



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO**

SINARA POLLOM ZARDO

**DIREITO À EDUCAÇÃO: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO E A ORGANIZAÇÃO DOS
SISTEMAS DE ENSINO**

**Brasília, DF, Brasil
2012**

SINARA POLLOM ZARDO

**DIREITO À EDUCAÇÃO: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO
ENSINO MÉDIO E A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, como requisito para a
obtenção do título de Doutora em Educação – Área
de concentração: Políticas Públicas e Gestão da
Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Wivian Weller

**Brasília/DF
2012**

SINARA POLLOM ZARDO

DIREITO À EDUCAÇÃO: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO E A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação – Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Wivian Weller – Orientadora FE/UnB

Prof^a. Dr^a. Soraia Napoleão Freitas – CE/UFSM

Prof^a. Dr^a. Silvia Cristina Yannoulas – SER/UnB

Prof. Dr. Erasto Fortes Mendonça – FE/UnB

Prof^a. Dr^a. Amaralina Miranda de Souza – FE/UnB

Prof^a. Dr^a. Maria Carmem Villela Rosa Tacca (Suplente, FE/UnB)

À minha família, pelo apoio, especialmente para minha bisavó, Tereza Josephina Zandoná De Marco, que aos 101 anos nos ensina que tudo podemos quando acreditamos e temos fé.

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas,
que já têm a forma do corpo, e esquecer os nossos caminhos,
que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da
travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos
ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.*

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Marines e ao meu pai Vilmar, pelo amor, pelo carinho, por apoiar sempre minhas escolhas e incentivar meus estudos. Ao meu querido irmão Matheus, o presente mais lindo que recebi, pelo amor, incentivo e por compreender minha ausência nesse período.

Agradeço imensamente a dedicação, os ensinamentos, os estímulos e a amizade de minha orientadora, professora Wivian Weller. Seu apoio em todos os momentos foi fundamental para eu dar continuidade ao curso de Doutorado e para concluí-lo. Você é um exemplo que vou seguir.

Ao professor Erasto Fortes Mendonça, meu primeiro orientador do Doutorado, grande amigo que incentivou a continuidade dos meus estudos. Obrigada por tudo e pela oportunidade de atuar na área dos Direitos Humanos.

À professora Soraia Napoleão Freitas, pela amizade de mais de uma década, por ter acreditado no meu trabalho desde a graduação e ter aberto os caminhos para eu chegar a Brasília/DF. Agradeço pelas oportunidades e por acompanhar minha trajetória sempre.

À professora Sílvia Yannoulas, pela dedicação e compromisso. Suas aulas foram fundamentais para a construção do meu conhecimento e sua competência me contagia. Às professoras Amaralina Miranda de Souza e Maria Carmem Villela Rosa Tacca por aceitar o convite para participar da banca examinadora e pela disposição em contribuir no estudo e na minha vida profissional.

Agradeço aos gestores dos estados de São Paulo, Goiás, Paraná, Tocantins e Maranhão, que se disponibilizaram a participar da pesquisa. O agradecimento se estende também às equipes que contribuíram para o agendamento das entrevistas narrativas e a articulação com os informantes.

Às colegas pesquisadoras Lucélia Bassalo, Denise Damasco, Catarina Malheiros, Claudia Denis, Halline Mariana Silva, Sílvia Rodrigues e ao colega pesquisador Cleverson Domingos pela acolhida no grupo e por contribuírem para minha pesquisa. Agradeço, também, ao Grupo de Pesquisa Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude (GERAJU), pelos diálogos e troca de conhecimentos.

Às minhas queridas amigas e amigos que conquistei em Brasília/DF, que sempre estiveram ao meu lado nesses quatro anos de estudo, agradeço o apoio, a escuta, o incentivo e os momentos de descontração: Denise Crestani, Isleide Barbosa, Elis Copetti, Marina Lupo, André Beck e Giovani Forgiarini. Em especial, agradeço à Cleonice Machado pelo incentivo, pela amizade, pela paciência em dividir comigo os momentos de alegria e algumas angústias. À Maria Luiza Machado Pellegrini, por alegrar meu cotidiano com sua forma de viver a juventude. Ao querido amigo Jorge Arguer, pelo apoio nesses últimos anos e por me ajudar a superar minhas dificuldades.

Às colegas de trabalho da Secretaria de Direitos Humanos, Zenilda Oliveira e Fernanda Reis Brito, pela ajuda na realização das tarefas, pela amizade, pelo apoio e compreensão durante a produção da tese.

A CAPES, por conceder no último ano uma bolsa de estudos que contribuiu para a realização da pesquisa.

Enfim, agradeço por tudo que aconteceu durante o curso de Doutorado, as alegrias, as tristezas e os desafios. Todas as experiências foram importantes para eu me transformar em uma pesquisadora e em uma mulher mais humana.

