

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

LUCIANA VIRGÍNIA DA SILVA CORREIA

**OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
VIÇOSA:**

Um estudo de caso com os docentes de escolas municipais e estaduais

VIÇOSA – MINAS GERAIS

2022

LUCIANA VIRGÍNIA DA SILVA CORREIA

**OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
VIÇOSA:**

Um estudo de caso com os docentes de escolas municipais e estaduais

Monografia, apresentada ao Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa como requisito para obtenção do título de bacharel.

Orientador: Leonardo Barros Soares

VIÇOSA – MINAS GERAIS

2022

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar agradecendo a minha família por todo suporte e apoio durante não só a minha graduação, como também durante toda a minha vida. Sem vocês não teria chegado onde cheguei, obrigada por tudo. Agradeço a minha mãe por sempre acreditar, me incentivar e me escutar horas e horas falando sobre diversos temas e assuntos que muitas vezes você não fazia ideia de onde eu tirava. Ao meu pai, pelo incentivado a buscar novas informações. Aos meus irmãos, por estarem na minha vida, mesmo sendo insuportáveis eu não seria a pessoa que sou hoje sem o apoio, compreensão e brigas.

Muito obrigada à minha Tia Mara, por sempre estar presente na minha vida escolar, pelas risadas e broncas. Ao meu padrinho Jamil e a minha madrinha Eloiza, o apoio e carinho de vocês foi essencial nesse processo. E aos meus primos Leo, Carol, Isabele e Mariana é muito bom poder contar com vocês.

Por todas as amigas que fiz e pelas pessoas que esbarrei durante esse tempo em Viçosa. Muito obrigada pelas conversas, risadas e trocas de experiências. Agradeço aos meus amigos de graduação e colegas de turma, vocês tornaram essa caminhada mais cômica e inusitada. Em especial a Ludymilla, Ingrid, Pedro, Julia, Karol, Abilene e Gianini, vocês são incríveis e obrigado pela parceria.

Ingrid, Ludy e Pio muito obrigada por serem as pessoas mais especiais que Viçosa e as Ciências Sociais trouxeram para a minha vida. Pelas risadas, choros e surtos e principalmente por estarem ao meu lado durante o desenvolvimento deste TCC. As tarde de café e bolo, regadas a lágrimas e risadas me ajudaram a não querer desistir e continuar nessa vida acadêmica e escrevendo esse TCC.

Um agradecimento especial para as professoras que participaram do processo de construção deste trabalho e pelas instituições. Essa pesquisa só existe decorrente da confiança de vocês. Me sinto muito grata por ter escutado suas histórias e por partilhar suas experiências, medos e dicas. A educação inclusiva se tornou muito mais interessante e querida por mim depois dessas conversas. Agradeço de coração por tudo!

Muito obrigada Fernanda, professora da UFV que me auxiliou com indicações de leitura e por sempre estar disposta a me ajudar nesse processo. Yuri você foi um anjo, obrigada por me apresentar professoras maravilhosas, que contribuíram para esse trabalho. Por fim, gostaria de agradecer ao meu professor e orientador Leonardo, sua ajuda foi essencial. Muito obrigada pelas trocas e por ter topado desenvolver essa pesquisa. Obrigada a todos.

RESUMO

Visando compreender o processo inclusivo, esta pesquisa buscou responder: “Quais são as vulnerabilidades e os principais avanços da educação inclusiva nas escolas estaduais e municipais do município de Viçosa, pouco mais de vinte anos depois da implementação da primeira lei? Para isso, desenvolveu-se um estudo de caso, entre quatro escolas da rede de ensino de Viçosa, sendo elas: Escola Estadual Raul de Leoni; Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres; Escola Estadual Madre Santa Face; Escola Municipal Coronel Antônio Silva Bernardes. Como metodologia, foi desenvolvido uma análise documental decorrente de doze entrevistas semi estruturadas, sendo que dessas quatro com os professores de apoio, seis com os estagiários de inclusão, uma com uma professora regente e uma com a direção/supervisão escolar. Além disso, foram selecionadas dez leis e decretos, uma resolução, duas Convenções e duas Declarações utilizados como dados para a realização da pesquisa, além de cinco leis, referentes ao município de Viçosa, como tentativa de compreender os posicionamentos e percepções culturais e sociais das instituições de ensino sobre a inclusão, partindo das representações legislativas para as visões pessoais. Voltando-se para o problema proposto, debate-se sobre: 1. A dicotomia “Normal Vs Patológico”; 2. A compreensão de “Inclusão”; 3. Uma análise sobre a instituição escolar; e por fim 4. Uma discussão sobre a legislação brasileira. Ficou evidente, portanto, pelos discursos das profissionais que os estigmas sociais atrelados às deficiências ainda é algo presente entre os familiares desses jovens, mas não tão pontual entre as famílias das crianças que não apresentam algum tipo de deficiência. Além disso, a implementação desse sistema garante um melhor desenvolvimento dos estudantes. Entretanto, como dificuldade, a falta de políticas públicas e a sobrecarga no sistema educacional, são os principais pontos identificados pelas profissionais, dificultando a plena realização de suas funções nos âmbitos escolares.

Palavras-chave: Inclusão; Educação; Professor;

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCD	Pessoa com Deficiência
CASB	Escola Municipal Coronel Antônio Silva Bernardes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESED RAT	Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNE	Política Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
2.1 NORMAL VS PATOLÓGICO	10
2.2 INCLUSÃO	12
2.3 INSTITUIÇÃO ESCOLAR	13
2.4 A LEGISLAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA	14
3. METODOLOGIA	20
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS	23
4.1 HEY GOOGLE: O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA?	23
4.2 REGENTE, APOIO, RECURSO, ESTAGIÁRIA: PARA QUE TANTO PROFESSOR?	26
4.3 O ELEFANTE NA SALA: PRECON... DIFERENÇA	30
4.4 EITA AVANÇO?	33
5. CONCLUSÃO	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

1. INTRODUÇÃO

O Brasil, segundo os dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), é lar de mais de quarenta e cinco milhões de pessoas com deficiências das mais diversas, podendo ser motora, visual, auditiva, autismo, altas habilidades/superdotação, entre outras. Partindo desse ponto, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022) cerca de 1.120.045 são jovens matriculados na educação básica, em classes comuns, ou seja, nas escolas inclusivas, desde a educação infantil até o ensino médio, enquanto que 97.007 estão matriculados em classes especiais ou em escolas exclusivas.

Contudo, em que pese o fato de ser uma parcela expressiva da população brasileira os debates sobre inclusão educacional são relativamente recentes, iniciados na década de noventa do século XX (BONDAN, WERLE, SAORÍN, 2022), mas oficializados a partir dos anos 2000, com a realização da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (SCHABBACH, ROSA, 2021). Isto se dá devido ao fato que, anterior a este período, o discurso predominante era referente ao atendimento exclusivo dessas pessoas em classes especiais ou em escolas exclusivas (BONDAN, WERLE, SAORÍN, 2022), podendo citar por exemplo a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, no século XIX (SCHABBACH, ROSA, 2021).

Na legislação brasileira, um marco para a introdução das pessoas com deficiência nas escolas regulares, ocorreu após a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), estipulando metas e diretrizes para promover a inclusão (BONDAN, WERLE, SAORÍN, 2022; ROSA, LIMA, 2022; SCHABBACH, ROSA, 2021; BEZERRA, 2020), além de ter sido essencial para a criação e desenvolvimento de futuras leis e debates educacionais. Essa política foi diretamente influenciada pelos debates propostos pela Declaração de Salamanca, em 1994, e pela Declaração de Dakar, em 2000, ao reforçarem o debate de “Educação para todos”, iniciado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial (BONDAN, WERLE, SAORÍN, 2022; SCHABBACH, ROSA, 2021).

Em geral, a inclusão educacional se baseia no convívio com as diversidades, respeitando as diferenças de cada estudante em um ambiente privilegiado e seguro que permita seu desenvolvimento e aprendizagem (GUIMARÃES, BORGES, VAN PETTEN,

2021). Dessa forma, parte do princípio de transformar os estudantes em protagonistas, ou seja, “sujeito ativos”, para garantir uma igualdade de acesso e oportunidades no convívio social (MANTOAN, 2003).

O processo escolar inclusivo é essencial pois permite que os estudantes aprendam de fato, construindo um processo de ensino/aprendizagem condizente com suas realidades, que reconheça suas limitações, mas não se restrinja a elas (MANTOAN, 2003). Entretanto, mesmo com a elaboração da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (nº13.146/2015) a inclusão no Brasil esbarra constantemente com discursos capacitistas, que retomam argumentos segregacionistas (BONDAN, WERLE, SAORÍN, 2022).

A escola representa um dos contatos mais importantes do indivíduo com o mundo social, sendo necessário entendê-la e se apropriar dessa fase para modificar os discursos segregacionistas, racista e sexistas, por exemplo. Dessa forma, é essencial compreender o impacto que a inclusão escolar causa na sociedade, principalmente ao levar em consideração a reprodução de discursos biológicos que colocam as crianças e jovens com deficiência como prejudiciais ao aprendizado dos estudantes “normais” (BRAGA, 2006).

Tendo isso em mente, tomamos como ponto de partida o trabalho de Adriane Fontes Braga (2006), visto que o mesmo fomenta um debate sobre o processo inicial de inclusão no município de Viçosa, nosso campo de pesquisa. Partindo desse ponto, foram analisadas quatro escolas, sendo três estaduais e uma municipal, objetivando principalmente fazer um balanço de avanços e vulnerabilidades sobre a educação inclusiva no município de Viçosa para atender as demandas dos PCDs, pouco mais de vinte anos depois da implementação da primeira lei inclusiva no país.

A Escola Estadual Madre Santa Face foi a primeira selecionada, sendo uma instituição regular de ensino, voltada para o atendimento da etapa fundamental da educação básica. Encontra-se, atualmente, localizada na área central do município de Viçosa, mas já teve sua sede em diversas localidades no município de Viçosa. Sua criação ocorreu no ano de 1963 e conta com quinhentos e vinte e quatro estudantes matriculados no ano de 2022, sendo que treze referem-se à rede especial de educação. Com relação a sua estrutura, a escola é classificada como uma dependência acessível, contando com biblioteca e laboratório de informática.

Em seguida temos a Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres, nomeada em homenagem ao médico Dr. Raimundo Alves Torres, foi fundada no ano de 1971, com o nome de Colégio Estadual de Viçosa. Atualmente situa-se no bairro Bela Vista e atende oferece as etapas de ensino fundamental e médio, possuindo ao todo três estudantes da educação

especial, incluídos nas salas de aula regulares. Com relação a sua estrutura, a escola conta com uma ambiente acessível, possuindo quadra esportiva, biblioteca e laboratório de informática. Como corpo educativo, a instituição conta com uma professora de apoio em sua grade pedagógica, responsável por acompanhar e auxiliar os estudantes da educação especial, bem como os professores regentes.

