando surdo, e vice versa.

O intérprete tem papel fundamental, pois associa a aprendizagem do educando surdo inserido no processo educativo, cultural e linguístico, sendo mediador da/na comunicação do estudante.

A função do docente da educação Básica é ser bilíngue – Libras/Língua Portuguesa como segunda língua – pois o educador da Educação Básica brasileira será bilíngue, conforme o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005-a, p. 1).

Temos ainda a Portaria nº 2.678/02 do MEC, que aprovam 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 (BRASIL, 2010, p. 14).

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os Estados e no Distrito Federal, foram organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado com orientação às famílias e formação continuada dos educadores constituídos na organização da política de educação inclusiva, de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino (BRASIL, 2010, p.15).

O Plano de AEE utilizado na Sala de Recurso Multifuncional pelo educador é muito importante para desenvolver as atividades propostas para os estudantes deficientes, sabendo-se que é elaborado conforme a tipologia apresentada por cada estudante, respeitando sua subjetividade e seu ritmo de aprendizagem. Trabalha-se por semana avaliando cada item todos os dias para que na próxima aula semanal, seja realizada a devida intervenção na dificuldade apresentada durante a execução semanal.

4.3 ANÁLISES DOS DADOS COLETADOS PELO ICD 03/13 – ENTREVISTAS REALIZADAS COM GESTORES DO PARAGUAI

Relacionando as características do sistema educacional público da educação inclusiva para a Educação Básica do Paraguai, procedemos à realização da análise por categorias para melhor explorar o objeto da pesquisa. Destacamos as categorias principais dos textos das entrevistas que se repetem por semelhanças na matriz Conceitual e no questionário e fizemos uma leitura dialogada com as categorias específicas dos sentidos apontados pela parte dos textos de cada resposta, dialogamos com os pressupostos iniciais e com outros pressupostos da pesquisa.

Em torno das categorias principais discutimos as diferentes partes dos textos analisados por uma redação para o diagnóstico e os resultados da pesquisa.

4.3.1 Projeto Mercosul no Paraguai

O Projeto apresentou ênfase na educação inclusiva e atenção à estudante com deficiência, havendo um olhar macro sobre as diferenças. O crescimento importante em relação a visão macro, referenciada pelo Paraguai consistiu em entender a inclusão como diversidade e não apenas com a atenção à deficiência.

Os entrevistados corroboraram explanando sobre a participação nas discussões para a implantação do projeto no sistema educativo paraguaio reconhecendo serem os pioneiros na discussão do que resultou como educação inclusiva, relatando que:

No Projeto da UNESCO em 2000 mais ou menos 2001, o conceito de fato do termo Necessidades Educativas Especiais, queria dizer que os estudantes que tiveram algum tipo de estratégia com apoio ou ajuda extraordinária em forma permanente ou temporal, tempo curto, ou nesse caso, população com deficiência ou crianças que estavam com problema de aprendizagem ou transtorno de aprendizagem, não fazia muita ênfase.

Mas o que propôs o Projeto da Unesco sobre o termo edu-

cação inclusiva é mais rico, mais completo, conforme a entrevistada, a educação inclusiva contempla,

Outros grupos de crianças que também estão em situação de discriminação escolar, por exemplo, crianças em situação de rua ou, por exemplo, crianças em condições médicas extraordinárias. As aulas hospitalares hoje dependem da Educação Inclusiva, que é um modelo importante dentro da saúde para atender às crianças que têm condições médicas importantes e que hoje estão fora da escola por conta da saúde (gestora A).

Esse projeto apresentou elementos novos desde 2000, que incorporou outros coletivos em situação de exclusão para Saviani (2008) as crianças pobres são vítimas de exclusão porque não são contempladas pela classe social que detém o poder.

No Paraguai antes do projeto os mais vulneráveis excluídos não eram contemplados pelas políticas públicas porque estas não eram planejadas de forma clara, como afirma, não existe uma política inclusiva escrita, clara e que se mantém mais, além das autoridades, isso não existe, eu adoraria te dizer ao contrário, mas não existe (gestora C). Então, nesse sentido existiu um crescimento importante da atenção do MEC-PY oferecido a partir do projeto educar na diversidade.

Para Saviani (2008) a exclusão dos mais pobres acontece pelo fato de estarem excluídos de representatividade pelo poder público, diante dessa colocação constatou-se que no Paraguai existem alguns documentos que estão à frente da direção inclusiva, porém algumas autoridades que estão à frente no poder, pois têm umas que atende e outras que não atende. Como bem cita a entrevistada,

Esse senhor [atual Presidente do país em 2013] que está, agora que vai sair dia 14 [de agosto de 2013], ele não atendeu; tem um ano e meio que a gente não tem uma linha clara do que é fazer educação inclusiva; estou te falando de fora, não estou dentro do MEC-PY, mas eu que tenho que trabalhar com pessoas, ajudar formar pessoas, não existe políticas públicas em relação a educação inclusiva, hoje eu não tenho como dar uma orientação clara porque eu não a tenho, não recebo uma orientação clara do MEC-PY (gestora E).

O projeto educar na diversidade lançado em 2000 tem uma

importância significativa diretamente relacionada ao marco referencial; outro ponto significativo é que apresentou avanços com muita dificuldade na conjuntura educacional quando se trata da instalação de política pública que realmente atue de forma efetiva. Talvez seja esse o maior entrave e uma das dificuldades maiores para que se instale política pública ampla.

Segundo a entrevistada:

Nós vínhamos bastante entusiasmados até mais ou menos 2011, porque a gente (sic) sentia que as coisas iam avançando. Apesar das mudanças, a gente sentiu, assim. Esse documento saiu em 2011, eu acho que é o mais específico em relação ao que você pode encontrar sobre as intenções de uma política pública agora entendida como uma política. Você tem um plano estratégico, você tem um projeto se armando, seus programas todos respondem de forma coerente e consiste a um. Eu não vejo isso neste momento, espero que se recupere, acho que o Paraguai tem uma produção, uns documentos incríveis, o problema que agente tem é passar para o operativo, entendeu o corte? (Gestora G).

E neste sentido o Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos 2012 aponta que as dificuldades que se mostram mais emblemáticas no que se refere à implementação das políticas públicas tratando de conciliações das políticas indefinidas, ou seja, que as condições ideais para a implementação de políticas públicas inclusivas de deficientes estão relacionadas com a capacidade que a sociedade organizada desenvolva ao definir claramente projetos e planos de implementação a longo prazo. Com o comprometimento da sociedade estes projetos seriam implementados independentemente da continuidade ou a substituição democrática de administradores ou gestores (UNESCO, 2013).

O Projeto Educar na Diversidade foi implantado no Paraguai como um projeto piloto e transformado em plano que significativamente fez a diferença, um plano que serviu de referência para construção do Plano Nacional de Educação, esse projeto foi implantado sem que se estabelecessem critérios de continuidade e, por isso apresenta experiências e ações isoladas.

Desenvolveu algumas ações de inclusão em escolas públicas, mas não a contento já que estas são ações maiores nas

escolas particulares, privadas onde se verifica que tem estudante incluído com deficiência em maior número e no contra turno atividade com estudantes sem deficiência, apenas com dificuldades de aprendizagem.