RESUMO

A presente tese situa-se na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação e tem como temas centrais a organização dos sistemas de ensino e as políticas públicas de educação para as pessoas com deficiência no ensino médio. Trata-se de um estudo que apresenta como eixo de análise os direitos humanos, especialmente, o direito humano à educação para as pessoas com deficiência. Apoiada no movimento de educação inclusiva, a educação especial, a partir da década de 90 do século passado, desponta no cenário de implementação das políticas públicas de educação, reivindicando o direito à educação para as pessoas com deficiência em escolas comuns do ensino regular e definindo sua função no sistema de ensino como modalidade complementar ou suplementar à escolarização. Considerando os princípios constitucionais que evidenciam o direito de todos à educação e as atuais políticas públicas que orientam a organização de sistemas educacionais inclusivos, esta investigação tem como objetivo geral analisar os processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras com vistas à inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio, considerando a expansão da idade escolar obrigatória até os 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, e a expansão da oferta do ensino médio, com a previsão de torná-lo etapa obrigatória da formação. Este estudo, de cunho qualitativo, é subsidiado pelos referenciais da Sociologia Interpretativa, do Interacionismo Simbólico e da Fenomenologia Social. As entrevistas narrativas constituíram o instrumento de coleta de dados e o método documentário permitiu a aproximação e a teorização da singularidade e da especificidade das experiências concretas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, contextualizados em seus tempos e espaços, bem como possibilitou a compreensão dos processos de organização da inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino médio, nos sistemas de ensino dos estados de São Paulo, Goiás, Paraná, Tocantins e Maranhão. Os resultados da pesquisa evidenciam a importância do conhecimento da trajetória biográfico-profissional dos gestores para compreender as ações e as estratégias organizacionais implementadas no âmbito dos sistemas de ensino. Pode-se constatar que diferentes concepções orientam a organização da educação inclusiva no país, dividindo a atuação das unidades federativas nos princípios do direito e do dever à educação e, em consequência, tais concepções apóiam a inclusão de determinadas deficiências, em detrimento de outras, na última etapa da educação básica.

Palavras chaves: inclusão escolar, estudantes com deficiência, ensino médio, organização dos sistemas de ensino.

ABSTRACT

This thesis is in the research line Public Policy and Management of Basic Education and has as its central themes the educational systems organization and public policies of education for people with disabilities in high school. This is a study that presents as analysis area the human rights, particularly the human right to education for people with disabilities. Supported by the movement of inclusive education, from the 90s of last century, special education emerges on the implementation stage of public policies on education, claiming the right to education for people with disabilities in common schools in regular education setting their role in the education and the current public policies that guide the organization of inclusive educational systems, this research aims at analyzing the processes of management of education systems of the Brazilian Federal Units aiming at the school inclusion young people with disabilities in high school, considering the expansion of compulsory school age up to 17 years, according to Constitutional Amendment No. 59, November 11, 2009, and the expansion of high school with the forecast to make it step obligatory education. This study, a qualitative, is subsidized by the references of Interpretative Sociology, Symbolic Interactionism and Social Phenomenology. The narrative interviews formed the data collection instrument and the documentary method allowed approach and theory of singularity and specificity of concrete experiences lived by research subjects, contextualized in their times and spaces, and made possible the understanding of organizational processes of inclusion school students with disabilities in high school, in education systems of the states of São Paulo, Goiás, Paraná, Tocantins and Maranhão. The survey results demonstrate the importance of knowing the biographical and professional history of managers to understand the actions and organizational strategies implemented in the context of educational systems. It is evident that different conceptions guiding the organization of inclusive education in the country, dividing the work of federal units in the principles of right and duty to education and, consequently, these concepts support the inclusion of certain deficiencies at the expense of others, in the last stage of basic education.

Keywords: School Inclusion. Students with Disabilities. High School. Educational Systems Organization.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Total de matrículas no ensino médio e total de matrículas de estudantes com deficiência no ensino médio, de 2006 a 2010

TABELA 2 – Matrícula de estudantes com deficiência no ensino médio por tipo de deficiência, em 2009 e 2010

TABELA 3 – Matrícula de estudantes com deficiência no ensino médio por esfera administrativa, em 2009 e 2010

TABELA 4 – Matrícula de estudantes com deficiência no ensino médio por tipo de instituição, em 2009 e 2010

TABELA 5 – População com deficiência 15-24 anos e Matrícula de estudantes com deficiência no ensino médio 15-24 anos, por Unidade Federativa

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Data e local da realização das entrevistas narrativas com os representantes das Secretarias de Estado da Educação, por UF