Situada no Bairro Santo Antônio, a escola Raul de Leoni é uma instituição regular de ensino, voltada para o atendimento das etapas fundamental e média da educação básica. Sua rede de ensino atinge cerca de vinte e oito estudantes da educação especial, sendo que destes dez são estudantes matriculados na escola e o restante são discentes do atendimento educacional especializado, ou seja, fazem o ensino regular em outras escolas, mas frequentam as salas de recurso, como forma de complemento educacional. Ao todo a instituição possui seis professores de apoio, assim cada um fica responsável por dois estudantes. Como protocolos da rede inclusiva de ensino, a escola garante uma estrutura acessível, contando também com a sala de atendimento especial, além de laboratório de informática, quadra esportiva e biblioteca.

Por fim, a quarta escola selecionada refere-se à Escola Municipal Coronel Antônio Silva Bernardes, inaugurada no ano de 1922, mas que passou a ser administrada pelo município de Viçosa a partir da década de noventa, visto que anterior a este período era uma instituição estadual de ensino. Comumente conhecida como “CASB” possui cerca de doze estudantes matriculados, na rede de educação especial e incluídos no sistema educacional regular. Com isso, conta com a presença de seis estagiários de inclusão, atuando como suporte educacional dentro e fora de sala. Além de ser uma rede de ensino regular, apresenta a modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA), disponibilizando o acesso ao ensino infantil e fundamental em sua estrutura.

Dessa forma, assimilando a importância que a escola possui na sociedade, principalmente por permitir o contato com as diferenças, a presente pesquisa se justifica, em primeiro lugar, pela necessidade de se compreender o processo inclusivo que ocorre no Brasil, mais especificamente no município de Viçosa. Assim, buscou complementar as pesquisas teóricas e empíricas já iniciadas nesta área, dada a importância da temática para o desenvolvimento humano.

Além disso, em segundo lugar, pode servir como base para os tomadores de decisão e os formuladores de políticas públicas, visto que buscou identificar a realidade do processo inclusivo, bem como seus avanços e defasagens. De forma geral, a educação inclusiva perpassa por diversas barreiras, sendo de extrema importância reconhecer os pontos que não

são favoráveis na relação de ensino/aprendizagem e como volta-se para experiências de profissionais da área, possibilitando, de forma singela, compreender o quadro complexo que a educação alcançou no Brasil.

Por fim, em terceiro lugar, pode contribuir para a própria comunidade das pessoas com deficiência, visto que podem se beneficiar do aumento da compreensão de um fenômeno que os atinge. A educação inclusiva ainda carrega diversos estigmas e preconceitos sociais, utilizando dessa pesquisa para possibilitar a compreensão de sua importância e auxiliando na diminuição da construção de discursos capacitistas, dentro dos ambientes escolares.

De forma geral, esta pesquisa buscou responder: “Quais são as vulnerabilidades e os principais avanços da educação inclusiva nas escolas estaduais e municipais do município de Viçosa, pouco mais de vinte anos depois da implementação da primeira lei? Para isso, trabalhou-se com a hipótese geral de que: como avanço a implementação de uma educação inclusiva possibilitou uma melhora no desempenho escolar dos discentes, sendo mais acentuada no município de Viçosa por se caracterizar como um polo educativo.

Voltando-se para o problema proposto, foi desenvolvido um debate sobre: 1. A dicotomia “Normal Vs Patológico”; 2. A compreensão de “Inclusão”; 3. Uma análise sobre a instituição escolar; e por fim 4. Uma discussão sobre a legislação brasileira. Portanto, desenvolveu-se uma discussão a respeito da legislação brasileira sobre educação inclusiva a partir da Declaração de Salamanca até os dias atuais, mapeando as escolas inclusivas da rede estadual e municipal de Viçosa, para que assim fossem realizadas entrevistas entre os professores e gestores envolvidos na educação inclusiva no município em questão.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo a Organização Mundial da Saúde, OMS, (1989) deficiência pode ser compreendida como

[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica; a incapacidade como toda restrição ou falta - devida a uma deficiência - da capacidade de realizar uma atividade na forma ou na medida que se considera normal para um ser humano; e a desvantagem como uma situação prejudicial para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de um papel que é normal em seu caso (em função da idade, sexo e fatores sociais e culturais) (OMS, 1989).

Partindo desse ponto, é perceptível uma compreensão da deficiência atrelada à percepção de “normal” e “patológico”, colocadas como categorias opostas, mas definidoras, em grande parte, de um debate amplo e complexo. Assim, compreender essa relação torna-se essencial para entender a construção do processo educacional inclusivo no Brasil. Dessa forma, para debater essas questões, esta pesquisa apresenta três eixos teóricos, quais sejam: 1. A dicotomia “Normal Vs Patológico”, utilizando-se das contribuições teóricas de Georges Canguilhem, de Erving Goffman, sobre “estigmas” e de Lilia Ferreira Lobo; 2. A compreensão de “Inclusão”, parte principalmente das visões de Maria Teresa Eglér Mantoan; e, por fim, 3. Uma análise sobre a instituição escolar, pontuando as visões de Pierre Bourdieu e Paulo Freire. Além disso, como quarto ponto, foi desenvolvido uma discussão sobre a legislação brasileira, voltando-se para identificar os avanços e defasagens legislativas da inclusão, bem como a reprodução desses discursos nos ambientes educacionais.

2.1 NORMAL VS PATOLÓGICO

Historicamente, as mobilizações das pessoas com deficiência são marcadas por um processo de reconhecimento e construção de identidades, decorrentes do apagamento social que sofrem, por conta de suas deficiências. É válido salientar que, ao se pensar em deficiência, é sempre levantado a dicotomia “normal” Vs “patológico”, colocando os PCD’s em um local de doença, consequência das percepções adotadas social e culturalmente, necessitando de reabilitação ou cuidados extra para serem “aceitas” na sociedade (JUSTINO, 2017).

Dessa forma, é perceptível o desenvolvimento de relações de opressão e segregação (MANTOAN, 2003), o que partindo da teoria de Erving Goffman (1988), permite classificar a deficiência como um “estigma” social, visto que são muitas vezes identificadas como “atributos” / características diferentes do padrão “normal” imposto pela sociedade. Neste caso, esses indivíduos passam a ser resumidos às suas deficiências, sejam elas: motora, visual, auditiva, autismo, altas habilidades/superdotação, por exemplo. Os estigmas transformam as pessoas em “não-humanas”, por não compartilharem as identidades sociais, tidas como padrão ou comum a uma dada sociedade (GOFFMAN, 1988).

Assim, causam estranhamento e como consequência “tem como efeito afastar o indivíduo da sociedade e de si mesmo de tal modo que ele acaba por ser uma pessoa desacreditada frente a um mundo não receptivo” (GOFFMAN, 1988, p.20). Em consequência,

fica claro que os indivíduos estigmatizados vivem em um mundo despreparado para eles, visto que, como são “diferentes” da maioria, não compartilham das mesmas necessidades coletivas. O mundo passa a ser um local de embate, principalmente pelas relações de dominação e exclusão que essas pessoas sofrem constantemente.

Este ponto fica evidente ao refletir sobre a deficiência e como foi retratada durante os anos. Por muito tempo, os PCD's foram negligenciados, excluídos dos convívio social, sendo definidos pelo olhar do outro e resumidos a um estado “patológico”, vendo a deficiência como uma doença, ou seja, algo “anormal”. Como consequência, centros de reabilitação foram desenvolvidos, retirando essas pessoas do mundo coletivo e as isolando, devido aos seus estigmas (JUSTINO, 2017).

Dessa forma, o discurso social passa a ser focado em um “ideal” humano, tanto no quesito de saúde, quanto de comportamento e de percepção do mundo e dos indivíduos. Cada vez mais a dicotomia “normal” Vs “patológico” é retomada e destacada, colocando essas duas categorias como contrárias. Assim, “estabelece-se a diferença como o anormal, o desviante a ser combatido, consertado, isolado e punido, quando irremediável for” (JUSTINO, 2017, p.44).

Entretanto, nas visões de Georges Canguilhem (2009), os estados “normal” e o “patológico”, não podem ser definidos meramente como categorias opostas. O patológico seria representado como “uma nova dimensão da vida, uma estrutura individual modificada” (COELHO, ALMEIDA FILHO, 1999, p.17). Sendo assim, a deficiência não é apenas um estado “doente” do indivíduo, mas uma diferença, podendo ser colocada aqui como uma nova identidade social. Não há, neste caso, um tipo perfeito de saúde ou de indivíduo, não existindo a necessidade de se basear em um padrão social estipulado, visto que o “normal” e o “patológico” variam de acordo com as percepções e vivências de cada indivíduo (COELHO, ALMEIDA FILHO, 1999).

Desse modo, a dicotomia “normal” vs “patológico” é muito mais ampla e complexa, não devendo ser usada como parâmetro para decidir o que pode ou não ser aceito socialmente. Contudo, com relação à deficiência, os discursos biológicos foram, e ainda são, utilizados para ditar as regras comportamentais da sociedade, pontuando a necessidade de “habilitar”/“curar” as deficiências, para garantir o convívio em sociedade, restringindo-os a um estado “anormal”. É válido salientar que anterior aos discursos biológicos, as deficiências, segundo Lilia Ferreira Lobo (2008), foram explicadas de formas diferenciadas.

No século XVI, utilizava-se um discurso religioso, colocando a “ira de Deus” como responsável por essas deficiências, resumindo-as à uma maldição decorrente do

comportamento inadequado do homem. Por outro lado, no século XVIII, a deficiência seria resultado de “desvios das leis da natureza”, ou seja, uma monstruosidade. Foi a partir do século XIX que a imagem da deficiência passou a ser atrelada à incapacidade, utilizando-se de teorias evolutivas, apegadas à biologia, para justificar tais ideais e posicionamentos.

É neste período que ocorre o desenvolvimento de uma “ciência do monstro”, tendo como representante principal e fundador o teórico Etienne Geoffroy. Esta visão foi responsável principalmente por colocar a deficiência como um estado anterior do homem “normal”, sendo vistos como “defeituosos”, “anormais” ou “degenerados”. Como consequência, diversos estudos foram fundados, propagando a visão de que as deficiências seriam hereditárias, ou seja, um risco para o desenvolvimento “correto” da sociedade. Partido disso, vastos debates higienistas surgem, pautados na necessidade de “divulgar a ameaça da anormalidade, dar publicidade a seus males, construir um projeto de intervenção higiênica e moral de regeneração da sociedade” (LOBO, 2008, p.56). Assim, ainda na visão de Lobo (2008), esses posicionamentos ganharam força no Brasil a partir do século XX, pautados pelo movimento eugenista, focado na crença da inferioridade, principalmente intelectual, dos tidos como "anormais".