O que se percebe é que a inclusão existe em forma de experiência em algumas escolas do país, o Paraguai tem aproximadamente 25 mil escolas, porém pode-se afirmar que em mais ou menos umas 50 a 100 escolas estão fazendo experiências inclusivas. O problema que atinge a maioria das escolas é que não há uma formação para docente que venha do sistema educacional público e, que ajude a articular essa inclusão, então, estas barreiras dificultam a promoção dos estudantes deficientes para a entrevistada a formação docente,

É uma das ações que define um determinado aumento de matrícula e amplia a experiência do projeto, mas estas ações não ocorrem por um incentivo do ministério o que se pode fazer é vincular esse projeto com experiência de inclusão atual. O que se verifica nas políticas é que não têm começo, mas pode se verificar com o avanço do movimento regional de inclusão (gestora G).

Dentro desta linha de reflexão podemos dizer que a experiência da UNESCO de 2000, enriqueceu a experiência do Paraguai e direcionou a educação especial para uma educação inclusiva. Podemos reinterar que para a diversidade e não só para a deficiência o projeto enriqueceu e ajudou a empurrar a mudança orgânica do operativo da educação especial para ter estrutura que demonstram as políticas não sendo a única experiência que se encontram implementadas. Importante ressaltar que existe experiências impulsionadas pelas famílias e pelas mesmas comunidades que se apresentam, não como experiência que o MEC promove.

Reportando a década de 90 no Paraguai aconteceu a “Reforma Educativa”, meio pelo qual a população paraguaia exigiu a revisão de direitos das instituições educativas e da qualidade de ensino por parte dos docentes. Nesse contexto, o MEC Paraguai assume a responsabilidade da construção de espaços democráticos para discutir na educação propostas inovadoras de ensino e de aprendizagem no Sistema Educacional do país (PARAGUAY, 2011).

Neste sentido é que a entrevistada afirma que:

A sociedade civil em família é responsável pelos 90% da inclusão desse país, a inclusão não vem do Estado; o emprego, a mesma coisa, ou seja, a experiência de inclusão laboral que tem com o pessoal, deficiências da função pública ou empresa privada, esses trabalhos de inclusão não vêm do Estado, vêm da organização da sociedade civil, são projetos impulsionados por famílias ou por coletivos de pessoas com deficiência. Não vêm, não é assim: agora somos todos inclusivos! (Gestora G).

Na educação inclusiva a experiência no Paraguai vai sendo implantada dada a insistência que a sociedade empenha, principalmente as famílias das pessoas com deficiência. Até a apresentação das políticas públicas pelo projeto do MERCOSUL não era promovida pelo Estado. Neste sentido o Estado incorporava, por exemplo, algumas ações tais como inclusão laboral, projeto de lei em tramite no parlamento referente a legislação de educação inclusiva que,

Atualmente (2013) também encontra-se em consulta outros projetos de inclusão porque foram apresentados logo foi no final do período do parlamento ao senado que devem ser implementados. Estes projetos passam por um período de consulta onde os especialistas estão sendo consultados para contribuir com as questões de mudança. Estudos apontam por exemplo, para uma das questões que deve ser questionada a que se refere à educação inclusiva (gestor B).

A lei aponta a educação pública que se quer nas escolas públicas obrigação de atendimento e deve ser sancionada se não incluir criança que chegue com algum tipo de diferença, seja ou não por deficiência, porque não trata somente de pessoas com deficiência (PARAGUAY, 2011). E, Percebe-se que as escolas particulares não estão incluídas.

Esse projeto serviu de base para poder ver como fazer, mas implantado como tal, eu não sei, eu acho que não; mas isso é no meu conhecimento, como te disse. Serviu para certos aspectos, foi um projeto que levou a essas novas referências do MEC-PY, produto da aprendizagem (Gestora D).

A contribuição dos entrevistados foi extremamente impor-

tante para a construção deste texto devido à relevância que deram em conhecer o Projeto Educar na Diversidade, na sua fase de discussão e implantação no Sistema Educativo Inclusivo Paraguai.

Projeto esse que promoveu a construção do Plano Nacional de Educação 2024, Programas, Projetos e Ações Educativas das Políticas Públicas Inclusivas na Educação Básica paraguaia, para todos os níveis de ensino, da educação pré escolar até o 9º grau, de ensino obrigatório, ou seja, por dez anos.

A experiência com maior frequência de inclusão são crianças concentrada na pré-escola, do 1º. ciclo e 2º. ciclo, vindo a diminuir a inclusão no 3º. ciclo e quase nenhuma na Educação Média, percebe-se que vai diminuindo gradativamente a matrícula de estudante deficiente no sistema de educação paraguaio (gestor F).

Este fato pode ser imputado à lenta implantação dos programas o que gera demanda maior e deficiência de oferta do sistema.

4.3.2 Plano Nacional de Educação do Paraguai no Período de 2000 a 2024

Com o Projeto Educar na Diversidade, realizado pela UNESCO com os países do MERCOSUL na primeira década dos anos 2000, e constituído como elemento base da implantação e implementação da educação inclusiva como Política Pública na Educação Básica para a América Latina, tiveram início as discussões de forma efetiva e construtiva do Plano Nacional de Educação 2024 do país.

O Plano Nacional de Educação 2024 do Paraguai utiliza como embasamento teórico a proposta da Escola Nova, do professor pedagogo Ramón Indalecio Cardozo, que propõe um modelo de pedagogia aberta à troca de experiências, à autonomia e à crítica. O plano trata das linhas gerais da educação paraguaia logo é parte do plano a existência da discussão sobre a Inclusão na Educação Pública, bem como coloca a entrevistada:

Nesse documento chamado Plano Estratégico 2024 do Paraguai, você tem alguns delineamentos que a asseguram que você, dentro da modalidade da educação como ciclo de vida, dê segurança à diversidade, em particular aos que estão em situação de maior vulnerabilidade, chamam-se crianças com deficiência, crianças com condições hospitalares permanentes ou de longos períodos, crianças em situação de rua; são todos grupos que eles consideram populações, que estão em maiores situações de vulnerabilidade de acesso e direito à educação. Então, para velar pela equidade, um dos princípios do Plano 2024 é fazer ações específicas que atendam a esse coletivo, isso na política educativa paraguaia você tem essas linhas gerais. Lendo esse documento, você vai encontrar essa informação. Agora uma política específica que diga como você tem que fazer educação inclusiva dentro das diferentes modalidades eu não conheço escrito, além deste material aqui que explica. Como está? Qual é o marco de referência? E como está organizado o ministério para responder essas necessidades? (Gestor B).

O Plano 2024 trata a inclusão em uma visão abrangente para toda população, envolvendo a cultura, a economia, a política etc. Então junto à sociedade como organização de um povo e respaldadas de maneira geral, estabelecendo, objetivos e metas para educação, visando à qualidade de atendimento educacional na universalização (PARAGUAY, 2011).

Refere-se a todos os níveis de educação, propondo trabalhar com todos os atores e apresenta por objetivo inovar, atualizar e capacitar todos os envolvidos no Sistema Educacional do país.

Nesse sentido o Plano 2024 trata em linhas gerais a Educação não apresentando especificidade para a Educação Inclusiva na perspectiva dos estudantes deficientes; é holístico, visando a educação em todos os níveis, com objetivos gerais, metas para todo sistema educacional paraguaio. As linhas gerais referem-se a Multilinguismo e Interculturalidade, Educação Científica e Tecnológica, Formação Cidadã, Formação Docente, ou seja, a toda a Política Educacional Democrática, a ser executada a médio e longo prazo (PARAGUAY, 2011).