QUADRO 2: Tempo de duração das entrevistas narrativas, por UF

LISTA DE SIGLAS

AACD	- Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABBR	- Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AFR	- Associação Fluminense de Reabilitação
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAP	- Centro de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual
CAPE	- Centro de Apoio Pedagógico Especializado
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	- Centro de Apoio às Pessoas com Surdez
CEAOP	- Centro de Avaliação e Orientação Pedagógica
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEI	- Coordenadoria do Ensino do Interior
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CENP	- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CID	- Classificação Internacional de Doenças
CIF	- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNEDH	- Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CONADE	- Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CONEB	- Conferência Nacional de Educação Básica
CORDE	- Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CREAOP	- Centro Regional de Avaliação e Orientação Pedagógica
CVI – Brasil	- Conselho Nacional dos Centros de Vida Independente do Brasil
DESE	- Departamento de Educação Supletiva e Especial
DF	- Distrito Federal
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEC	- Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GERAJU - Grupo de Pesquisa Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude
GO - Goiás
IBC - Instituto Benjamin Constant
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBR - Instituto Baiano de Reabilitação
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MA - Maranhão
MEC - Ministério da Educação
MORHAN - Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas por Hanseníase
MVI - Movimento de Vida Independente
NAAH/S - Núcleo de Atividades para Alunos com Altas habilidades/Superdotação
PAR - Plano de Ações Articuladas
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PR - Paraná
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAPE - Serviço de Apoio Pedagógico Especializado
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
SDH - Secretaria de Direitos Humanos
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SENEB	- Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE	- Secretaria de Educação Especial
SP	- São Paulo
SUS	- Sistema Único de Saúde
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONEDEF	- Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos
ONU	- Organização das Nações Unidas
TO	- Tocantins
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UF	- Unidade Federativa
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UFPB	- Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	- Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	- United Nations Children's Fund
UNIVALI	- Universidade do Vale do Itajaí
UPIAS	- Union of the Physically Impaired Against Segregation
URE	- Unidade Regional de Ensino
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	19
PARTE I – Referencial teórico e metodológico.....	28
1 O direito humano à educação.....	28
1.1 Modernidade e direitos humanos: por uma perspectiva multicultural e de justiça social.....	28
1.2 Multiculturalismo e políticas da diferença em educação.....	39
1.3 Focalização x universalidade nas políticas públicas de educação.....	45
2 O direito à educação para as pessoas com deficiência.....	56
2.1 O movimento mundial pela inclusão social: repercussões na definição das políticas públicas de educação para as pessoas com deficiência.....	57
2.2 Marcos legais internacionais e nacionais: o direito à educação para as pessoas com deficiência.....	68
2.3 A escolarização de estudantes com deficiência no ensino médio.....	95
3 Metodologia.....	107
3.1 Pesquisa qualitativa: fundamentos e contribuições no campo da educação.....	107
3.2 Sociologia Interpretativa.....	114
3.2.1 Interacionismo Simbólico.....	119
3.2.2 Fenomenologia Social.....	122
3.2.3 Método Documentário.....	125
3.3 Entrevista narrativa e análise segundo o Método Documentário.....	130
PARTE II – Análise dos dados empíricos.....	139
4 Descrição da pesquisa de campo e trajetória dos gestores entrevistados.....	139
4.1 Critérios de constituição do <i>corpus</i> da pesquisa.....	140
4.2 Dados da pesquisa e trajetória biográfico-profissional dos gestores.....	149
4.2.1 Considerações sobre o representante do Estado de São Paulo.....	149
4.2.1.1 Dados sobre a entrevista.....	149
4.2.1.2 Trajetória biográfico-profissional do entrevistado.....	151
4.2.2 Considerações sobre o representante do Estado de Goiás.....	155
4.2.2.1 Dados sobre a entrevista.....	155