Dessa forma, estigmas eram atrelados aos indivíduos, refletidos em suas inteligências ou aparências, colocados como “idiotas”, “delinquentes”, “mongoloides”, “retardados” ou “imbecis” por exemplo. Com o passar do tempo, ganha espaço o discurso médico-patológico, principal responsável por classificar as deficiências como doenças e perpetuar as visões de incapacidade, excluindo os PCD’s de diversos ambientes como nas escolas ou até do convívio em sociedade. Os discursos capacitistas, reproduzidos atualmente, partem dessa premissa, refletindo em uma relação de subordinação e exclusão social (LOBO, 2008).

Fica evidente, portanto, que as relações de dominação impedem que determinados grupos exerçam seus direitos básicos, podendo ser pontuadas as dominações de gênero, classe, sexualidade e etnia, por exemplo. Com isso, lutas políticas e sociais são travadas, buscando o reconhecimento de suas demandas e reivindicações. Entretanto, essas manifestações sociais acabam objetivando garantir direitos que já são estipulados por leis (JUSTINO, 2017). No caso das pessoas com deficiência, as declarações de Salamanca (1994) ou Dakar (2000), são um bom exemplo, visto que a Constituição de 1988 já estipula a educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros.

2.2 INCLUSÃO

Nas visões de Sanches e Teodoro (2006) a introdução dos PCD's nos sistemas regulares de ensino foi um passo importante na tentativa de se combater as segregações sofridas por essas pessoas, principalmente por ir contra aos discursos biológicos, pautados na inferioridade. Além disso, os processos de integração e inclusão possibilitam identificar diversas problemáticas que afetam as instituições escolares e a sociedade como um todo, podendo citar aqui exclusões de raça, classe, sexo e religião, por exemplo.

É válido salientar que, diferente do que pontua-se constantemente, a educação inclusiva não reflete em um modelo educacional voltado apenas para a introdução das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nas instituições de ensino regular (CARVALHO, 2005; SANCHES, TEODORO, 2006). Mas, sim, em um modelo amplo, que constrói uma relação de ensino/aprendizagem que consiga englobar, da melhor forma, todos os tipos de estudantes, levando em consideração os contextos sociais nos quais estão inseridos (MANTOAN, 2003).

[...] a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2003, p.20)

Para que ocorra, as instituições de ensino devem se render a um processo de mudança e reestruturação (MANTOAN, 2003) de um sistema ultrapassado, pautado na dicotomia “normal” Vs “patológico”, que colocou a deficiência em um local de “inferioridade” e que reproduz as relações de dominação e exclusão existentes em nossa sociedade. Para além disso, a implementação de profissionais qualificados se construiu como ponto essencial para o processo inclusivo.

2.3 INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Na visão de Paulo Freire (1996), as metodologias pedagógicas tradicionais e conservadoras podem prejudicar o ensino e a aprendizagem dentro da sala de aula, principalmente ao defenderem ideias equivocadas e capacitistas sobre a deficiência, por exemplo. Para Freire, uma aprendizagem mais democrática, que mobilize metodologias de

ensino mais atrativas, possibilitaria uma relação de respeito entre os educandos e os docentes. Assim, permitiria a criação de um ambiente mais acolhedor e instigante, abrindo caminhos para que os estudantes possam aprender de fato.

Entretanto, como os padrões sociais vigentes refletem nas instituições de ensino, a escola acaba sendo transformada, partindo das visões de Pierre Bourdieu, em um espaço de reprodução das violências simbólicas, principalmente por não permitir uma igualdade de ascensão e permanência dos estudantes. Isto ocorre, por se basear em uma cultura dita como dominante, que não reflete a realidade de todos os discentes (STIVAL, FORTUNATO, 2015). Esta relação acaba sendo mais evidenciada ao se pensar nas pessoas com deficiência, visto que são colocados às margens desse processo de ensino/aprendizagem, principalmente porque o discurso predominante era o de sua incapacidade cognitiva (DE CAMARGO, 2020).

Assim, fica evidente portanto, que a reprodução de discursos que inferiorizam os PCD's, ou seja discursos capacitistas, buscam um respaldo equivocado na biologia. O “estigma” atrelado à deficiência, acaba impedindo esses jovens de exercerem seus direitos básicos de uma educação de qualidade, necessitando de uma reestruturação do processo de ensino/aprendizado. A educação inclusiva vem com a proposta de romper com essas relações de dominação e exclusão, focada na adoção de técnicas que transformam o estudante em protagonistas no processo de ensino/aprendizagem, seguindo os caminhos mais adequados para isso. De forma geral, a escola representa o principal mecanismo para garantir a inclusão de um indivíduo na sociedade, podendo desnaturalizar diversas violências reproduzidas socialmente.

2.4 A LEGISLAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA

Como mencionado, a relação entre sociedade e deficiência são pontos conturbados pela história, marcados por exclusão, violência, preconceitos e estigmas sociais. Por muito tempo, o Estado não dava a devida atenção a essas pessoas, colocando o setor privado como um dos responsáveis pelas políticas educacionais especiais (RIBEIRO, SILVA; MARTINEZ, 2021). Assim, as pessoas com deficiência foram excluídas, decorrente do discurso de não serem aptas a viverem em sociedade, necessitando de reabilitação para serem reintroduzidas, quando possível, na vida coletiva.

Entretanto, este cenário passa a mudar, principalmente, a partir dos anos de 2003, visto que devido a perspectivas políticas a inclusão é colocada como uma dos objetivos das políticas educacionais do país, mas ainda ocorrendo por meio de parcerias entre Estado e

instituições privadas de ensino em alguns casos (RIBEIRO, SILVA; MARTINEZ, 2021). É válido salientar que um dos fatores responsáveis por essas mudanças foram as organizações internacionais, por meio de declarações e convenções. Na visão de BONDAN, WERLE, SAORÍN (2022), há na educação inclusiva uma tendência à internacionalização de suas políticas, o que gera como consequência um certa padronização educacional, mesmo que fatores sociais e culturais sejam levados em consideração durante sua implementação. Assim, a legislação se constrói a partir da “reelaboração, reinterpretação de tais documentos” (BONDAN, WERLE, SAORÍN, 2022, p.439).

Dessa forma, podemos citar: a Declaração de Salamanca, desenvolvida no ano de 1994 em Salamanca na Espanha, a partir do compromisso de 92 governos e 25 organizações internacionais, pontuando a necessidade de se promover uma “educação para todos”, possibilitando o acesso das pessoas com deficiência (PCD) ao sistema de ensino regular, nas classes “comuns”; A Convenção de Guatemala, também conhecida como “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, ocorreu no ano de 1999 e foi promulgada no Brasil como Decreto nº 3.956/2001, reafirmando que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas” (BRASIL, 2001); e a Declaração de Dakar, realizada no ano de 2000 em Dakar, Senegal, propondo metas e ações, focadas no princípio da “Educação para Todos”, visando a universalização do acesso à escola e à uma educação de qualidade (DAKAR, 2000).

Essas influências ficam perceptíveis ao se pensar que no ano de 1994 a educação do país ainda apresentava leis segregacionistas como a Política Nacional de Educação Especial, que visava um atendimento educacional integral somente dos “portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19). Assim, além do documento não produzir uma inclusão de todos os tipos de estudantes, faz uso de termos, como “portador” e “pessoas com necessidades especiais”, que refletem na visão “normal VS patológico”, restringindo a deficiência a um estado de doença, passível de cura, em alguns casos.

No ano de 1996, foi introduzido, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394), o atendimento educacional especializado gratuito nas escolas regulares, entretanto, “não se reorganizava o sistema de Ensino, somente se criava um espaço para que os educandos com necessidades especiais pudessem ser recebidos nas escolas regulares” (BONDAN, WERLE, SAORÍN, 2022, p.443). Entretanto, com o Decreto nº3.298, que

regulamentou a Lei nº7.853/89, a educação especial é transformada em uma modalidade transversal de ensino, devendo agir em todas as etapas de educação, objetivando a inserção de todas as “pessoas portadoras de deficiências”, como é apresentado no texto. Mesmo apresentando impactos essenciais para a construção de uma educação inclusiva, o decreto é repleto de termos como “incapacidade”, “portador” e “anormalidade” (BRASIL,1999), o que impede a construção de uma inclusão plena, como é proposto.

Em consequência disso, foi a partir da Lei nº1.368 de setembro de 1999 que a inclusão de jovens com deficiência começa a se estruturar, no município de Viçosa, visto que, assim como foi estipulado pela LDB de 1996, começa-se a inserir esses jovens “preferencialmente” nas redes regulares de ensino, seguidos de acompanhamento por profissionais qualificados no período extra-classe. Entretanto, só daqueles considerados aptos e “capazes”, restringidos os “incapazes” às “escolas, classes ou serviços, especializados” (VIÇOSA, 1999). Em 2001, influenciado diretamente pelas organizações internacionais, é aprovada, no país, a Lei nº10.172, referente ao Plano Nacional de Educação, reconhecendo as defasagens educacionais do país, no âmbito inclusivo. Assim, foram propostas diversas metas e ações educacionais, reconhecendo a importância de se atentar às diferenças, permitindo uma “flexibilidade” para tentar promover uma “inclusão” (BRASIL, 2001). Entre as metas podem ser citadas:

1. Organizar, em todos os Municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, especialmente creches;
2. Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação a distância;
17. Articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho. Definir condições para a terminalidade para os educandos que não puderem atingir níveis superiores de ensino (BRASIL, 2001).

Ainda no ano de 2001, por meio da Resolução CNE/CEB nº2, foram implementadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, compartilhando dos ideais de “universalização da educação”, além de legitimar o termo “Educação Inclusiva” (BONDAN, WERLE, SAORÍN, 2022), influenciado pela Declaração de Jomtien, 1990, e pela Declaração de Salamanca, como deixa claro o documento. Reconhecendo a dívida social com os PCD’s a Resolução registra a necessidade de implementar ações voltadas para a inclusão, identifica, também, a visão patológica atrelada a deficiência e os estigmas atrelados a essas pessoas pontuando a necessidade de mudar essa visão garantindo a “preservação da dignidade humana”; “o exercício da cidadania” e construção de uma identidade saudável e segura pelos “portadores de deficiência” (BRASIL, 2001).

A partir da Resolução CNE/CEB nº2, as redes de ensino passaram a garantir a matrícula de todos os estudantes, pontuando a necessidade de uma formação adequada por parte dos professores, tanto das classes comuns, quanto das classes especiais. Entretanto, mesmo apresentando aspectos voltados para a integração dos estudantes nas redes regulares de ensino, ainda apresentava a possibilidade do atendimento especializado, ocorrendo em classes hospitalares ou ambientes domiciliares, mantendo a ideia de reabilitação para a reintrodução social daqueles estudantes considerados “aptos”. Além disso, distingue o processo educacional entre as “classes comuns” e “classes especiais”, classificadas como uma etapa “transitória”, voltada para trabalhar as dificuldades de aprendizado dos PCD’s em uma sala específica (BRASIL, 2001). Sendo assim, da mesma forma que reconhece a ideia equivocada da deficiência atrelada à doença, mantém um discurso patológico e segregacionista, perpetuando o estigma, “anormalidade” e “incapacidade”, por não estarem inseridos no padrão social vigente.