A questão governamental é de extrema importância para se implementarem as Políticas Públicas da Educação Inclusiva no Sistema da Educação Básica Pública do Paraguai. Entretanto, a entrevistada, destaca que a mudança de governo que ocorreu em 2011 impossibilitou a continuidade da Política

Pública Inclusiva, por falta de entendimento técnico de como fazer Educação Pública Inclusiva:

Por hoje você tem uma porção de ações, que estavam sendo articuladas com o Ministério de Educação, paradas à espera de uma autoridade que entenda melhor a questão da inclusão, dos trabalhos na área da inclusão e das ações que devem ser feitas, pois acho que a maior debilidade que nós temos é a ausência de uma Política Pública Nacional (Gestor D).

Analisa-se que o Plano 2024 não trata a Política Pública da Educação Inclusiva com objetivos claros, úteis, apropriados a serem compreendidos pela escola de Educação Básica, uma vez que não tem delineado como oferecer atendimento a estudante deficiente na Educação Básica Pública, conforme relata Bueno,

O ensino regular tem excluído sistematicamente larga parcela de sua população sob a justificativa de que essa parcela não reúne condições para usufruir do processo escolar, por apresentar problemas pessoais (distúrbios dos mais diversos), problemas familiares (desagregação ou desorganização da família) ou 'carências culturais' provenientes de um meio social pobre. Por sua vez, o ensino especial também tem excluído sistematicamente grande parcela de seu alunado sob a alegação de que, por suas próprias características, essa parcela não possui condições para receber o mesmo nível de escolarização que as crianças normais. Crianças têm sido mantidas por anos a fio no ensino especial sem que se consigam mínimos resultados com relação à sua escolarização. (1999, p. 12).

No entanto, as metas a serem aplicadas para superar as dificuldades de acesso dos deficientes nas escolas da Educação Básica pública paraguaia ficaram comprometidas, referentes aos resultados do aumento de matrículas no ensino regular, visto que trata da inclusão na diversidade e não do atendimento a deficientes.

4.3.3 Política Pública da Educação Inclusiva do Paraguai

O sistema educacional público paraguaio elaborou documentos com fundamentos e delineamentos para uma política pública inclusiva para todo sistema educacional paraguaio,

tratando de uma educação aos estudantes deficientes na perspectiva de incluí-los com as limitações subjetivas que cada um apresentasse. E também buscando superar as dificuldades de aprendizagem, referentes às disciplinas oferecidas pelo sistema educacional em vigor, de cada estudante na sua individualidade Ramón Indalecio Cardozo apud (PARAGUAI, 2011).

Coloca-se que, para incluir os estudantes no sistema educacional, é necessário dominar o conhecimento, eliminar barreiras como condições físicas, sociais, culturais e materiais, com a finalidade de evitar a exclusão. Observamos que para os deficientes as condições físicas são limitações que dificultam acessibilidade à escola e ao trabalho, ou seja, na vida cotidiana do estudante impedindo de participar de vários setores da sociedade, bem como sua ascensão social,

En el Plan 2024 la educación es asumida desde sus vínculos con las otras dimensiones de la vida humana, donde los determinantes sociales, económicos, políticos y culturales son considerados como elementos significativos en el momento de concebir, planificar, implementar, evaluar y retroalimentar el programa de acciones pedagógicas, organizacionales, administrativas, legislativas e institucionales que se desarrollan sistemática e intencionalmente para alcanzar los fines y objetivos de la educación paraguaya (PARAGUAY, 2011, p. 08).

O Programa A Educação Inclusiva na Nova Escola Pública Paraguaia, apresentado em documento elaborado para o desenvolvimento social entre 2010-2020, visa diminuir e/ou eliminar as barreiras que impossibilitam os estudantes de terem acesso ao sistema educativo paraguaio, pois se trata de uma educação para a diversidade, de um plano piloto de inclusão na Educação Básica (PARAGUAY, 2011).

Esse programa tem como base filosófica a Pedagogia de Ramón I. Cardoso, que trata de uma pedagogia que busca desenvolver no sistema educativo o respeito, a valoração da subjetividade dos estudantes para melhorar a aprendizagem, concordando com uma educação de qualidade (PARAGUAY, 2011).

A filosofia de Ramón é fundamentada na ideia de que se respeite o ritmo de aprendizagem, a diversidade, a diferença de cada estudante na sua individualidade. O novo sistema educativo público assumiu a responsabilidade e o compromisso

com a sociedade paraguaia de uma educação pública equânime, equitativa e de qualidade, na perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Básica.

Sobre o programa a entrevistada assim se posiciona:

Como primeira medida, eu queria te comentar que eu acho que nós não temos uma política pública sobre Educação Inclusiva, nós temos certos ambitos de permissão onde há ação que está começando a ser incorporada em projetos, programas e planos, mas tecnicamente sobre a base de uma definição de políticas públicas que realmente tenha clareza do que tem que se fazer em relação à Educação Inclusiva vista como uma Educação à diversidade não há (Gestora A).

Neste sentido podemos perceber que as políticas implantadas estão em nível deficitário mesmo que se admita que houvesse avanços. E este é fator interessante pois de acordo com nosso entrevistado:

Houve um avanço sim no que agora essas linhas de intervenção têm tido, são inovações e têm tido avanços importantes, como te digo, um deles é passar do conceito de Educação Inclusiva como a Educação à pessoas com deficiência para uma visão de Educação Inclusiva como atenção à diversidade. Esta mudança que é o que está no programa, que explica o marco de referência, que é muito atualizado, que acompanha a linha de atenção, que são educação na região, e tem uma organização atual que não sabemos se vai durar após 15 de agosto, que são outras questões, que não temos políticas públicas (Gestor E).

É clara a necessidade de implementação de programas que definam continuidade de aplicação de recursos voltados para a educação inclusiva no Paraguai. Toda a debilidade está no fato de que vem uma autoridade nova e pode mudar essa estrutura que está estabelecida hoje (2013) com áreas operativas pelo MEC para o atendimento à diversidade da população, ou seja, à situação de maior risco, população com deficiência em geral.

O desenvolvimento de capacidade para atender à diversidade se estrutura na ênfase de dar continuidade, sendo um operativo, valorizando ainda mais o estudante com deficiência. Antes desta implementação era o que se chamava de Necessidades Educativas Especiais, por deficiência. No Programa da

Nova Escola estão definidas propostas, ações, programas estruturados, direções com ações específicas que estão mais ou menos delineadas.

4.3.4 Política Pública da Educação Básica no Paraguai

Aproximadamente em 2000, com o Projeto Educar na Diversidade se pensou para as escolas de Educação Básica aulas de apoio, as quais foram pensadas somente em documentos, ou seja, no papel, porque depois mudou para Centro de Recurso de Apoio Especializado. Com atendimento de um docente de aula de apoio, mas era um docente que realmente promovia todas os estudantes com ou sem deficiência; por exemplo, passava por essa aula de apoio estudante com dificuldades específicas em leitura ou matemática, em períodos temporais, recebiam a aula e voltavam ao curso, ou seja, ao grau equivalente à sua idade.

Começaram a encher essas aulas de estudantes e, hoje [2013] é uma aula a mais. As aulas de apoio são consideradas aulas especiais para estudantes especiais. No documento, o atendimento será para quatro ou cinco estudantes, mas atende outro perfil.

No Paraguai, existe em algumas escolas especiais, para pessoas que tem problemas sensoriais, Centros de Recursos, Centros de Apoio Especializados. Existem seis ou sete Centros de Apoio no país, como por exemplo, centros que usam Braille que faz macro tipo, porém fora da escola do ensino regular, que servem à comunidade toda, tem esse modelo para atender pessoas com deficiência visual, baixa visão ou cego completo, mas não existe essa experiência com as deficiências auditivas e/ou intelectuais (PARAGUAY, 2011).