4.2.2.2	Trajetória biográfico-profissional do entrevistado.....	157
4.2.3	Considerações sobre a representante do Estado do Paraná.....	164
4.2.3.1	Dados sobre a entrevista.....	164
4.2.3.2	Trajetória biográfico-profissional da entrevistada.....	166
4.2.4	Considerações sobre a representante do Estado de Tocantins.....	172
4.2.4.1	Dados sobre a entrevista.....	172
4.2.4.2	Trajetória biográfico-profissional da entrevistada.....	173
4.2.5	Considerações sobre a representante do Estado do Maranhão.....	176
4.2.5.1	Dados sobre a entrevista.....	176
4.2.5.2	Trajetória biográfico-profissional da entrevistada.....	178
4.2.6	Análise comparativa das trajetórias dos informantes da pesquisa.....	181
4.2.6.1	A militância em direitos humanos como fator influente da atuação na área da educação especial.....	183
4.2.6.2	A atuação na Secretaria de Estado da Educação como consequência da formação na área da educação especial.....	185
5	Concepções de educação inclusiva.....	187
5.1	A educação inclusiva na perspectiva do direito.....	188
5.1.1	“Educação Inclusiva é para todos”: a concepção do informante do estado de São Paulo.....	188
5.1.2	“Transformar a discussão da inclusão como eixo central da ação educativa”: a concepção do informante do estado de Goiás.....	195
5.1.3	“Pensar absolutamente todos e não a maioria”: a concepção da informante do estado do Paraná.....	200
5.2	A educação inclusiva na perspectiva do dever.....	203
5.2.1	“A gente segue realmente as orientações do ministério”: a concepção da informante do estado de Tocantins.....	204
5.2.2	“Se existe um norte é o trabalho do próprio Ministério da Educação”: a concepção da informante do estado do Maranhão.....	207
5.3	Análise comparativa das concepções de educação inclusiva.....	212
6	O acesso à educação: a organização da educação especial na perspectiva da inclusiva nos sistemas de ensino.....	215
6.1	O acesso à sala de aula comum para estudantes com deficiências físicas e sensoriais.....	215
6.1.1	Avanços no sistema de ensino do estado de São Paulo: subsídios para a inclusão de estudantes com surdez e com deficiência física.....	216
6.1.2	“Se ele não tiver deficiência intelectual, o lugar dele é sempre no ensino comum”: processos de gestão no estado do Paraná.....	225
6.1.3	Centros de apoio à inclusão para alunos com surdez e deficiência visual no sistema de ensino do estado do	

	Maranhão.....	236
6.2	A escolarização em sala de aula comum mediante a emissão de laudo pedagógico.....	240
6.2.1	“A pessoa que entra na escola não pode esperar”: a inclusão de estudantes com deficiência do sistema de ensino do estado de Goiás.....	240
6.3	O estabelecimento de parceria com as escolas especiais e instituições especializadas.....	248
6.3.1	O conveniamento com instituições especializadas: a organização do sistema de ensino de Tocantins.....	249
6.4	Análise comparativa entre as formas de organização da educação inclusiva nos sistemas de ensino.....	251
7	A inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio	254
7.1	Ensino médio para estudantes da educação especial que utilizam recursos de acessibilidade definidos: a inclusão no estado de São Paulo	254
7.2	A certificação como desafio para a conclusão do ensino médio: a inclusão no estado do Paraná.....	261
7.3	O desafio de apoiar a educação especial desde a educação infantil: a inclusão no estado do Maranhão.....	271
7.4	O papel da Secretaria na orientação aos professores e na disponibilização de recursos de acessibilidade: a inclusão no estado de Tocantins.....	277
7.5	Processos avaliativos e a crise de identidade do ensino médio: a inclusão no estado de Goiás.....	284
7.6	Considerações finais: O apoio especializado como condição para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio.....	294
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	297
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	303
APÊNDICE A	Quadro de Referência sobre os Marcos Legais Internacionais de Direitos Humanos e Educação Especial.....	321
APÊNDICE B	Quadro de Referência sobre os Marcos Legais Nacionais da Educação.....	322
APÊNDICE C	Questionário para as Secretarias de Estado da Educação.....	326
APÊNDICE D	Questionário para os Conselhos Estaduais de Educação.....	332
APÊNDICE E	Carta de apresentação.....	336

APÊNDICE F	Tópico-guia da entrevista narrativa.....	338
APÊNDICE G	Formulário de identificação dos informantes da pesquisa.....	341
APÊNDICE H	Termo de consentimento livre e esclarecido.....	343
APÊNDICE I	Carta convite ao Secretário de Estado da Educação de São Paulo.....	345
APÊNDICE J	Carta Convite à Secretária de Estado da Educação de Goiás.....	347
APÊNDICE K	Carta Convite à Secretária de Estado da Educação do Paraná.....	349
APÊNDICE L	Carta Convite à Secretária de Estado da Educação de Tocantins.....	351
APÊNDICE M	Carta Convite ao Secretário de Estado da Educação do Maranhão.....	353
APÊNDICE N	Divisão temática a entrevista narrativa realizada com o representante da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.....	356
APÊNDICE O	Divisão temática da entrevista narrativa realizada com o representante da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.....	360
APÊNDICE P	Divisão temática da entrevista narrativa realizada com a representante da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.....	365
APÊNDICE Q	Divisão temática da entrevista narrativa realizada com a representante da Secretaria de Estado da Educação de Tocantins.....	371
APÊNDICE R	Divisão temática da entrevista narrativa realizada com a representante da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.....	374
APÊNDICE S	Lista de códigos utilizados na transcrição.....	378

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente tese situa-se na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica e tem como temas centrais a organização dos sistemas de ensino e as políticas públicas de educação para as pessoas com deficiência no ensino médio. O estudo ora proposto apresenta como eixo de análise os direitos humanos, especialmente, o direito humano à educação para as pessoas com deficiência.