Posterior a este documento, diversos decretos e leis foram desenvolvidos, podendo citar o reconhecimento da Linguagem de Sinais Brasileira (Libras) no ano de 2002, como um “meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002) e o “Plano Decenal de Educação” (Lei nº 1.768) desenvolvido no município de Viçosa em 2006 e foi responsável por orientar políticas, voltadas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, garantindo a democratização de acesso e permanência no âmbito escolar (VIÇOSA, 2006). Entretanto, foi no ano de 2008 que o documento marco na introdução das pessoas com deficiência nas escolas regulares foi desenvolvido.

Intitulado como “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEEPEI), apresenta a história legislativa da educação especial e inclusiva no

Brasil, além de apresentar os seus resultados, refletidos na matrícula de estudantes nas escolas especializadas e classes especiais ou em escolas regulares/classes comuns. Assim, por meio desses dados novas políticas poderiam ser elaboradas, reconhecendo os pontos negativos e positivos do processo educacional inclusivo (BRASIL, 2008).

Neste mesmo ano, 2008, entra em vigor a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). Idealizada no ano de 2006, este documento, aprovado pelas Organizações Não Governamentais (ONU), reconheceu a necessidade de garantir a inclusão e a manutenção dos direitos humanos, independente de qualquer deficiência (BRASIL, 2009). Esta convenção, na visão de BONDAN, WERLE, SAORÍN (2022) foi responsável por “grandes reformulações, crises e mudanças nos países signatários” (2022, p.444), principalmente por questionar diretamente um modelo segregacionista e capacitista aceito e naturalizado por muito tempo, além não fazer uso de termos como “pessoas com necessidade especiais” ou “portadores de necessidades especiais”.

Posteriormente no ano de 2011, foi desenvolvido o Decreto nº 7.611, responsável por estipular diretrizes voltadas para a inclusão, barrando a exclusão do âmbito escolar dos estudantes, em consequência de suas deficiências. É interessante ressaltar que a Resolução CNE/CEB nº2 de 2001 já pontuava a importância da matrícula dos PCD's nas classes regulares, mas devido a este decreto fica claro que diversas barreiras foram elaboradas para impedir esse acesso, principalmente porque, como já mencionada, a Resolução abria margem para a atuação das escolas e classes especializadas. Além disso, este documento, garantiu também, serviços de apoio especializado, entendidos aqui como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, n/p).

No ano de 2014, a educação brasileira contou com a divulgação do Plano Nacional de Educação, o PNE. De forma geral, este documento estipulou metas, estratégias de atuação, direções e planos para a educação brasileira, tendo um prazo de dez anos para serem totalmente implementadas, ou seja, as redes de ensino teriam até o ano de 2024 para se adaptarem ao Plano Nacional de Educação. Assim, propõe a universalização da educação básica, entre os jovens de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, voltando-se para uma inclusão plena. Para isso, apresenta dezenove estratégias que vão desde ao ampliação do acesso e permanência educacional, até estratégias financeiras, reconhecendo também o perfil dos estudantes e suas demandas (BRASIL, 2014).

Em seguida, no ano de 2015, foi criada a Lei nº13.146, identificada também por Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou como Estatuto da Pessoa com Deficiência, objetivando a manutenção e garantia de direitos como “igualdade”, “liberdade”, focados no princípio da cidadania e da inclusão social (BRASIL, 2015). Enquanto isso, no mesmo ano era desenvolvido no município de Viçosa, o “Plano Decenal Municipal de Educação” (PDME), desenvolvido com o objetivo de implementar a Lei nº 13.005, também conhecida como “Plano Nacional de Educação” (VIÇOSA, 2015). No ano de 2018, buscando atualizar a Lei nº 1.368 de 1999, é instaurado em Viçosa a Lei nº 2.727, estipulando que a matrícula dos “portadores de necessidades especiais” deve ocorrer “preferencialmente nas redes regulares de ensino”, pontuando o atendimento especializado para aqueles que por diversas razões não se adaptem a este tipo de ensino (VIÇOSA, 2018).

Fica evidente, portanto, que mesmo a legislação brasileira avançando para a construção de um sistema de ensino mais inclusivo é perceptível que o município de Viçosa, em sua parte legislativa, caminha mais devagar. Isto ocorre, visto que além de mobilizar salas e escolas especializadas para os estudantes tidos como “inaptos”, utiliza de termos como “portadores de necessidades especiais”, reproduzindo um discurso capacitista e segregacionista. Dando continuidade, no ano de 2019 Viçosa teve a Lei nº 2.744 sancionada, reconhecendo a atuação do Professor Assistente de Sala de Recurso para o desenvolvimento de uma educação inclusiva (BRASIL, 2019).

Entretanto, no ano de 2020 o processo educacional inclusivo nacional se deparou com a implementação do Decreto nº10.502, responsável por reformular/instituir uma nova Política Nacional de Educação Especial. Isto ocorre, segundo Ribeiro, Silva e Martinez (2021), pela retomada dos discursos segregacionistas pós-impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, baseado na necessidade de reformular o ensino educacional especializado, por “não” atender os requisitos legais para uma educação de qualidade, desenvolvendo uma proposta mais condizente com a realidade social brasileira (ROSA, LIMA, 2022).

Por outro lado, essa nova política traz a retomada das classes e escolas especializadas (BRASIL, 2020), carregando visões nada inclusivas, mas sim segregacionistas, andando em desacordo com as estratégias apresentadas pelo PNE, do ano de 2014. Além disso, como abordado por Rosa e Lima (2022), a elaboração desse documento da “descontinuidade” ao processo inclusivo, principalmente porque:

se daria pelo fenômeno da sobreposição: amplia-se o investimento em classes exclusivas, diminui-se o investimento no estabelecimento de sistemas

de ensino inclusivos e, por consequência, aumenta-se a chance da segregação nas classes exclusivas ou instituições especializadas (ROSA, LIMA, 2022, p.16).

Tendo isto em mente, essa nova política recebeu diversas críticas, chegando a ser suspensa, três meses após sua implementação. A justificativa para tal decisão, segundo o Supremo Tribunal Federal, foi que a inclusão seria fragilizada, decorrente da abertura para o desenvolvimento de políticas segregacionistas. Além disso, a logística de sua implementação, corrobora para o incentivo à matrícula nas escolas e classes especializadas, decorrente da proximidade de sua aprovação, com o período letivo daquele ano (STF, 2020).

Assim, o processo inclusivo seria comprometido, visto que, partindo da premissa da eficiência, pode-se desenvolver um discurso de que as escolas especializadas estariam mais aptas a receber estes estudantes, levando as famílias a optarem por esse tipo de ensino. Dessa forma, a nova política propõe um sistema educacional pautado na equidade e na garantia da inclusão, contudo utiliza um discurso excludente, ao pontuar que as escolas especializadas são necessárias devido à existência de estudantes que “não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos” (BRASIL, 2020, n/p). Há neste caso, a retomada de argumentos patológicos, colocando novamente a deficiência em um local de incapacidade e de doença.

3. METODOLOGIA

Buscando compreender o desenvolvimento do processo inclusivo educacional, a pesquisa se constitui a partir de uma análise qualitativa, construída a partir das percepções simbólicas e culturais de um dado grupo sobre uma questão (FRASER, GONDIM, 2004). Em outras palavras, foi realizada uma análise qualitativa voltada para o entendimento e interpretações dos profissionais da educação, sobre o processo inclusivo educacional. Para isso, efetuou-se um estudo de caso, de caráter interpretativo (SILVA, 2018), visto que utiliza de um aporte teórico para investigar as vulnerabilidades e os principais avanços da educação inclusiva no município de Viçosa, partindo de um caso específico para assim, debater e reavaliar as teorias já existentes.

O estudo de caso foi selecionado, visto que permitiu gerar hipóteses e teorias sobre a temática trabalhada, além de possibilitar a aplicação e comparação dos resultados encontrados

em situações semelhantes aos casos analisados (SILVA, 2018). Esta estratégia se concentra, portanto, em uma

[...] investigação empírica em profundidade de um ou de um pequeno número de fenômenos de forma a explorar a configuração de cada caso e a elucidar características de uma classe maior de fenômenos (similares) através do desenvolvimento e da avaliação de explicações teóricas (VENNESSON, 2008, p. 226 apud SILVA, 2018, p.95)

Dessa forma, após a identificação da existência de dez escolas estaduais e dezesseis municipais, foram desenvolvidas duas planilhas, em ordem alfabética e numerada, referentes a essas instituições. Posterior a este período foram escolhidas, por meio de um sorteio, três escolas estaduais e uma escola municipal¹, sendo elas: Escola Estadual Raul de Leoni; Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres; Escola Estadual Madre Santa Face; e a Escola Municipal Coronel Antônio Silva Bernardes. Assim, ocorreu a seleção de casos diversos, principalmente por permitir explorar e observar as aplicações da educação inclusiva em Viçosa, levando em consideração escolas municipais e estaduais da região.

Para tornar o estudo de caso possível, as entrevistas semiestruturadas foram mobilizadas como estratégia, visto que permitem reunir informações sobre um dado problema, partindo dos discursos e experiências mobilizadas (FRASER, GONDIM, 2004). Esta ferramenta metodológica foi selecionada por fomentar um debate mais rico e profundo (BONI, QUARESMA, 2005) sobre o processo inclusivo. Além disso, as entrevistas permitem uma ligação mais direta entre os entrevistados e a entrevistadora, desenvolvendo uma conversa mais sincera e, como consequência, rica em detalhes e informações, permitindo assim, uma pesquisa mais completa. Conforme BONI, QUARESMA (2005, p.75) “As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa”.

As entrevistas desenvolveram-se nas escolas, tanto de forma individual quanto coletiva, como forma de respeitar as vontades e disponibilidades dos participantes. De forma geral objetivou-se identificar os significados e as interpretações pessoais dos entrevistados sobre a temática. O foco principal foram os professores de apoio e os estagiários de apoio à

¹ A justificativa para a seleção das cinco instituições de ensino, partiram inicialmente pela amostragem de pesquisa de Braga (2006) e por se tratar de uma atualização, viu-se a necessidade de ampliar o número de escolas, visto que a autora focou em três instituições de ensino do município de Viçosa.

inclusão², mas não foi excluída a participação da direção/supervisão da escola, bem como os professores regentes das instituições. Sendo assim, ao longo do processo foram desenvolvidas doze entrevistas, sendo que dessas quatro com os professores de apoio, seis com os estagiários de inclusão, uma com uma professora regente e uma com a direção/supervisão escolar.

Além das entrevistas, foram analisados dados documentais, ou seja, a legislação do município de Viçosa e a brasileira, restringidos aqui aquelas voltadas para os processos educacionais inclusivos. Neste caso, a análise de conteúdo³ será mobilizada por permitir compreender uma sociedade e suas relações a partir das linguagens elaboradas por elas, ao moldarem e construírem as opiniões e percepções sociais (BAUER, 2017). A legislação brasileira e municipal de Viçosa são pontos essenciais para compreender as discussões incitadas pelos entrevistados e as suas representações a respeito da deficiência, além de facilitar a identificação das categorias analíticas presentes nos documentos e nas entrevistas realizadas.