Quanto à comunicação dos deficientes surdos, existe no Paraguai um movimento forte do coletivo de famílias de pessoas deficientes surdas, justamente pela falha em respeitar a língua de sinais como a língua materna dos estudantes surdos. Tanto que se encontram poucas crianças surdas estudando nas escolas de Educação Básica pública; as que se encontram, estão oralizadas ou são crianças que leem lábios, mas as crianças que as famílias reconhecem a cultura do surdo e a língua de sinais, como uma língua principalmente do surdo.

Portanto os surdos estão nas escolas especiais, eles não querem estudar em escolas de Educação Básica pública justamente porque o sistema básico não respeita a língua de sinais, como língua oficializada pelo sistema de educação. A maioria das escolas para estudantes deficientes surdos alfabetiza com o sistema oralizado. Diante desse contexto a falta de intérprete para atender aos deficientes surdos nas escolas de Educação Básica do Paraguai é um fato que para Vygotsky,

O ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo. Para o desenvolvimento da criança, em particular na primeira infância, os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura (IVIC, 2010, p.16).

Quanto a estudantes deficientes a cobertura de atendimento é baixa, ficando em aproximadamente 2% da população com deficiência, desses 2%, a maioria dos atendimentos são destinados aos cegos, cadeirantes ou que apresentam algum impedimento parcial motor, impedimento da mobilidade, ou seja, com alguma dificuldade motora (PARAGUAY, 2011).

Tem-se nas escolas de Educação Básica, principalmente na etapa inicial, algumas experiências com estudantes deficientes intelectuais que para Maria Montessori [...] uma mentalidade inferior era suscetível de desenvolvimento. Essa intuição tornou-se minha convicção depois que deixei a escola dos deficientes; pouco adquirir a certeza de que métodos semelhantes, aplicados às crianças normais, desenvolveriam suas personalidades de maneira surpreendentes (ROHRS, 2010, p. 57). A escola também apresenta experiência com estudante deficiente com algum tipo de paralisia leve, síndrome de Down, deficiente surdo.

Quanto aos autistas o problema é que não se tem definido um diagnóstico certo. Sem diagnóstico são etiquetadas como deficiências múltiplas, retardo mental, crianças com problemas de conduta ou comportamento específico. Enquanto que quando se oferece alguns indicadores de autismo e/ou algum aspecto autista, não recebe atendimento por falta de conhecimento do educador (PARAGUAY, 2011). Neste ano de 2013, as

escolas que estão recebendo crianças com autismo são particulares pagas pelas famílias que dispõem de boas condições econômicas.

Na escola de Educação Básica pública não existe um subsídio por inclusão de deficiente por parte do MEC-PY, não existe um sistema de incentivo de formação para o educador, instalado em nível nacional. O que existem são experiências muito raras, mas isoladas, referente à formação do educador acontecida nas escolas até o ano de 2011 em mais ou menos 30 escolas no país, que já tinham crianças incluídas. O que se verifica é que não é oferecida no sistema educacional programas de formação sistemática para o educador (PARAGUAY, 2011).

Os objetivos da legislação e do Plano de Educação 2024, bem como dos programas e projetos não são claros, e sim com situação contrária, principalmente para deficientes, que para serem matriculados quando as famílias procuram a escola, se a escola assume a responsabilidade da matrícula, o estudante deficiente então inicia seus estudos em uma escola de Educação Básica pública. Quanto à realidade do país as políticas públicas do Paraguai para a promoção de inclusão no sistema educacional estão definidas nos planos elaborados pelo MEC-PY e que fazem parte dos processos em aplicabilidade.

A particularidade apontada pela entrevistada com relação às iniciativas de inclusão é o fato de que estas estão muito mais a cargo da demanda de pais e familiares de deficientes físicos e crianças que sofram de qualquer outro tipo de demanda como cegueira, mutismo, autismo, síndromes psiquiátricas ou internamento provisório e/ou prolongado e outras, do que de iniciativas governamentais, ressaltando que:

Não existe na legislação elemento que no ato da matrícula se exija a identificação que o estudante é deficiente e por não existir legislação nesse sentido é que passam a não existir também a obrigatoriedade da inclusão e nenhum Decreto específico para tratar de qualquer tipologia na sua especificidade (Gestor, C).

Verifica-se que as políticas não estão definidas em sua totalidade, ainda necessitando de debate com a comunidade de profissionais especializados e com os pais. Não estão sendo implementadas, na opinião da entrevistada, linhas definidas de políticas públicas específicas da sistemática de inclusão. O que

se verificam, em sua opinião, são aplicações pontuais de políticas de inclusão da diversidade. Quando o que se evidencia como conceito de diversidade é a necessidade de se colocar em sala de aula ou estender o atendimento especializado aos estudantes que, por alguma condição específica, são considerados diferentes dos demais e por isso sofrem algum tipo de estranhamento (Gestor C).

É evidente o avanço das mudanças na área da educação no sentido de atendimento, porém o que impede uma aplicação programada de forma continuada são as constantes mudanças nas esferas políticas do Paraguai, o que reflete em descontinuidade na aplicação das políticas. As medidas e os planos são interrompidos antes de sua completa aplicação (PARAGUAY, 2011).

De forma clara, há uma descontinuidade recorrente nas políticas de investimentos na educação inclusiva, já que a inconstância na política administrativa influencia a tomada de decisões em nível de ministérios. As políticas que são implementadas acabam sendo interrompidas após pouco tempo de aplicação prática, o que inviabiliza os processos.

A atenção que o Plano Nacional de Educação do Paraguai oferece às questões de inclusão é muito dispersa e ampliada de forma demasiada, o que compromete também a aplicação de políticas efetivas. As recomendações ampliadas são no sentido de inclusão de crianças em situação de preconceito em escolas e também aquelas que estão em situação de rua (PARAGUAY, 2011).

Outra realidade que deve ter a atenção das incursões são aqueles casos de internações por longos períodos que exigem um acompanhamento pedagógico diferenciado. No sentido de que há uma preocupação com a ampliação dos grupos de vulnerabilidade, o MEC-PY ampliou muito o leque de atendimento, o que de certa forma é visto como um avanço (PARAGUAY, 2011).

Não existe, entretanto, um plano geral de educação inclusiva o que implica a análise de fator comprometedor. O que existem são documentos que de certa forma despertam o interesse de organismos para a inclusão. Não há uma política de estímulo para que as escolas apliquem as políticas de inclusão.

5. AVALIAÇÃO SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NO PARAGUAI

Figura 7: Avaliação sobre Políticas Públicas da Educação Inclusiva do Brasil e do Paraguai

Problema	Perguntas ao Problema	Fontes de Informações
A educação brasileira, bem como a educação paraguaia diante da atualidade, implantou e tem implementado a política pública da educação inclusiva, conforme previsto na legislação vigente do país?	<p>A Educação Brasileira diante da atualidade implantou e tem implementado Política Pública Educacional Inclusiva conforme previsto na legislação vigente no País?</p> <p>A Educação Paraguaia diante da atualidade implantou e tem implementado Política Pública Educacional Inclusiva conforme previsto na legislação vigente no País?</p> <p>Há semelhanças e diferenças da Política Pública Educacional Inclusiva do Brasil e do Paraguai?</p>	<p>Questionário</p> <p>Entrevista</p>

Fonte: Elaboração própria.