No contexto deste trabalho, será utilizada a terminologia “pessoa com deficiência”, conforme preconiza a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela ONU em 2006, e ratificada no Brasil como emenda constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Segundo o art. 1º desta Convenção:

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

Nesse sentido, a deficiência é considerada uma condição humana, que identifica um determinado grupo social que tem impedimentos físicos, sensoriais ou intelectuais. Vale destacar que as normativas em vigência definem como público-alvo da educação especial estudantes¹ com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas

¹ Ao longo do texto são utilizados substantivos masculinos, a exemplo de “alunos”, “estudantes” “professores”, “gestores”, “pesquisadores”, dentre outros. Solicita-se aos leitores que compreendam as questões de gênero subjacentes e considerem o gênero feminino incorporado às expressões. Adotou-se essa estratégia para fins de manter um padrão na forma da redação. Entretanto, a autora está ciente dos debates sobre a área, que enfatizam a importância do tratamento discursivo nas relações de gênero, problematizando-as e analisando as implicações pedagógicas de tal uso. A esse respeito, cf. SANTOS, Tatiana Nascimento; BOTELHO, Denise Maria. “Interseccionalidades, vulnerabilidades e práticas pedagógicas não-discriminatórias: por um novo paradigma discursivo”. In: *34ª Reunião Anual da ANPED*. Natal-RN, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT21/GT21-1244%20int.pdf> .

habilidades/superdotação. Este estudo analisa especificamente a inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio. Justifica-se a escolha desse público pelo fato de apresentar maior incidência de matrícula no Censo Escolar MEC/INEP na educação básica. Ao tratar-se da análise de dados estatísticos ao longo do texto, serão considerados na categoria estudantes com deficiência aqueles que apresentam deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual – baixa visão e cegueira, deficiência auditiva e surdez.

Para fins de esclarecimento, entende-se: i) Deficiência física como alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismos, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções (cf. Decreto nº 5296/2004); ii) Deficiência intelectual caracterizada por limitações significativas tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais; iii) Deficiência visual consiste na perda total ou parcial de visão, congênita ou adquirida, variando com o nível ou acuidade visual da seguinte forma: Cegueira – ausência total de visão até a perda da percepção luminosa; Visão subnormal ou baixa visão – comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, após a melhor correção. Possui resíduos visuais que permitem a leitura de textos impressos ampliados ou com o uso de recursos ópticos; iv) Deficiência auditiva consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz; e v) Surdez: consiste na perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz (cf. Censo Escolar – Educacenso: Caderno de Instruções, MEC/INEP, 2011)².

No contexto deste estudo, o direito à educação tem como fundamento as normativas nacionais e internacionais que tratam dos direitos humanos e que afirmam a educação como direito social imprescindível para o desenvolvimento de todas as pessoas e condição para o acesso aos demais

² Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/64709507/Caderno-de-Instrucoes-do-Educacenso-2011#page=67>

direitos. A ampliação do debate acerca dos direitos humanos no cenário mundial repercute na esfera da formulação das políticas públicas que tratam dos direitos das pessoas com deficiência. Nos últimos dez anos, o Brasil tem se destacado internacionalmente pela transformação de suas políticas públicas no campo da educação das pessoas com deficiência, buscando romper com concepções assistencialistas ou clínicas e investindo em ações de cunho educacional, tendo em vista a inclusão social destes cidadãos.

O movimento da educação inclusiva sugere a organização dos sistemas de ensino tendo em vista a elaboração de diretrizes e práticas educacionais que consideram a diferença humana como valor pedagógico. No âmbito da organização escolar, passa-se a questionar os processos homogeneizadores de ensino, com intuito de reconhecer os diferentes percursos de construção do conhecimento, independentemente da condição física, intelectual ou sensorial dos alunos.

Apoiada no movimento de educação inclusiva, a educação especial, a partir da década de 90 do século passado, desponta no cenário de implementação das políticas públicas de educação, reivindicando o direito à educação para as pessoas com deficiência em escolas comuns do ensino regular e definindo sua função no sistema de ensino como modalidade complementar ou suplementar à escolarização.

A educação especial, que historicamente foi organizada de forma segregada no sistema de ensino, passa a buscar seu espaço como prática pedagógica integrada à educação geral. Com a evolução das discussões acerca dos direitos humanos no âmbito acadêmico e governamental, da democratização da educação e do movimento social das pessoas com deficiência, impulsionou-se a organização desta modalidade de ensino na esfera pública, com função de disponibilizar serviços, organizar recursos específicos e ofertar o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência. Nesse sentido, pode-se citar os seguintes autores, que contribuem para a compreensão do processo de organização da educação especial no âmbito do sistema de ensino brasileiro: Bueno (2004), Carvalho (1997, 1998, 2000, 2004, 2008), Mantoan (2003a, 2003b, 2008), Freitas (2008) e Fávero (2004, 2008).