Nesta etapa, foram selecionados os documentos referentes a inclusão educacional, partindo da Declaração de Salamanca em 1994, ao garantir o acesso à educação de todas as pessoas sem discriminação (SCHABBACH, ROSA, 2021), até os dias atuais, retirados do site da prefeitura do município de Viçosa⁴ e do portal do Ministério da Educação (MEC)⁵. Ao todo foram selecionadas dez leis e decretos, uma resolução, duas Convenções e duas Declarações utilizados como dados para a realização da pesquisa, além de cinco leis, referentes ao município de Viçosa. De forma geral, a utilização das entrevistas e da análise de conteúdo em conjunto ocorre pela tentativa de compreender os posicionamentos e percepções culturais e sociais das instituições de ensino sobre a inclusão, partindo das representações legislativas para as visões pessoais.

A análise de conteúdo é implementada, visto que a legislação passa a ser utilizada como respaldo dos discursos e ações empregadas pelas instituições educacionais e pelos profissionais, além de “permitir reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos e compará-los” (BAUER, 2017, p.192). Dessa forma, após a identificação do problema de pesquisa, a análise de conteúdo procedeu a partir da

² O processo de entrevistas só teve início após a aprovação do Conselho de Ética. Em consequência, os profissionais das instituições de ensino receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, antes das entrevistas.

³ Inicialmente, optou-se por utilizar o software Iramuteq como ferramenta para análise dos discursos gerados pelas entrevistas. Entretanto, decorrente da dificuldade encontrada em averiguar as falas ligadas à legislação brasileira e à Declaração de Salamanca, a análise de conteúdo seguiu de forma manual. O software Iramuteq é uma ferramenta muito interessante, infelizmente sua utilização nesta pesquisa não estava sendo muito efetiva.

⁴ VIÇOSA, Prefeitura Municipal de. Disponível em: <https://www.vicosamg.gov.br/>. Acesso em: 10/07/2022.

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 10/07/2022.

seleção dos documentos educacionais, referente à inclusão, e das entrevistas semiestruturadas, com os profissionais das instituições. Em seguida foram codificados e classificados a partir das categorias analíticas mais relevantes tendo seus resultados analisados e descritos ao longo da pesquisa.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A entrada no campo de pesquisa pode ser algo complicado, decorrente dos medos e desconfianças dos participantes, principalmente ao se falar sobre “inclusão”, um assunto tido como “delicado” e até “polêmico”. O medo do julgamento é muito grande, fazendo com que diversas vezes a frase “a teoria é diferente da realidade, mas a gente tenta o nosso melhor” fosse repetidas nos corredores das escolas. Tentar compreender o processo inclusivo educacional é lidar com dores e frustrações pessoais, esbarrando em fatores externos, como a falta de informação das famílias ou até de profissionais, além da perpetuação inconsciente da visão de inferioridade e da necessidade constante de cuidado.

Neste ponto, antes de debater os maiores avanços e obstáculos de um processo educacional inclusivo é necessário questionar: “O que é?”; “Para que serve?” e “Como funciona?”. Lembro que meu primeiro contato com a inclusão foi durante o ensino médio, quando a escola que estudava simplesmente “resolveu” ser inclusiva. Meu primeiro pensamento foi “O que é isso?”, solução, perguntar para o google e assim, a educação inclusiva começou a fazer parte da minha vida, às vezes de formas sutis ou de formas mais pontuais.

4.1 HEY GOOGLE: O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Entendida como uma junção de fatores, a educação inclusiva é vista pelas profissionais como um trabalho coletivo, marcado por diversas etapas, mas que não significam uma receita ideal para desenvolver a inclusão perfeita nas escolas. Nas visões de Maria Teresa Mantoan (2003), a educação inclusiva representa uma quebra de paradigma, ao pautar a mudança de uma estrutura educacional marcada fortemente por fatores segregacionistas. Este ponto é bastante perceptível nos discursos adotados pelas profissionais, definindo a inclusão como um processo de integração, acessibilidade, adaptação, oportunidades, respeito e de mudanças. De forma geral, é entendida como um conjunto de ações, voltados especificamente para

compreender as diferenças dos estudantes, propiciando um espaço seguro, acolhedor e ao mesmo tempo desafiador.

Educação inclusiva cria a possibilidade de acessibilidade para todos estudantes que têm qualquer problema. E eu acho que tem que ficar bem claro que acessibilidade, quando a gente fala de acessibilidade, as pessoas ficam pensando só em fazer rampa, não. O vocabulário, orientar as pessoas o que está acontecendo, se você tem uma pessoa de baixa visão ou uma pessoa que não enxerga mesmo, explicar para ela a cor, explicar para ela a textura. Isso que é acessibilidade então eu acho que a educação inclusiva ela vem nesse sentido (Entrevistada 2).

A educação inclusiva primeiro tem que começar pela escola, o prédio para receber os alunos, por exemplo as rampas de acesso. Segundo, os colegas aceitarem, receberem. Geralmente eles são muito carentes, gostam de cumprimentar todo mundo, não precisa de muita coisa, mas conversar, acolher eles sabe. Depois o corpo docente da escola, todo mundo acolher, tem essa necessidade são várias coisas (Entrevistada 4).

Assim, há um reconhecimento de sua importância para além dos muros escolares, mobilizando a comunidade, a família e a sociedade em geral. Para além disso, Dayse Serra (2017) pontua que para que possa ocorrer uma educação inclusiva plena é necessário que as instituições modifiquem suas estruturas. Acreditando de fato nesse processo e não enxergando a inclusão como “algo que precisa cumprir sob a forma da lei para evitar as sanções legais. Educar um aluno, seja ele qual for, não pode ser fruto do medo da punição” (SERRA, 2017, p.30). Além disso, para Mantoan (2003) a inclusão se classifica como algo muito maior do que apenas integração desses jovens no sistema educacional. Há, neste caso, a necessidade de uma mudança “radical, completa e sistemática” (p.15), que englobe tanto a formação profissional, as configurações das disciplinas, o espaço escolar, a percepção e atuação familiar, quanto às políticas públicas.

Em sua visão, a educação inclusiva deveria lançar mão de ações adotadas pela educação especial, como a “abolição completa dos serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar, das salas de aceleração, das turmas especiais etc” (p.16). Entretanto, há na teoria uma divergência muito grande com relação ao que é praticado, não que isso seja necessariamente algo totalmente negativo, mas que ainda sim é um modelo que

está passível de mudanças e alterações, voltando-se para uma melhor eficiência. Assim, nas redes de ensino, a educação inclusiva ainda utiliza essas práticas da educação especial e muitas vezes acabam sendo confundidas como a mesma coisa.

Contudo, tais ações ainda causam melhorias ao se pensar o desempenho estudantil, nas visões das profissionais. Há um reconhecimento, quase que unânime desse avanço, associando que ao compreender as diferenças, adaptar o vocabulário e a abordagem educacional, a evolução dos discentes é muito alta, impactando não só os estudantes com “laudo”, mas também aqueles que apresentarem dificuldades ao longo desse processo.

Às vezes a forma de explicar para a criança e de trazer ele para o envolvimento da turma, isso acaba contribuindo até para que outras crianças que às vezes estão com a mesma dificuldade de conteúdo e que não tem laudo, porém a forma de explicar e de trazer para dentro da atividade muda isso, facilita a compreensão (Entrevista 9).

Nesse ponto, a quebra de paradigma identifica por Mantoan (2003), ocorre, na prática, de uma forma mais sutil, visto que há na educação inclusiva uma tentativa de modificar os discursos segregacionistas, mas que ainda se apegam em “ações que não recorrem a outros meios, que não buscam novas saídas e que não vão a fundo nas causas geradoras do fracasso escolar” (MANTOAN, 2003, p.18). Assim, a escola reproduz diversas violências e conflitos sociais (STIVAL, FORTUNATO, 2015), com isso há uma camuflagem das reais problemáticas. Concordando com Dayse Serra (2017) a forma como sociedade lida com as diferenças cria a sensação de existência de “diversas” escolas em uma. No caso da inclusão há uma estrutura, muito mais eficiente, voltada para os estudantes “normais” e outra, que se depara com medos e despreparos, para os “anormais”, assim não há de fato uma inclusão, mas sim um projeto parcial de integração.

Para além disso, bem como pontuam as profissionais, a inclusão é um processo complicado, que esbarra em diversas barreiras, sejam elas de investimentos/apoio, familiares ou culturais que também podem ser violentas, marcadas pelo medo e desconfiança. Assim, a inclusão é vista como um desafio, que requer atenção e principalmente um conjunto de ações, que variam de acordo com o espaço, experiências, vivências e disposição. A visão de que as pessoas com deficiência deveriam se adaptar ao mundo, é então modificada e bem como pontua Braga (2006) “surgiu uma nova estratégia de conduta que visava, agora, mudar e

adaptar a escola e a comunidade escolar para atender às diferentes especificidades dos alunos” (p.101).

É interessante pontuar, também, que as falas e compreensões das profissionais acerca da inclusão engloba a premissa de uma “educação para todos”, deixando claro a influência da Declaração de Salamanca nesse processo, principalmente por ser considerada essencial para a construção do sistema educacional inclusivo. Para além disso, outro ponto crucial para compreender o processo inclusivo no município de Viçosa é a atuação profissional, tanto das professoras regentes, das de apoio ou das professoras da sala de recurso, quanto das estagiárias de inclusão.

4.2 REGENTE, APOIO, RECURSO, ESTAGIÁRIA: PARA QUE TANTO PROFESSOR?

Nesta etapa passa-se a tentar compreender a prática, ou seja, como funciona de fato a inclusão. No município de Viçosa, a seleção profissional inclusiva ocorre por meio de dois caminhos ao se pensar nas escolas municipais e estaduais da cidade. Segundo as docentes entrevistadas, não há um concurso público voltado para a seleção desses profissionais no município de Viçosa, no caso das escolas estaduais a seleção ocorre por meio da designação, enquanto que para as municipais há a contratação de estagiários, normalmente com vínculo ativo com a Universidade Federal de Viçosa.

A rede estadual e municipal nesse ponto são diferentes, porque normalmente a rede municipal contrata estagiários, pode ser que eles tenham experiência? Sim, mas eles normalmente não têm formação que é necessária para trabalhar com esses alunos. Agora o estado é por contrato, infelizmente não tem concurso para professor de apoio. Aí, é por meio da designação que o professor de apoio é selecionado, tendo que atender alguns critérios como formação e o tempo de serviço (Entrevistada 1).