Na opinião dos pesquisados sobre as políticas públicas da educação inclusiva do Brasil e do Paraguai concordam que o projeto do MERCOSUL educar na diversidade foi o propulsor para implantação da inclusão no sistema educacional público.

O projeto propôs para a educação novo modelo para o sistema educacional público principalmente referente à formação inicial e continuada dos gestores e docentes do sistema educacional da educação básica.

O currículo educacional buscou desenvolver ações e metodologias para atender os objetivos da acessibilidade do estudante deficiente para promover a inclusão, melhorar os processos de qualidade e equidade no fornecimento de vagas e permanência dos estudantes com deficiências e outras especificidades. Amplia os processos de educação para vencer as barreiras estruturais e ideológicas que impedem a aprendizagem e a participação do deficiente no âmbito escolar.

Os pesquisados da população Brasileira concordam que projeto educar na diversidade foi implantado em 2005. Para implantação proporcionou oficina para multiplicadores e oficina de formação de gestores e docentes, organizada e coordenada por diversas Secretarias Públicas. Em 2006 foi à fase da expansão no âmbito escolar desenvolvido pelos gestores das unidades escolares para a comunidade e para os docentes no mesmo ano 2006 deu continuidade com acompanhamento, apoio e coleta de dados. A coleta de dados teve como foco a busca de dados relevantes sobre mudanças nas práticas da escola (gestão) e de sala de aula (metodologia de ensino) no dizia a respeito ao atendimento escolar inclusivo.

E que a implementação aconteceu através de projetos, programas, planos, Leis, Decretos, documentos, etc. Cita-se como exemplo, o Projeto do MERCOSUL, programa Educar na Diversidade (2000); Programa de Desenvolvimento Escolar (2011); Plano Nacional de Educação (2001); Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases (1996); Apoio à Portadores de Deficiência (1989); Atendimento Educacional Especializado (2008); Marco Político - Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010); Língua Brasileira de Sinais (2005); Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa (2002); Acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (2004).

Os pesquisados Brasileiros ressaltaram que o Decreto nº 5.296/04 necessita maiores implementações, pois as barreiras arquitetônicas das escolas têm impedido estudantes deficientes

de realizarem a matrícula por falta de acessibilidade, tais como recursos pedagógicos, banheiro adaptado, classe de aula, falta de rampas, sinalizações sinestésicas para guiar cegos, iluminação, carteiras adaptadas, lousa apropriada, pinturas, cortinas, transporte etc.

As barreiras atitudinais como a falta de profissionais habilitados para atender aos estudantes deficientes, falta intérpretes, educadores especialistas em atendimento educacional especializado, educador bilíngue, tradutor em Braille, equipe especializada em saúde, assistência social, psicólogos, fisioterapeutas, ou seja, equipe especializada para garantir o atendimento especializado etc.

Para os pesquisados do Paraguai a política pública da educação inclusiva iniciou a implantação através do Projeto Educar na Diversidade (2000) como “Projeto Piloto”, ou seja, em números reduzidos de escolas como fase de experiência inclusiva, mas não deu continuidade, ano 2013. Foi um projeto muito importante que fez a diferença pelas ricas discussões desencadeadas na fase inicial de implantação desenvolvida pela coordenação do projeto realizada com gestores, docentes e comunidade do sistema educacional público paraguaio. A qual resultou na elaboração do Programa La Educación Inclusiva en La Nueva escuela Pública Paraguaya (2010), Plano Nacional de Educação do Paraguai (2011).

Cabe, portanto, ao sistema educacional público dos dois países disponibilizar profissionais como instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como monitor ou cuidador do estudante deficiente que necessita de apoio nas atividades higiênicas, na alimentação e locomoção, entre outras. Garantir o acesso mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas nas edificações, incluindo instalações de equipamentos e mobiliários acessíveis inclusive nos transportes escolares e nas comunicações e informações.

A importância de cada categoria para a construção e elaboração da pesquisa como um todo, assim como para a relevância da problemática da inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional, está em grau de semelhança entre si e os demais elementos analisados, haja vista que, incluir as pessoas com deficiência no atendimento amplo e geral do sis-

tema educacional é de maneira geral importante para todo o processo do sistema educacional dos dois países.

Existem categorias que devem ser implementadas com maior empenho das autoridades e que necessitam de maior reflexão educacional enquanto que outras podem ser articuladas em questão de tempo e praticidade ou ainda relevância político educacional público.

A necessidade de inclusão de todas os estudantes com deficiência no sistema educacional e que tenham garantidas o atendimento especializado ao ensino regular é tão urgente quanto à formação de profissionais que possam garantir o sucesso acadêmico de maneira eficiente ampliado a todos. Neste sentido não se pode estabelecer maior importância para esta ou aquela categoria já que dentro do contexto da realidade de inclusão todas as medidas tornam-se metas necessárias e urgentes.

Os processos de elaboração das políticas públicas para a educação inclusiva, tanto no Brasil quanto no Paraguai, guardam relação direta com a aplicação de medidas educacionais voltadas para o atendimento dos estudantes com deficiência e interferem de maneira significativa na aplicação de estratégias de atendimento.

Esta é a particularidade que singulariza a temática da pesquisa e relaciona as medidas educacionais com as políticas públicas da Educação Inclusiva nos dois países vizinhos. A abordagem que Brasil e Paraguai empenham em suas políticas educacionais refletem diretamente e determinam graus de relevância extrema nos processos de aquisição de autonomia social e liberdade democrática das populações dos dois países refletindo na compreensão da importância da garantia dos direitos humanos no restante do continente.

A educação nos dois países avaliados está diretamente relacionada com a maneira com que brasileiros e paraguaios veem a si mesmos e neste sentido, Brasil e Paraguai, constroem-se enquanto povos autônomos de maneira singular parecidos em alguns pontos e em sua maior parte do tempo construindo suas identidades como povos irmãos mantendo as suas características de latino americanos livres.

Neste sentido a construção das categorias pesquisadas descrevem caracteres da educação sendo algo que não exige hierarquização, mas muito mais a importância da construção de caminhos de diálogo para a implementação das necessárias políticas públicas de educação inclusiva.



CONSIDERAÇÕES FINAIS



A análise dos resultados da pesquisa à luz do referencial teórico utilizado na investigação e desenvolvido na seção “Análise e Interpretação dos dados” possibilita-nos a apresentação concisa dos resultados relacionados ao problema “A educação brasileira, bem como a educação paraguaia diante da atualidade, implantou e tem implementado a política pública da educação inclusiva, conforme previsto na legislação vigente do país?”.

Apresentam-se a seguir por tópicos principais das análises de dados que correspondem aos objetivos:

Objetivo 1: Analisar a política pública educacional inclusiva para o estudante deficiente no Brasil e no Paraguai através da construção do estado da arte sobre o tema possibilitando a compreensão e efetividades dos fatores presentes na mesma;

Analisa-se que no processo histórico da educação inclusiva para deficiente a sociedade civil em geral, as famílias, as instituições filantrópicas, sempre lutaram pela escolarização do deficiente. O poder público, por sua vez, após muitos anos de discussões no seio da sociedade, passou a ter uma ótica diferente, criaram-se leis, decretos, resoluções, normas, planos, programas, projetos e ações educativas pedagógicas para atender a educação inclusiva como política pública.

A educação inclusiva tanto no Brasil quanto no Paraguai foi implantada através do Projeto MERCOSUL: Educar na Diversi-

dade pela UNESCO que desencadeou a política pública da educação inclusiva.