Com a ampliação da obrigatoriedade da educação até os dezessete

anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59/2009, emerge a necessidade de verificar o impacto dessa normativa na organização do ensino médio público brasileiro, considerando o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. A escolha do ensino médio como etapa de análise tem como justificativa sua função, voltada à formação do cidadão e à preparação para inserção no mundo do trabalho, bem como o fato de constituir a última etapa da educação básica.

Este estudo justifica-se pela necessidade de ampliar o debate acerca do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino médio, pela necessidade de investigar a execução das políticas públicas atuais na área da educação especial no âmbito do sistema de ensino brasileiro e pela escassez de estudos que tratam dessa temática nos programas de pós-graduação em Educação.

Em levantamento realizado no banco de teses da Capes, verifica-se, nos últimos anos, o aumento significativo de pesquisas realizadas em nível de doutorado que trazem como objeto de estudo o tema educação inclusiva. Observa-se o número expressivo de pesquisas que trabalham na perspectiva de relacionar a educação inclusiva à inserção de estudantes com deficiência na escolarização ou na educação superior ou, ainda, que focam seu objeto de investigação na relação entre determinados tipos de deficiência e a organização curricular.

Por vez, o levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre estudos relativos ao tema “jovens com deficiência” identificou o total de 177 pesquisas publicadas, sendo que destas, apenas 36 são vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial. Vale salientar que a pesquisa foi realizada em 2012, em consulta ao site do referido banco de dados³, utilizando no campo de pesquisa a expressão “jovens com deficiência”. Como resultado desta busca, evidenciou-se: 1 estudo publicado em 2012, 4 estudos publicados em 2011, 10 publicados em 2010, 2 publicados em 2009, 2 estudos publicados em 2008, 5 estudos publicados em 2007, 3 em 2006, 3 estudos publicados em 2005, 3 estudos publicados em 2004, 1 publicado em 2002, 1 em 2000 e 1 estudo publicado

³ Informações complementares disponíveis no site <http://bdtd.ibict.br/>.

sem ano de referência. No que se refere ao tipo de estudo são 24 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado. Predominam estudos e pesquisas desenvolvidos na região Sudeste, com expressividade no estado de São Paulo, destacando-se a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) que possui um Programa de Pós-graduação específico na área da Educação Especial, com 11 pesquisas sobre o tema em referência. Seguida da UFSCAR, encontram-se a Universidade de São Paulo (USP), com 5 pesquisas, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com 2 estudos e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), com 2 pesquisas. Ainda levando em consideração o tema de pesquisa “jovens com deficiência” e o critério da regionalização brasileira, é interessante destacar que em segundo lugar destaca-se a região Norte, com o desenvolvimento de 5 pesquisas, sendo 4 na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e 1 na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em terceiro lugar apresenta-se a região Sul, com 4 pesquisas sobre o tema, sendo 1 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 1 da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 1 da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e 1 da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

Já em pesquisa realizada na Scientific Electronic Library Online - Scielo Brasil, quando efetivada a busca de artigos com o assunto “jovens com deficiência”, não é identificada nenhuma produção registrada com esta expressão. Entretanto, ao lançar-se no buscador a expressão “jovens”, identificam-se 168 artigos, que versam sobre diferentes temas relativos à juventude, dos quais apenas um se refere especificamente à juventude com deficiência, publicado em 2008, na Revista Brasileira de Educação Especial.

Vale destacar ainda Sposito (2009), que apresenta um estudo de tipo Estado da Arte sobre a produção discente na pós-graduação sobre juventude no Brasil, entre 1999 e 2006, identificando as temáticas e as abordagens predominantes e as lacunas e os campos inexplorados nos estudos realizados nessa área. Em seu estudo, que demonstra a frequência de temas pesquisados na área da juventude na Educação, no Serviço Social e nas Ciências Sociais, evidenciou que, das 1.427 dissertações e teses analisadas, predominam os estudos que tratam sobre a juventude na escola (188 trabalhos, representando 13,17%), sendo que, no *corpus* de análise, destacam-

se apenas 33 trabalhos sobre jovens com deficiência, o que representa 2,31% do total. Quando analisada a frequência de temas sobre as juventudes, especificamente na área da Educação, o percentual sobe para 3,40%, já que, dos 971 trabalhos analisados, 33 tratam de jovens com deficiência.