Nos dois casos a contratação das professoras de apoio ou das estagiárias de apoio à inclusão ocorre a partir da existência, comprovada, de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Ou seja, para isso as famílias devem apresentar o “laudo”, um documento médico que comprove a deficiência do estudante e, após isso, os trâmites legais passam a ser tomados. Nas redes estaduais:

Esse aluno a partir do momento que é matriculado na escola, os pais devem apresentar o laudo e após isso a secretaria de educação encaminha para a Superintendência de Ponte Nova e a partir daí a Superintendência solicita o contrato de um professor de apoio, que deve possuir capacitação para atuar como tal (Entrevistada 1).

Assim, após esse processo o professor designado é contratado por um ano, atuando diretamente com esse estudante. É importante reconhecer que o professor de apoio pode acompanhar um determinado número de estudantes, a depender da classificação médica, do CID, em outras palavras da deficiência que estes discentes apresentam. No caso das escolas municipais, as profissionais são selecionadas por meio de um cadastro, recorrendo a estudantes matriculados a partir do terceiro período dos cursos de licenciatura, Educação Infantil, Pedagogia ou Psicologia. Na chamada divulgado pela prefeitura, no ano de 2022, para se candidatar às vagas é "desejável" que os estudantes tenham algum curso, disciplina ou formação complementar, na área inclusiva, abrindo portas para que nem todos os selecionados, assim como pontuam algumas entrevistadas, possuem uma experiência ou formação adequada.

Por outro lado, as professoras da Sala de Recurso passam a ser mobilizadas a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído no ano de 2007 (BRASIL, 2008). Na legislação brasileira, as salas de recurso são definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, n.p). No município de Viçosa quatro instituições contam com esse mecanismo.

Não é um reforço, não pode falar que aqui é um reforço porque aqui a gente trabalha muito mais com jogos, do que com as atividades práticas. É “pra” auxiliar no processo de desenvolvimento dos estudantes.

A sala de recurso tem que ter no mínimo duas horas de atendimento. Então o que a gente faz, eu divido essas duas horas e atendo duas vezes na semana, uma hora cada dia. Ai dependendo do aluno eu atendo cinquenta minutos, dependendo do caso especial dele. Mas a maioria são duas horas semanais (Entrevistada 5).

Na visão de Giovani Ferreira Bezerra (2020), ao ampliarem o atendimento educacional, abrindo portas para a inserção das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nas redes regulares de ensino, houve a necessidade da criação do profissional de apoio, além de diversas ações visando a inclusão. Entretanto, inicialmente sua função foi por muito tempo confundida, associando sua imagem a de cuidador, realizando funções como apoio pedagógico, mas também auxiliando na alimentação e higiene desses jovens. O “cuidado” ou a “necessidade constante de cuidado” entra como um dos pontos chave para compreender a atuação profissional. Isso ocorre, visto que todas as entrevistas foram realizadas com mulheres.

Há na educação inclusiva uma presença feminina muito forte, podendo ser associada ao papel social exercido pelas mulheres e a posição do “feminino” como local de “cuidado”, “afeto” e “atenção”. Pode-se identificar que as ações adotadas cotidianamente são resultantes da forma como o “ser mulher” e o “ser homem” foram construídas socialmente. Assim, segundo Meira, et al. (2017) “as vivências em relação ao cuidado se fundamentam especialmente nos aspectos identitários do cuidado que entendem a identidade de gênero feminino predisposto especialmente para o labor do cuidado” (p.2). Dessa forma, é possível afirmar que como socialmente a mulher é “condicionada” a ocupar uma posição de cuidado dentro de casa, os empregos que carregam essa denotação, tendem a serem vistos como “trabalho feminino” e como consequência, são ocupados majoritariamente por mulheres. “Cuidar” é algo que necessita de “afeto”, essa relação que acaba carregando uma figura feminina. De forma geral, como a percepção da deficiência ainda perpassa pela ideia de “incapacidade”, a ocupação de cargos como professora de apoio, ou professora da sala de recurso e de estagiários de apoio à inclusão por mulheres, acaba evidenciando essa relação.

É perceptível que a atuação dos professores de apoio ainda não é tão clara e, assim, os profissionais que deveriam estar no ambiente escolar como um suporte, passam a ter quase que total responsabilidade sobre esses estudantes. Como pontua uma das entrevistadas, a sua atuação, em alguns casos, resulta na negligência dos professores regentes. A forma como a educação se constitui no Brasil acaba sendo um dos responsáveis por essa visão, principalmente pelo trabalho excessivo e sucateado dos professores regentes, tendo que lidar com salas lotadas e uma baixa infraestrutura de atuação.

O professor de apoio é professor de apoio do professor regente. A gente tá ali para auxiliar o regente pra ele tentar transmitir a aula e as provas para todos os alunos (...) Quem deve adaptar as provas e as atividades é o

professor regente, com o auxílio do professor de apoio. E muitas vezes isso é deixado só para o professor de apoio, porque subentende, vou generalizar, que a partir do momento que tem um professor de apoio dentro de sala de aula, o professor regente simplesmente cruza os braços. “Não preciso, ela vai estar ali para dar toda a assistência”. E nem sempre é assim, aliás não é assim. Mas assim, é raro acontecer de o professor regente ter que fazer a adaptação. Eu confesso que durante essa experiência toda que eu tenho, sempre fui eu que adaptei, porque assim, é lógico que tem o guia de orientação (...) Mas porque você faz? Eu trabalhei a minha vida toda em escola pública, a realidade é totalmente diferente, as demandas dos professores são muito altas então assim, a gente acaba relevando (Entrevistada 1).

Assim, as profissionais acabam adotando diversas tarefas, por reconhecerem a complexidade do sistema educacional brasileiro. Em sua pesquisa Braga (2006) identificou essa mesma relação entre trabalho e educação. Em suas conclusões, além de reconhecer essa sobrecarga no sistema educacional, menciona a desvalorização salarial, o trabalho exorbitante, além de uma má formação e qualificação dos professores como pontos que dificultam ainda mais o trabalho inclusivo. Partindo disso, é possível concordar com Altmann (2002), ao afirmar que “O fato de pessoas que anteriormente não tinham acesso ao ensino básico passarem a tê-lo não significa que todos estejam tendo condições iguais de acesso a uma educação de qualidade” (p.85). Essas relações acabam prejudicando não só os estudantes, mas também os profissionais, por estarem suscetíveis a diversos problemas de saúde, decorrente do trabalho em excesso e dos desgastes que essa relação produz.

Contudo, mesmo identificando essas defasagens, pontuam constantemente a necessidade do diálogo e cooperação entre os profissionais, sejam eles os professores regentes, de apoio, das salas de recursos e as estagiárias de apoio inclusivo. Essa relação se constrói como algo essencial, principalmente por voltar-se para reconhecer os melhores caminhos e estratégias adotadas no processo de ensino/aprendizado. O ambiente escolar interfere diretamente nesse processo, visto que a falta de apoio acaba dificultando ainda mais o trabalho dos profissionais. Com um suporte adequado, o processo de ensino/aprendizado passa a tomar proporções exorbitantes.

Total respeito. O trabalho é dividido, é compartilhado. É muito interessante de presenciar. A princípio eu mesma fui uma pessoa que pensou que entraria

em choque, porque vem um professor de apoio, que é um professor, e o professor de sala. Mas é impressionante como eles fazem um trabalho entrosado, como um coopera com o outro.

Assim, não só a escola e os professores devem conversar entre si, mas também os estudantes e principalmente a família. E com isso, os sentimentos de gratificação surgem e fazem com que as profissionais se envolvam cada vez mais com a inclusão. Perceber o desenvolvimento de seus estudantes, colocados como inferiores, é o que as motivam constantemente. Preocupam-se em caminhar com seus discentes, para alcançar o ensino superior, preparando-os para a vida, para estarem aptos para lidar com diversas adversidades que possam encontrar nesse processo. Entretanto, fatores como o preconceito, decorrentes de estigmas sociais, dificultam tais resultados, principalmente se a deficiência é negada, impedindo que esses jovens cresçam e se desenvolvam enquanto cidadãos.

4.3 O ELEFANTE NA SALA: PRECON... DIFERENÇA

Comumente utilizada para refletir uma situação complexa, mas de conhecimento geral, a expressão “O elefante na sala” pode ser diretamente relacionada com a deficiência, a educação inclusiva e os preconceitos sociais. É perceptível durante as entrevistas a existência de uma relutância familiar em “aceitar” a deficiência dos filhos. Entre os relatos fica claro que é muito mais tranquilo a aceitação dos estudantes e familiares sem deficiência, do que entre as famílias que os PCD's estão inseridos. É possível analisar esse fato a partir da visão de "estigma" abordada por Erving Goffman (1988), identificando esses posicionamentos de represália ou exclusão como consequência histórica e com isso cria-se uma “brecha vergonhosa entre a identidade social virtual e a identidade social real” (p.109), se a criança não é “normal” a “vergonha” é pelo medo da identificação do outro dessa “anormalidade”, um sentimento de “onde foi que eu errei?” e não apenas pela deficiência em si.

Tem família que nega né, eles negam até o último minuto assim. Porque na verdade quando você tem uma criança que tem um problema, os pais acham que o problema é deles. Tem uma relutância sim. Só que fazemos um trabalho de acolher. Sempre estamos conversando com a família sabe, e o mundo mudou, em pleno século XXI existe um respeito da sociedade das pessoas que têm algum tipo de necessidade especial e aí a aceitação é um

pouco maior. Mas a princípio, de primeiro momento, eles negam sim (Entrevistada 2).

Como fica claro há, por parte das entrevistadas, uma percepção de mudança, com relação a “aceitação” e “respeito”. O impacto inicial das famílias é marcado por esses preconceitos, entretanto com o tempo e o conhecimento do que é a deficiência, fazem com que haja uma aceitação maior. Por outro lado, em muitos casos, os estigmas ainda são muito presentes, fazendo com que as famílias carreguem em suas ações as imagens de “inferioridade” e “incapacidade”.

Eu tive um aluno que os pais tinham uma visão de cuidado, fazia tudo por ele. Deve, eles achavam que ele era incapaz só porque era diferente, mas ele era uma pessoa tão inteligente. Aí fica esse preconceito de que a pessoa não sabe e precisa sempre de alguém do lado (Entrevistada 3).

O cuidado, nesse caso, pode ser analisado como uma consequência da visão patológica da deficiência. O corpo doente é aquele passível de cuidado e atenção, voltando-se para atingir a cura ou uma ideia de cura adotada socialmente. Para Georges Canguilhem (2009), a noção de “normal” não pode ser relativizada, visto que em um determinado meio um indivíduo pode ser considerado saudável, contudo, mudando o meio, esse mesmo indivíduo pode não ser saudável. Assim, a distinção entre saúde e doença não deveria ser pautada em um ideal de indivíduo, principalmente ao levar em consideração que “A noção de saúde é definida a partir de contextos e concepções determinadas, ou seja, varia conforme determinações histórico-sociais e desencadeia uma racionalidade clínica e uma política de cuidado diferentes (NEVES, PORCARO, CURVO, 2017, p.627)”.