No Brasil a política pública da educação inclusiva foi implantada nas escolas municipais, estaduais e federais, nos institutos federais de educação tecnológica e nas escolas particulares. Constituem-se como resultado do projeto o Programa: Educar na Diversidade que apresentou formação de educadores, tais como cursos livres, de extensão, especialização, mestrado e doutorado; Fundamentado no Marco Político e Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Plano Nacional de Educação - 2020.

No Paraguai a política publicada da educação inclusiva foi implantada como projeto piloto em algumas escolas públicas, com a finalidade de atender à população como um todo.

A implementação foi à construção do Plano Nacional de Educação 2024, apontando ações educativas das políticas públicas inclusivas na educação básica paraguaia para todos os níveis de ensino como ensino obrigatório, referente desde a pré-escola, ciclo primário, até a educação média, ou seja, por dez anos.

O Programa A Educação Inclusiva na Nova Escola Pública Paraguaia, apresentado e elaborado para o desenvolvimento social entre 2010-2020, visando diminuir e/ou eliminar as barreiras que impossibilitam os estudantes a terem acesso ao Sistema Educativo Paraguaio, trata-se de uma Educação para a diversidade.

Objetivo 2: Conhecer a legislação da política pública da educação inclusiva para o estudante deficiente do Brasil diante do previsto nas respectivas legislações e da execução efetiva comparando com os resultados presentes no cotidiano;

Ainda no Império os primeiros programas de educação pública voltada para a inclusão são implementados com a fundação dos institutos especializados. Em 1926 é criado o Instituto Pestalozzi e depois em 1954 é fundada a primeira unidade da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE.

As tentativas de educar e proteger as pessoas com deficiência teve início como ambiente de segregação nos institutos: o objetivo era atender de forma separada apontando para a di-

ferença como distinção daquele que é incapaz e que, portanto não tem direito amplo à autonomia.

Em 1961 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN Lei nº (4.024) que estabelece pela primeira vez normatizações jurídica para a educação de deficientes.

Em 1971 a Lei nº (5.692) define como deve ser o tratamento especial voltado para o atendimento de estudantes com deficiências físicas ou mentais e superdotação. Com a redemocratização surge a necessidade de se construir uma nova constituição que é promulgada em seguida com a Constituição Federal (1988) que traz novos avanços com a definição de direitos iguais e universalização da educação para todos.

Com o fim da Ditadura Militar e a conseqüente eleição democrática de governos populares, o marco inicial para o desenvolvimento de política pública inclusiva na educação, foi então à aprovação da Constituição Federal, em 1988, traz como caráter urgente a retomada da democratização do acesso à educação, de forma ampla e irrestrita, a todos sem distinções no Brasil. Dessa forma estabelece o início da implementação de ações de inclusão dos deficientes que sempre tiveram seus direitos fundamentais negados em nome de uma ideologia de proteção caracterizada pela tutela.

Com a Constituição Federal de 1988 fica estabelecida a replantagem de políticas públicas educacionais que haviam sido extintas pela Ditadura Militar que com o seu fim são retomadas e promovendo assim, ações que voltam à atenção para a necessidade particular de buscar o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. A visão democrática da educação é então a de promover a igualdade de condições e permanência na escola, além do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

São também implementadas ações de formação continuada e treinamento voltadas para a garantia do direito ao trabalho e sua inserção e empregabilidade de pessoas com deficiência garantindo-lhes independência financeira e conseqüente garantia de sua subsistência com a inserção social.

Com a aprovação da Constituição Democrática surgem às

noções de direito público subjetivo onde a educação passa a ser vista como elemento de garantia de democratização dos outros direitos. No Art. 3, inciso IV da CF-1988 definem-se os critérios de democratização da educação que deve ser garantida a todos ‘sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação’; no Art. 206, inciso I esclarece que o direito à educação tem de ter ‘igualdade de condições de acesso e permanência na escola’ haja vistas as taxas de abandono e evasão; o Art. 208, inciso III define o ‘atendimento educacional especializado’ que estabelece critérios que ampliam significativamente os direitos específicos da pessoa com deficiência. O Art. 227 é mais amplo ainda no que concerne à democratização de direitos estabelecendo que ser dever do Estado assegurarem condições de vida, lazer, segurança, educação e cultura; promover programas de assistência integral e criação de programas de prevenção e atendimento especializado.

Posteriormente, com o amadurecimento social ampliado, é definida a consequente regulamentação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA Lei nº (8.069, 1990) ampliando os direitos conquistados em defesa da criança e do adolescente. O Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº (8.069, 1990) amplia estes direitos especificando legislação que garante direitos especiais.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) vem retomar pontos específicos da educação nacional no sentido de redemocratizar a educação que durante a ditadura militar ganhara contornos de direitos elitistas. A nova LDB, como fica conhecida, cria condições para que as pessoas possam dedicar tempo e esforço à sua própria formação intelectual sem restrições.

A ampliação dos debates e participação democrática ocorre com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº (9.394, 1996), amplamente debatida pelos setores da sociedade que foram conclamados para a elaboração de sugestões.

Estas conquistas democráticas estimulam o surgimento do que podemos chamar de maturidade social coletiva brasileira no sentido de que se garantam a aplicabilidade de programas e projetos com a recente aprovação pelo Congresso do Novo Plano Decenal Nacional de Educação 2011-2020 (PNE).

O Novo Plano Decenal de Educação Nacional- PNE, aprovado pelo Congresso Nacional e que deve ser rediscutido a cada dez anos, estabelece programas e ações que devem ser aplicados e implementados em cada década.

Neste sentido o PNE (2011) trouxe avanço significativo com a definição de investimento de 10% do PIB em educação para a próxima década. O PNE compõe-se de 20 metas a serem implementadas no próximo decênio o que faz deste planejamento um instrumento muito melhor elaborado com relação aos anteriores que traziam amplas discussões e menos metas definidas.

É assim que leis específicas são criadas para ampliarem a contribuição e ampliação dos debates em torno da importância da inclusão. Regulamentam, normatizam, definem a funcionalidade dos planos a serem implementados na esteira dos avanços democráticos. Estas Leis e Decretos representam a maior democratização do sistema educacional inclusivo já que regulam e esclarecem aos agentes educacionais e gestores nas escolas e secretarias de educação, em todos os níveis, desde a educação municipal até estadual, a ampliação das determinações para todas as esferas administrativas e pedagógicas.

A legislação específica normatiza e regulamenta a legislação ampla e geral definindo a funcionalidade dos planos a serem implementados. Dentre elas destacamos a Lei 10.098/94 que implementa ações que promovam a acessibilidade; a Lei 10.436/02 que estabelece a LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais; a Lei 7.853/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e a sua integração a Lei 8.859/94 que estende aos deficientes o direito ao estágio no mercado de trabalho.

A legislação específica trás também os decretos que por sua vez normatizam e regulam como devem ser aplicados os recursos, geridos os programas e administradas às ações. O Decreto Legislativo nº186/2008 aprova o texto da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo assinados em Nova York em 30 de março de 2007; o Decreto 6.949/09 promulga a Convenção Internacional sobre Direitos da Pessoa com Deficiência.

Os planos e projetos estabelecidos a nível internacional es-

tão relacionados com os objetivos das políticas públicas implementadas no Brasil no sentido da ampliação de direitos humanos baseados na noção de que o país faz parte de uma nova visão global de inclusão social, cultural e de deficientes.

A Educação Inclusiva tem como princípio o aprendizado de todos através de prática elaborada em conjunto entre educadores, familiares e o Estado, o que vai de encontro com as expectativas dos críticos das salas especiais que promoviam a separação.