Outro aspecto que influenciou a escolha do tema da pesquisa relaciona-se à trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora. A formação em Pedagogia e a realização de estudos e pesquisas na iniciação científica e na pós-graduação, em nível de especialização e de mestrado, propiciaram o aprofundamento do conhecimento na área da educação especial e sua organização no sistema de ensino. A atuação profissional em classe hospitalar, o desenvolvimento de consultorias com organismos internacionais na Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, o exercício da função de Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino, no mesmo órgão, e, posteriormente, a atuação na Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República foram experiências fundamentais para a definição teórica de discutir a educação especial pelo viés dos direitos humanos. Vale ressaltar que a participação no grupo de pesquisa GERAJU – Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude foi fundamental para a aproximação dos temas relativos à juventude com deficiência e ao ensino médio⁴.

Considerando os princípios constitucionais que evidenciam o direito de todos à educação, o que inclui os estudantes com deficiência, bem como as atuais políticas públicas que orientam a organização de sistemas educacionais inclusivos, esta investigação tem como objetivo geral analisar os processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras com vistas à inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio, considerando a expansão da idade escolar obrigatória até os 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, e a expansão da oferta do ensino médio, com a previsão de torná-lo etapa obrigatória da formação.

Nessa pesquisa são apresentados os resultados da investigação realizada em cinco unidades federativas – São Paulo, Goiás, Paraná, Tocantins

⁴ Para maiores informações cf. www.fe.unb.br/geraju.

e Maranhão –, nas quais foram realizadas entrevistas narrativas com os representantes das Secretarias de Estado da Educação. A construção do *corpus* de pesquisa orientou-se pela identificação do estado de cada uma das cinco regiões geográficas brasileiras que apresenta maior índice percentual de matrícula de estudantes com deficiência no ensino médio de 15 a 24 anos. Para tanto, realizou-se o cálculo do percentual de jovens com deficiência entre 15 e 24 anos matriculados no ensino médio – conforme dados do Censo Escolar MEC/INEP (2009) –, em relação à população com deficiência de 15 a 24 anos, conforme Censo Populacional do IBGE (2000). Com isso, obtiveram-se os indicadores de inclusão dos jovens com deficiência no ensino médio em cada uma das unidades federativas e identificou-se aquela com maior índice de matrículas em cada região geográfica brasileira.

A tese ora apresentada constitui-se de duas partes: uma formada pelo referencial teórico e metodológico, composta por três capítulos; e a outra, relativa à análise dos dados empíricos, compreendida por quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta a educação como um direito humano fundamental. No contexto deste estudo, busca-se compreender as possibilidades de reconfiguração das políticas de direitos humanos e de educação em uma perspectiva multicultural e de justiça social. A culminância do debate é apresentada com o estudo relativo à forma como os princípios da focalização e da universalidade interferem na concepção e na implementação das políticas públicas voltadas à promoção do direito à educação para as pessoas com deficiência e em que medida reduzem ou maximizam a desigualdade nos processos educacionais e sociais.

O segundo capítulo tem como eixo o direito à educação para as pessoas com deficiência. Apresenta aspectos históricos, políticos e sociais que demarcaram o percurso da luta pelo direito à educação das pessoas com deficiência, destacando a atuação dos movimentos sociais e os avanços em termos dos marcos legais internacionais e nacionais. A pesquisa tem como foco o ensino médio, por ser a última etapa da educação básica e por permitir ampliar o debate sobre organização de um sistema nacional de educação na perspectiva inclusiva.

No terceiro capítulo, apresentam-se os referenciais teórico-metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa de cunho

qualitativo. Este exercício compreensivo é subsidiado pelos referenciais da Sociologia Interpretativa, do Interacionismo Simbólico e da Fenomenologia Social. As entrevistas narrativas constituíram o instrumento de coleta de dados e o método documentário permitiu a aproximação e a teorização da singularidade e da especificidade das experiências concretas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, contextualizados em seus tempos e espaços, bem como possibilitou a compreensão dos processos de organização da inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino médio, nos sistemas de ensino.

O quarto capítulo traz informações relativas à descrição do campo da pesquisa e da trajetória dos gestores entrevistados. Discorre-se sobre os critérios para a definição do *corpus* da investigação e sobre os instrumentos de coleta de dados utilizados. É apresentada a descrição do processo de realização das entrevistas narrativas de forma articulada à trajetória biográfico-profissional dos entrevistados, de forma a identificar elementos que favoreceram a aproximação dos profissionais com a área da educação especial e a forma como tais experiências interferiram na elaboração de uma concepção sobre educação inclusiva.

O quinto capítulo busca situar as concepções de educação inclusiva que orientam a atuação dos gestores no processo de implementação da política de inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio e na organização dos sistemas de ensino. Este exercício teórico de reconstrução é importante para compreender os conceitos que geram as ações voltadas à garantia da educação deste segmento da população.

O sexto capítulo tem como eixo estruturante a organização da educação inclusiva nos sistemas de ensino pesquisados. Apresentam-se as estratégias organizacionais desenvolvidas para a promoção do direito à educação aos estudantes com deficiência e os aspectos relacionados à gestão da educação especial, a suas formas de atendimento, aos recursos e aos serviços oferecidos.