Nas visões de Neves, Porcaro, Curvo (2017) o modelo biomédico passa a retratar a doença e a saúde como algo muito mais complexo. Ser saudável não significa mais a falta de doença, mas passa a ser representado por um “tipo ideal”, ou seja, para ser saudável é necessário “consumir determinados produtos, medicamentos – melhor dizendo, consumir um determinado modelo de vida”(p.628). Assim, tudo que desvia desse modelo é tido como “doente”. A deficiência, nesse caso, representaria exatamente isso, uma “doença”, por não se enquadrar nos padrões sociais impostos e por ser algo desviante daquilo tido como “comum” é excluída, motivo de vergonha.

Tem, a maioria. Tem alguns que têm uma relutância maior. Às vezes os estudantes chegam aqui e dão uma “descarregada”, parece que eles dão uma aliviada. Mas tem muita resistência familiar, bastante, a maioria, pela visão de incapacidade. Chega com a criança com aquela carga de que “Há meu filho não consegue fazer isso”. Mas aqui a gente vai fazer ele conseguir. Entendeu? Mas eles não acreditam, colocam os filhos inseguros, por causa do pré... Não um preconceito, mas uma resistência. A falta de conhecimento e informação. Aí, coloca a deficiência como sinônimo de burrice, doidera. Era visto como uma coisa anormal e isso prejudica muito em sala, reverter essa imagem na criança.

A relutância das famílias, pode ser classificada como o medo de tornar a deficiência como algo “real”, por isso não aceitam com facilidade. Como consequência, esses jovens estão sujeitos a diversas violências, decorrentes desse estigma (GOFFMAN, 1988) que carregam. Assim, a escola é colocada, por uma das entrevistadas, como um espaço acolhedor, permitindo que esses jovens se identifiquem enquanto indivíduos capazes de aprenderem e se desenvolverem. A importância da educação inclusiva se intensifica, para que assim possa promover aquilo que Paulo Freire (1996) identifica como uma aprendizagem democrática, abrindo portas e caminhos para uma relação de ensino/aprendizagem saudável e próspera.

Entretanto, a identificação da escola como um espaço acolhedor pode ser contraposta ao levar em consideração a visão de Pierre Bourdieu, da escola como um local de reprodução de uma cultura dita dominante. “A escola, por sua vez, ignora estas diferenças sócio-culturais, selecionando e privilegiando em sua teoria e prática as manifestações e os valores culturais das classes dominantes” (STIVAL, FORTUNATO, 2015, p.12003). Nesse ponto, a educação inclusiva, apresenta uma proposta essencial e muito importante para a sociedade, contudo não conseguiu mudar totalmente, os estigmas e preconceitos existentes em nossa sociedade para com os PCD's.

As relações de opressão, dentro do espaço escolar, ficam mais claras ao se pensar no preparo dos novos profissionais da educação, visto que estes não se consideram preparados para lidar com os estudantes com deficiência. O processo de formação de novos profissionais, ainda sim é majoritariamente voltado para a classe dominante, ou nesse caso, para aquela considerada “normal”. Como consequência, há uma exclusão dos jovens que não se enquadram nesse padrão, decorrente da violência simbólica, reproduzida por essas instituições de ensino (STIVAL, FORTUNATO, 2015). A segregação de jovens com deficiência nos âmbitos escolares, pode ter diminuído, como pontuam as profissionais, entretanto, por se

tratar de um ambiente que por muito tempo foi "inacessível" para os PCD's, ainda há em sua estrutura diversas relações de opressão, exclusão e segregação, por exemplo.

4.4 EITA AVANÇO?

Partindo da premissa, de que a educação inclusiva se constituiu voltada para a promoção de uma “educação para todos”, é esperado diversas melhorias na prática educacional, avanços quantitativos. Entretanto, diferente do que foi pensado, na visão dos profissionais os avanços do processo inclusivo não são meramente quantitativos, não que este ponto não seja importante, por exemplo o índice de matrícula dos estudantes nas escolas regulares ou o aumento da inserção desses jovens no ensino superior. Mas, durante as entrevistas, ficou perceptível que os avanços qualitativos impactam muito mais os jovens e até os profissionais, visto que ao perceberem o desenvolvimento de seus estudantes, a visão patológica da deficiência como doença acaba sendo contraposta, fazendo com que a importância da promoção de uma educação inclusiva seja intensificada.

Um dos meus alunos, não podia tocar nele, eles têm essa resistência ao toque. E ele aprendeu o que significa o abraço, o sentido de abraçar. Porque a gente foi se aproximando dele e um dos professores criou uma amizade muito grande com ele e a partir disso ele foi desenvolvendo essa relação com o toque e hoje ele quer abraçar todo mundo. Então assim, é um avanço nem em questão pedagógica, mas em questão de sentimento, porque assim, se você tem afeto você consegue ter muitos avanços né. Principalmente na parte de conhecimento (Entrevistada 1).

Você vai vendo o desenvolvimento de cada estudante e isso te dá um prazer fora do normal. É algo inexplicável. É muito interessante, principalmente tem uns que quando você entra dá “um medo”, você pensa “Meu Deus”, mas aquilo se torna tão gratificante que é impressionante, é inexplicável. Tive alunos que entraram aqui e nem conversava direito, não tinham coragem de te olhar sabe. E hoje eles já chegam, conversam, falam o que querem fazer é um desenvolvimento impressionante (Entrevistada 5).

Entretanto, é claro uma certa dificuldade entre as profissionais em reconhecer os avanços, ficando mais fácil pontuar as defasagens desse processo. É curioso pensar que, em

alguns casos, as maiores dificuldades eram também os maiores avanços. Assim, as entrevistadas identificam que, por mais que os preconceitos e os despreparos profissionais tenham diminuído, ainda são recorrentes principalmente porque cada estudante sai de um contexto social diferente. Muitos casos são facilitados pela aceitação e participação da família nesse processo, enquanto que outros são dificultados por conta dos preconceitos e estigmas sociais que impedem a aceitação familiar das deficiências, ou como foi muito pontuado das diferenças dos seus filhos.

O maior desafio... A sociedade entender. Porque é muito amplo, quando eu falo pra você, na primeira pergunta que você me falou e eu falo de acessibilidade, eu acho que esse é o maior desafio, fazer o outro entender, sabe? (Entrevistada 2)

Durante seu processo de pesquisa, Braga (2006) identificou que entre as mais diversas dificuldades, o despreparo e a falta de capacitação marcou as falas dos participantes. O contato com o diferente, faz com que o professor tenha que se adaptar constantemente. Entretanto, como reflexo da sociedade, aquilo que era considerado “diferente” foi, por muito tempo, induzido a se adaptar ao que é “normal”. Com o processo inclusivo, essa relação tende a mudar e com isso, choques estruturais ocorrem e dezesseis anos depois de sua pesquisa, é possível perceber com as instituições de ensino, são afetadas nessa relação.

É o que mais tem. Mas o maior desafio seriam as políticas públicas. Querendo ou não, a ausência de uma adaptação correta. Porque tem o padrão, mas e a realidade do aluno? Não são todos os deficientes intelectuais, por exemplo, que tem aquela realidade. E assim, nos documentos a gente inclui mas a realidade a gente sabe que não acontece (Entrevistada 11).

Com relação às políticas públicas eu não vejo nenhum. O avanço que eu consigo observar é com relação ao corpo docente que busca outros meios e outros caminhos. Muitas vezes sem apoio e incentivo, até financeiro porque gera gastos dependendo do que você for adaptar tem custos e não tem um apoio. Então assim, o avanço que eu vejo é em relação às instituições, as escolas públicas tanto estaduais quanto municipais que fazem um trabalho,

que pode se dizer mágico até, para conseguir um bom desenvolvimento (Entrevistada 6).

A ausência de um suporte, seja em questões legais ou em questões materiais, é pontuada como um desafio e com isso acaba ficando claro que ao se pensar em inclusão não há uma preocupação muito grande, para além dos que são afetados por ela. Sejam eles, os estudantes, as famílias e os profissionais. Esses últimos, tendem a refletir sobre tais questões apenas após o primeiro contato com sistemas inclusivos.

5. CONCLUSÃO

Objetivando compreender o processo inclusivo no município de Viçosa, a presente pesquisa se desdobrou em quatro pontos principais de análise. Assim, perpassa sobre a compreensão do que é educação inclusiva, além de debater sobre a atuação profissional, os preconceitos que englobam a inclusão e por fim, realizar um debate frente os principais avanços e desafios em sua implementação. Como forma de embasamento teórico e prático, esta pesquisa utilizou como base o trabalho de Braga (2006), visto que o mesmo fez uma análise do início do processo inclusivo no município de Viçosa. Entre suas conclusões Braga (2006) identificou que a existência de medos e receios entre os profissionais, por não saberem “o que fazer com esses estudantes”.

Para além disso, a imposição legal não abria portas para a construção de uma educação inclusiva de qualidade, ao ignorar as necessidades dos estudantes e das instituições de ensino. Braga também pontua a importância de estudos críticos voltados para a inclusão e a necessidade de uma mudança estrutural do sistema educacional brasileiro. É proposto pela autora uma parceria com a Universidade Federal de Viçosa, visando promover a capacitação dos profissionais, principalmente por ser um ambiente, na visão da pesquisadora, repleto de recursos especializados para isso. Assim, partindo desses pontos, esta pesquisa começou a ser estruturada.

Com relação às instituições participantes, fica evidente o quanto o apoio do corpo docente e da equipe da direção e coordenação é necessário e importante para esse processo. Bem como pontuam as profissionais, trabalhar com a implementação da inclusão é algo complicado e que sem um apoio e suporte, pode ser transformado em algo doloroso e violento. Há um sentimento de dever cumprido e uma emoção ao questionar as maiores gratificações, entre as profissionais. Ver o desenvolvimento dos estudantes e a interação da

comunidade e da família nesse processo, é um dos passos essenciais para iniciar a implementação de uma inclusão.

Entretanto, as percepções sociais a respeito da deficiência, ainda perpassam pela visão “normal” e “patológica”. De forma geral, o receio e a não aceitação são mais frequentes entre as famílias, carregada pela visão de “falha” e em alguns casos de “vergonha”, pelo reconhecimento social das diferenças. Como foi apresentado, essa relação é decorrente da forma como a deficiência foi tratada ao longo da história. Assim, como Lobo (2008) apresenta, a deficiência já foi vista como “uma ira de Deus”, perpassando posteriormente pela sua representação como reflexo de “desvios das leis da natureza”. Em seguida, são pontuadas as visões da deficiência como “monstruosidades”, para que depois disso, passassem a ser vistas como sinônimo de “incapacidade” e “inferioridade”. A vergonha fez com que as famílias escondessem essas pessoas, além de reproduzir uma necessidade de reabilitação para serem introduzidas no convívio social, quando possível.