As discussões fazem com que a sociedade seja chamada a participar da educação como ação necessária para a reconstrução da democracia, a participação deve ser ativa e inclusiva.

Os debates trazem a ideia de que é necessário o convívio para que haja o respeito e a compreensão e neste sentido amplia-se o entendimento de que se faz necessária a inclusão da educação especial em salas mistas proporcionando o convívio com o diferente.

Críticas pontuam que as debilidades que se fazem notar nos programas de educação especial estão relacionadas ao fato de que as crianças com deficiência ou são esquecidas em casa e não chegam à escola, ou quando vão à escola, não aprendem.

Então se percebe que não são as pessoas com deficiência que devem se adequar ao sistema, mas o contrário, a escola é que deve se adequar às pessoas. Garantia de sucesso na formação educacional, preparação para o trabalho e cultura de paz deve ser apontada como referências para a educação inclusiva.

E diante da inclusão todas as crianças desenvolverão seu aprendizado juntas sem que haja preconceito com o diferente. Para a aplicação da educação inclusiva é preciso lembrar que as pessoas são diferentes, as ações devem estimular oportunidades e compensar as desigualdades.

Objetivo 3: Conhecer a legislação da política pública da educação inclusiva para o estudante deficiente do Paraguai diante do previsto nas respectivas legislações e da execução efetiva comparando com os resultados presentes no cotidiano.

As políticas públicas inclusivas no Paraguai têm origem com as diretrizes estabelecidas a partir de o Projeto Educar na Diversidade como projeto piloto das políticas voltadas para os sistemas de educação pública dos países membros do MERCOSUL em consonância com as compreensões de direitos humanos dos organismos internacionais.

O Plano Nacional de Educação (Plan Nacional de Educación- PNE2024) divulgado pelo governo do Paraguai através do Ministério de Educación y Cultura- MEC, em 2011 estabelece como prioridade das ações a igualdade de direitos a todos. As políticas do PNE 2024 seguem a orientação filosófica de Ramón Indalécio Cardozo baseadas na noção de completude do ser humano em relação com o seu tempo e em participação cidadã ativa na sociedade que está inserido.

O objeto do PNE 2024 é desenvolver na sociedade paraguaia a valorização do ser humano baseado no respeito às diversidades e diferenças e no respeito à inclusão democrática de todos aqueles excluídos historicamente na sociedade paraguaia.

O Projeto Educar na Diversidade foi implementado como experiência em um número reduzido de escolas e contou com a parceria de técnicos de vários países entre os quais Brasil que participa com orientação de gestão. Percebe-se na política pública educacional principalmente no que se refere às medidas de inclusão a continuidade necessária para o desenvolvimento do Projeto. É assim que se percebe a falta de formação docente que venha do sistema público para que promova a inclusão.

No entanto as políticas públicas definidas no Plano estão articuladas no sentido da implementação do direcionamento da educação especial para uma educação inclusiva. As políticas estão sendo direcionadas após a promoção do projeto MERCOSUL o que sinaliza para a vontade política do Paraguai em participar dos esforços globais pela educação.

A articulação da educação em nível de MEC-PY se dá a partir da construção do Plano Nacional de Educação (PNE 2024) que em vigor deve ser projeto que coloque o Paraguai no círculo dos países em desenvolvimento que respeitam os direitos humanos e elaboram políticas públicas de inclusão. Estas metas devem ser implementadas a partir do estabelecimento

e da construção do Programa A Educação Inclusiva na Nova escola Pública Paraguaia estabelecido como meta no PNE 2024 do MEC daquele país.

A democratização da educação no Paraguai é objeto de planos e projetos de políticas internacionais de ampliação de direitos humanos no sentido de que para se tornar um país de referência na comunidade internacional globalizada são necessárias muitas adequações.

As políticas públicas de inclusão no sistema educacional paraguaio são tradicionalmente conservadoras. Os processos de democratização que pareciam estar avançando aparentemente se estancam. Mas observamos que a educação retorna ao seu lugar prioritário e fundamental para a restauração da democracia como elemento importante na formação da sociedade Paraguai justa e igualitária que deseja fazer parte do mundo globalizado moderno.

Objetivo 4: Comparar os resultados obtidos usando a análise avaliativa diante das mesmas categorias selecionadas para a construção do diagnóstico necessário;

A política pública da educação inclusiva passou por um processo de discussão intenso em todos os países até que cada país tomasse seu posicionamento sobre a questão em debate. Reportando para o nosso objeto da pesquisa, a saber, Educação Inclusivos no Brasil e no Paraguai, ambos os países do MERCOSUL.

Procuramos mensurar e comparar durante a pesquisa por semelhanças quanto implantação e a implementação da Política Pública Educacional Inclusiva de estudante deficiente, na perspectiva de respostas a problemática no período de 2000-2013 no Brasil e no Paraguai, diante do estudo avaliativo destacamos que:

O Projeto do MERCOSUL: Educar na Diversidade (2000) foi importante tanto para Brasil quanto para o Paraguai:

No Brasil, o citado projeto foi implantado nas escolas municipais, estaduais e federais, nos institutos federais de educação tecnológica e nas escolas particulares que fazem parte das políticas de financiamento das entidades parceiras do poder público.

O Projeto foi estruturado no Brasil em resposta ao movimento Educação Para Todos e tem como objeto de estratégia a inclusão de estudante com deficiência. Seu princípio fundamental foi à formação de gestores e docentes no que se refere à educação inclusiva. A meta foi o desenvolvimento de escolas inclusivas, tolerantes e onde os estudantes deficientes pudessem compartilhar aprendizagens de forma inclusiva.

Constituem-se como resultado do projeto, a criação do programa Educar na Diversidade, cujo objetivo principal foi à formação de gestores e educadores, oferecendo cursos livres, de extensão, especialização, mestrado e doutorado, da política pública da educação inclusiva fundamentada no Marco Político e Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010), no Plano Nacional de Educação (2011). Em relação à Política Pública da Educação Inclusiva no Brasil Implantou e, atualmente encontra-se em fase de implementação, conforme Legislação vigente deste país.

No Paraguai o referenciado projeto foi implantado como piloto em algumas escolas públicas, com a finalidade de atender à população como um todo. Refere-se a uma visão ampla de atendimento educacional quanto à erradicação à discriminação, criança em situação de rua, aulas hospitalares, situação de vulnerabilidade, o multilinguismo e o multiculturalismo.

Após a implantação do projeto, houve a elaboração do Plano Nacional de Educação 2024, propondo a política pública inclusiva na educação básica paraguaia para todos os níveis de ensino como obrigatório, refere-se ao pré-escolar, aos ciclos (1º, 2º e 3º), a educação média.

O Programa da Educação Inclusiva na Nova Escola Pública Paraguaia, apresentado no [Livro 15] foi elaborado para o desenvolvimento social entre 2010-2020, visando diminuir e/ou eliminar as barreiras que impossibilita os estudantes a terem acesso ao Sistema Educativo Paraguaio, trata de uma Educação para a diversidade e, dentro da discussão da educação para diversidade encontra-se a inclusão do deficiente para o sistema educacional público paraguaio. Atualmente a Política Pública de Educação Inclusiva no Paraguai encontra-se em fase de implantação com perspectivas de implementações, conforme a legislação vigente do País.

Avalia-se que em relação à política pública educacional, o Brasil, implantou a política pública de educação inclusiva, o Paraguai, iniciou-se a implantação, porém ambos os países necessitam maiores implementações para garantirem de fato e de direito a escolarização dos estudantes deficientes para uma formação plena subjetiva e social na garantia do exercício da cidadania.