Assim, ficaram confinados por muito tempo em redes especializadas de ensino, segregados e vistos como “idiotas”, “burros” e “mongoloides”, por exemplo. A educação inclusiva surge então, com a premissa de ampliar os sistemas educacionais, englobando a participação dessas crianças. Dando destaque aqui, a importância da Declaração de Salamanca, nesta etapa, voltada para a produção de uma “educação para todos”. Com isso diversas leis foram elaboradas, sendo influenciadas pelas agendas internacionais. Destaca-se aqui a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEEPEI), desenvolvida no ano de 2008 e considerada um marco no processo de inclusão. Essa política, além de apresentar um histórico legislativo da educação especial e inclusiva no Brasil, permitiu conhecer esse processo, além de possibilitar a elaboração de novas políticas, baseadas nos pontos negativos e positivos das ações já tomadas no Brasil.

Contudo, entre as profissionais, há a identificação do reconhecimento da necessidade de políticas públicas inclusivas, pontuando que o trabalho exercido pelos professores, gestores e estagiários é bastante dificultado por essa falta de apoio, mas que mesmo assim conseguem entregar resultados positivos. O reconhecimento da defasagem desse sistema é claro, entretanto a gratificação pelo trabalho supera essas barreiras. Entre os pontos levantados, a atuação profissional é um ponto que deve ainda ser esclarecido, visto que as professoras de apoio acabam adotando demandas que vão além de suas funções, decorrente de uma sobrecarga do sistema educacional brasileiro.

Para além disso, há um exercício constante por parte das profissionais em desconstruir as visões equivocadas de “incapacidade” e “inferioridade”. A escola passa a ser transformada

em um ambiente seguro e de descontração, permitindo que esses estudantes sejam eles mesmos e se moldem enquanto cidadãos. Infelizmente, preconceitos ainda assolam essas relações, fazendo com que estigmas sociais permeiam a deficiência e conseqüentemente a educação inclusiva.

Sendo assim, esta pesquisa buscou responder: “Quais são as vulnerabilidades e os principais avanços da educação inclusiva nas escolas estaduais e municipais do município de Viçosa, pouco mais de vinte anos depois da implementação da primeira lei? Para isso, trabalhou-se com a hipótese geral de que: como avanço a implementação de uma educação inclusiva possibilitou uma melhora no desempenho escolar dos discentes, sendo mais acentuada no município de Viçosa por se caracterizar como um polo educativo.

Neste ponto, as profissionais apontam quase que unanimidade, que a educação inclusiva permitiu um melhor desempenho dos estudantes. Isso ocorre, pela identificação de diferentes métodos de aprendizagem, reconhecendo os diversos contextos sociais que atravessam esses estudantes. A Universidade de Viçosa entra nessa relação como uma auxiliadora, visto que seus estudantes são mobilizados como estagiários de apoio à inclusão, nas escolas municipais. Entretanto, bem como mencionado, o fato desses universitários entrarem nesse sistema não significa necessariamente um preparo e uma formação para atuar na área.

Com relação à visão contrária à melhora no desempenho desses estudantes, acaba sendo justificada pela falta de políticas públicas e de apoio, tanto familiar quanto de autoridades políticas. A inclusão ainda é marcada por estigmas sociais e, como já pontuado, tudo que é diferente acaba sendo excluído. Mudar essa relação, necessita de quebrar paradigmas, perpetuados por muito tempo, não sendo uma tarefa fácil, mas muito menos impossível. A proposta da inclusão é diferente da prática, entretanto as escolas caminham para construir essa forma de ensino da melhor forma possível, utilizando de ferramentas e estratégias que lhes foram dadas, mas que muitas vezes não são as melhores. Falar de inclusão é tocar em feridas, medos e desconfortos, mas também em trabalho, gratificação e disposição.

Dessa forma, fica perceptível que a realidade legislativa vai em desencontro com a realidade cotidiana. Com o passar do tempo, a educação inclusiva encontrou novos desafios e mesmo que haja aqueles contrários à sua implementação, demonstra diariamente, por meio de diversas profissionais, a sua importância e o impacto positivo que causa na vida dos educandos. Por muito tempo, a inclusão foi tida por mim como um desafio, que despertava medos, decorrentes do meu despreparo. Contudo, após as entrevistas e o contato com histórias e percepções diferenciadas, fica claro que incluir não é um trabalho solitário e muito menos

resultante de uma receita ideal. A receita ideal não existe, replicar as mesmas ações é desconhecer seus estudantes, é ignorar os contextos e as histórias de cada um.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, v. 28, p. 77-89, 2002.

BAUER, Martin W. Análise de Conteúdo Clássica: Uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes Limitada, 2017. (p.189-217).

BRAGA, Adriane Fontes. **Educação inclusiva: das intenções às ações**-Um estudo sobre o processo de inclusão escolar de alunos caracterizados como Portadores de Necessidades Especiais em escolas públicas no município de Viçosa, MG. 2006. Tese (Pós-Graduação) -Curso de Economia Doméstica, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

BRASIL, Constituição. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. **Brasília: Corde**, 1994.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 04/10/2022.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**, Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 04/10/2022.

BRASIL. Decreto nº 3.298 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, consolida as normas de proteção, e dá outras providências, Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 04/10/2022.

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, de 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009a.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União,

Brasília, DF, 17 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 15/11/2022.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a **Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-28052994>>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 04/10/2022.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 04/10/2022.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua de Sinais- Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 04/10/2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial**. Brasília, DF: MEC, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial. STF, 2020. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>>. Acesso em: 15/11/2022.

BONDAN, Daisy Eckhard; WERLE, Flavia Obino Correa; SAORÍN, Jesús Molina. Educação inclusiva no Brasil e Espanha: discussão conceitual. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, p. 438-457, 2022.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, p. 359-379, 2016.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 673-688, 2020.

CANGUILHEM, Georges. O normal e o patológico. 6 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; ALMEIDA FILHO, Naomar de. Normal-patológico, saúde-doença: revisitando Canguilhem. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 9, p. 13-36, 1999.

DE CAMARGO, Flávia Pedrosa. O capacitismo e a expectativa docente em relação a alunos com deficiência. **(SYN) THESIS**, v. 13, n. 1, p. 87-96, 2020.

DAKAR, Declaração de. Educação para todos. In: **Conferencia da UNESCO, Dakar**. 2000.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 14, p. 139-152, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade. **Tradução: Mathias Lambert**, v. 4, 1988.

GUIMARÃES, Maria Cecília Alvim; BORGES, Adriana Araújo Pereira; PETTEN, Adriana M. Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021

HASHIZUME, Cristina Miyuki; ALVES, Maria Dolores Fortes. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 38, 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2021. Brasília: MEC, 2022.

JUSTINO, André Filipe. **Por uma abordagem antropológica da infância e da deficiência: duas categorias sob o olhar de um antropólogo**. 2017. Tese (Mestrado)- Curso de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LIZOTE, Suzete Antonieta; ALVES, Claudia Silva Ribeiro; DE FÁTIMA TESTON, Sayonara. Ensino-aprendizagem em ciências sociais aplicadas: um estudo sobre educação inclusiva na universidade. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, p. 49-70, 2020.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MEIRA, Edmeia Campos et al. Vivências de mulheres cuidadoras de pessoas idosas dependentes: orientação de gênero para o cuidado. **Escola Anna Nery**, v. 21, 2017.

NEVES, Tiago Iwasawa; PORCARO, Luiza Almeida; CURVO, Daniel Rangel. Saúde é colocar-se em risco: normatividade vital em Georges Canguilhem. **Saúde e Sociedade**, v. 26, p. 626-637, 2017.

RIBEIRO, Luana Leal; SILVA, Renata; MARTINEZ, Silvia Alicia. Balanço da produção científica sobre a Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva (2010-2020). **Educação em Revista**, v. 37, 2021.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de educação**, v. 8, n. 8, 2006.

SÁTYRO, Natália Guimarães Duarte; REIS, Bruno Pinheiro Wanderley. Reflexões sobre a produção de inferências indutivas válidas em ciências sociais. **Revista Teoria & Sociedade**, 2014.

SERRA, Dayse. A educação inclusiva em tempos de judicialização do estado: o cotidiano das escolas com a lei Brasileira de inclusão–nº 13.146/2015. **Polêm! ca**, v. 17, n. 1, p. 027-035, 2017.

SILVA, Glauco Peres da. Desenho de pesquisa. Brasília: Enap, 2018.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu. In: **VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR (EDUCERE) e no III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas escolas CIAVE**. 2015.

SCHABBACH, Letícia Maria; ROSA, Júlia Gabriele Lima da. Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 55, p. 1312-1332, 2022.

VIÇOSA. Lei nº 1.368 de setembro de 1999. Dispõe sobre o estatuto e o plano de carreira do magistério público municipal, organiza o quadro de educação das escolas municipais, estrutura a carreira do magistério e dá outras providências. Viçosa, MG, 8 set. 1999. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/v/vicosa/lei-ordinaria/1999/136/1368/lei-ordinaria-n-1368-1999-dispoe-sobre-o-estatuto-e-o-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-municipal-organiza-o-quadro-de-educacao-das-escolas-municipais-estrutura-a-carreira-do-magisterio-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 10/10/2022.

VIÇOSA. Lei nº 1.768 de setembro de 2006. Dispõe sobre aprovação do plano decenal municipal de educação de viçosa e dá outras providências. Viçosa, MG, 21 set. 2006. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/v/vicosa/lei-ordinaria/2006/177/1768/lei-ordinaria-n-1768-2006-dispoe-sobre-aprovacao-do-plano-decenal-municipal-de-educacao-de-vicosa-e-da-outras-providencias?q=Plano+Decenal+Municipal+de+Educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 10/10/2022.

VIÇOSA. Lei nº 2.487 de julho de 2015. Aprova o Plano Decenal Municipal de Educação - PDME e dá outras providências. Viçosa, MG, 03 de julho de 2015. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-vicosa-mg>>. Acesso em: 15/11/2022.

VIÇOSA. Lei nº 2.727 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a alteração dos artigos da Lei Municipal nº 1.368, de 08 de setembro de 1999, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal, e dá outras providências. Viçosa, MG, 20 de dezembro de 2018. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/v/vicosa/lei-ordinaria/2018/273/2727/lei-ordinaria-n-2727-2018-dispoe-sobre-a-alteracao-dos-artigos-da-lei-municipal-n-1368-de-08-de-setembro-de-1999-que-dispoe-sobre-o-estatuto-e-o-plano-de-carreira-dos-trabalhadores-em-educacao-da-rede-publica-municipal-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 15/11/2022.

VIÇOSA. Lei nº2.744 de abril de 2019. Dispõe sobre a alteração dos artigos da Lei 1.368, de 08 de setembro de 1999 e dá outras providências. Viçosa, MG, 15 de abril de 2019. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/v/vicosa/lei-ordinaria/2019/274/2744/lei-ordinaria-n-2744-2019-dispoe-sobre-a-alteracao-dos-artigos-da-lei-1368-de-08-de-setembro-d-e-1999-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 15/11/2022.