RECOMENDAÇÕES

Na continuidade da política pública da educação inclusiva no processo do sistema educacional público Brasileiro e, Paraguai, recomendamos que:

As políticas públicas inclusivas atuem de forma efetiva a partir de metas estabelecidas pela sociedade civil mesmo diante das constantes trocas de governo características de sistemas democráticos. Que não haja constantes interrupções nos planos todas as vezes que um novo governo assumir o poder. Isso pode ser estabelecido a partir da construção de um compromisso social pela educação como sinaliza a democratização para que inclua o deficiente com qualidade oportunizando ascensão acadêmica e social com equidade.

A implantação de o Projeto Educar na Diversidade deve ser estabelecida como orientação política primária na construção da sociedade inclusiva que desejamos. Elaborar projetos, programas e planos ser executados a longos prazos, pois se torna medidas favoráveis de estabelecer resultados e construir condições de executar as ações necessárias para a inclusão, diante da realidade, dos dois países analisados.

Realizar formação docente como prioridade para garanti-la a implementação de políticas pública inclusiva exercida com relevância, ampliar atendimento necessário à demanda dos estudantes com deficiência bem como verificar os riscos que ocorrem referentes às matrículas dos estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, proporcionar transformação no sistema educacional no sentido de estimular a construção de condições de acessibilidades para a incorporação dos estudantes com deficiência no sistema educacional público brasileiro e paraguaio.

Incluir a educação especial na educação inclusiva do sistema educacional da educação pública para efetivar o atendimento educacional especializado nas escolas públicas do ensino regular para atender os estudantes que apresentarem as seguintes deficiências: Baixa visão, Cegueira, Surdez, Surdocegueira, Deficiência Múltipla, Altas Habilidades, Superdotação, Intelectual, Física, com Síndromes e Transtornos.

Considera-se relevante que o sistema educacional público inclua a educação inclusiva para garantirem de fato e de direito a escolarização dos estudantes deficientes para uma formação plena subjetiva e social na garantia do exercício da cidadania.

Portanto, nesse sentido tem-se diante da sociedade um grande desafio e motivação para a construção e uma contribuição científica. E, que esse trabalho seja apenas o começo de uma “nova” pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ordália. **História da educação**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.
- BENCINI, Roberta. **Pessoas Especiais**. Revista Nova Escola. São Paulo. Abril, ano XV; nº 138. 2001.
- BERSCH, R. Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva. In: Ministério da Educação. **Ensaio Pedagógico do III Seminário de Formação de Gestores e Educadores**. Brasília: SEESP, 2006.
- BONNETTI, Natalia Hernandez. Los investigadores opinan. In: SAMPIERI, Roberto Hernandez. et al. **Metodología de la investigación**. 4. ed. México: McGraw-Hill-Interamericana Editores, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Escritos da Educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Direito a Educação: Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais. Orientações Gerais e Marcos Legais**. Brasília: MEC/ SEESP, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Disponível em:
- http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107> Acesso em: 06 de maio. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Capacitação de recursos Humanos do ensino Fundamental: educação especial-caderno de estudo**. MEC; SEESP, 1998.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2013.

BRASIL. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.ht Acesso em: 06 maio. 2014.

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 22 mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 22 mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001-a.** Estabelece o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em 22 mar. 2014.

BRASIL. **Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001-b.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm> Acesso em: 22 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portal de ajudas técnicas para educação. Equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da Pessoa com Deficiência Física. **Recursos para Comunicação Alternativa.** (Fascículo 2). Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005-a.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 22 mar. 2014.

BRASIL. **Ensaio Pedagógico:** construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, 2005-b.

BRASIL. **Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007-a.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso em: 22 mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007-b.** Regulamenta o FUNDEB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm> Acesso em: 22 mar.2014.

BRASIL. **Decreto nº. 6.214, de 26 de setembro de 2007-c.** Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6214.htm> Acesso em: 22 mar. 2014.

BRASIL. **Decreto nº. 6.215, de 26 de setembro de 2007-d.** Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6215.htm> Acesso em: 22 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2007-e.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº. 186, de 9 de julho de 2008-a.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto186.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

BRASIL. **Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008-b.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 22 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008-c.

BRASIL. **Decreto nº. 6.949, 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949_seesp.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. 8ª ed. Série legislação. Brasília: DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas**. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

CARVALHO, Kildare Gonçalves. **Direito Constitucional**. Teoria do Estado e da Constituição. Direito Constitucional Positivo. 14. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

CRESPO, Antônio Arnot. Estatística Fácil. 18ª ed. 7ª tiragem. São Paulo: Saraiva, 2008.

DUCK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3.ed. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007.

FERREIRA, Elisa; GUIMARAES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, mar. abr.1995, p.57-63.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 2001.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: UnB, 2007. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11gesdem.pdf> > Acesso em: 21 mar. 2014.

GUIJARRO, Maria Rosa Branco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Ensaio Pedagógico**: construindo escolas inclusivas. Brasília, 2005.

IBGE. **Censo Demográfico Brasil**. 2010. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>> Acesso em: 21 mar. 2014.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Massangana, 2010.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LAPLANE, A. F.; GÓES, M. C. R. (orgs). Políticas e práticas de Educação Inclusiva, p. 5 –

20. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Educação comparada**. 3. ed. Brasília: INEP, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoa com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Mackenzie, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MATO GROSSO, Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer. **Marcos Legais da Educação**: legislação federal. Cuiabá: DIPE/SME-DEL, 2005.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007.

OEA – Organização dos Estados Americanos. **Carta da Organização dos Estados Americanos (A-41)**. Tratados Multilaterais. Dpto. de Direito Internacional. Secretaria de Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://oas.org/dil/esp/tratados.htm>> Acesso em: 06 de Maio. 2014.

PARAGUAY, **Construyendo juntos la nueva escuela pública paraguaya**. Asunción: MEC, 2011.

PICCHI, Magali Bussab. **Parceiros da Inclusão escolar**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

PLOENNES, Camila. **O impasse da inclusão**. Revista Educação, Edição 177, Ano

15, Editora: Segmento, São Paulo, 2012.

RAPOLI, Edilene Aparecida. et al. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010.

RIBEIRO, Maria. et al. **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROHERS, Hermann. **Maria Montessori**. Recife: Manssangana, 2010.

SAMPIERI, Cols. **Metodología de la investigación**. 4. ed. México: McGraw-Hill-Interamericana Editores, 2006.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa Educacional**: quantitativa-qualitativa. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SARTORETTO, Mara Lúcia; Os Fundamentos da Educação Inclusiva. 2011.

Disponível em <http://assistiva.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva.pdf>, Acesso em 13 de fev. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEIDER, Sérgio; SCHMITT, Cláudia Job. Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**. v. 9. Porto Alegre, 1998.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão**: Abordagens Sócio-antropológicas em educação especial. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SOETARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Recife: Manssangana, 2010.

UNESCO. Declaração de Jomtien. Cúpula Mundial das Crianças. **Convenção Sobre os Direitos da Criança**. Declaração Mundial de Educação Para Todos. 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **I Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais**. 1994.

UNESCO. Juventudes e Habilidades. Colocando a Educação em Ação. **Relatório Conciso. Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos 2012**. Brasília, 2013.

UNITINS. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior**- EAD- EDUCON: Palmas, 2005.

VALLE, Bertha de Borja Reis do (Org.). **Políticas públicas em educação**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.



Agência Brasileira do ISBN
ISBN: 978-85-92543-09-9



9

788592

543099