No sétimo capítulo, busca-se compreender a organização dos processos de inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio – etapa reconhecida como a última da educação básica, de caráter obrigatório a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 – e sua articulação com a educação especial. Esta análise permite compreender as estratégias organizacionais

desenvolvidas pelas secretarias de estado que tornam a educação especial transversal ao ensino médio.

As considerações finais apresentam os resultados da pesquisa e as principais orientações que conduzem as práticas de gestão e de organização dos sistemas de ensino para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio. Os resultados evidenciam a importância do conhecimento da trajetória biográfico-profissional dos gestores para compreender as ações e as estratégias organizacionais implementadas no âmbito dos sistemas de ensino. Para além deste aspecto metodológico, pode-se constatar que diferentes concepções orientam a organização da educação inclusiva no país, dividindo a atuação das unidades federativas nos princípios do direito e do dever à educação e, em consequência, tais concepções apóiam a inclusão de determinadas deficiências, em detrimento de outras, na última etapa da educação básica.

1 O direito humano à educação

Este capítulo parte do pressuposto de que a educação é um direito humano fundamental ao desenvolvimento de toda e qualquer pessoa. No contexto deste estudo, busca-se compreender as possibilidades de reconfiguração das políticas de direitos humanos em uma perspectiva multicultural e de justiça social. A defesa do direito à educação a todas as pessoas é pontuada como elemento imprescindível para a organização social democrática e para o aprimoramento da convivência humana. Nesse sentido, a discussão dos fundamentos da política da diferença e sua inserção no campo da educação foram complementares nessa análise.

O avanço nos estudos sobre a questão do multiculturalismo evidencia a necessidade de compreender a forma como os princípios da focalização e da universalidade interferem na concepção e na implementação das políticas públicas voltadas à promoção do direito à educação e em que medida reduzem ou maximizam a desigualdade social. Esse capítulo traz elementos para pensar a organização de um sistema de ensino que não estigmatize os seus destinatários pela evidência de suas diferenças, mas que eleve a cidadania destes sujeitos, permitindo-os participar de forma justa e equitativa nos processos educacionais e sociais.

1.1 Modernidade e direitos humanos: por uma perspectiva multicultural e de justiça social

Discutir os direitos humanos, mais especificamente o direito à educação, bem como a forma como estes princípios foram transformados em sinônimos de emancipação social nos últimos anos, exige a tarefa de

compreender suas origens e tensões a partir do conhecimento do contexto em que tais direitos emergem: a Modernidade. Este exercício teórico possibilita entender a articulação das relações de poder que impulsionaram o desenvolvimento do capitalismo e que foram determinantes na definição e na efetivação dos direitos humanos para os diferentes grupos sociais.

Para a realização desta análise, parte-se do pressuposto de que a Modernidade é um projeto incompleto e que suas lacunas somente serão preenchidas a partir da análise crítica da própria Modernidade (ROUANET, 1987). Sob este prisma, a discussão dos direitos humanos somente se configurará em uma perspectiva multicultural e de justiça social⁵ se forem promovidas oportunidades de diálogo entre as diversas culturas, compreendendo a inter-relação existente entre os princípios de igualdade e diferença, na tentativa de desconstituir os processos de desigualdade e exclusão social que tiveram origem, em grande parte, na sociedade moderna (SANTOS, 1999; 2009).

Na perspectiva da justiça social, Fraser (2001, 2002, 2008) colabora ao apresentar referenciais que estruturam um marco geral de justiça, desenvolvido a partir de três dimensões complexas, a destacar, a redistribuição, o reconhecimento e a participação. Este modelo tridimensional permite compreender as interconexões existentes entre as desigualdades sociais e seus mecanismos de produção.

Rouanet (1987) questiona se as tendências que se autoclassificam como pós-modernas representam, efetivamente, uma ruptura com a modernidade. Ele afirma que “Todas as tendências ‘pós-modernas’ podem ser encontradas de modo pleno ou embrionário na própria modernidade” (ROUANET, 1987, p. 22). Na sua perspectiva, desconsiderar as transformações ocorridas nas dimensões econômica, política, científica, filosófica e artística seria um equívoco, já que a Modernidade é um projeto incompleto. Portanto, o autor propõe que, ao invés da fuga à Modernidade, proposta pelos pós-modernos, seja realizada uma aproximação conceitual com este período, buscando preencher as lacunas e, sobretudo, corrigir as suas

⁵ No contexto deste estudo, o conceito de justiça social será utilizado na perspectiva de Fraser (2001, 2002, 2008). Esta autora propõe a reconstrução de um pensamento crítico a partir da categoria central do reconhecimento, suas fontes filosóficas e políticas e a relação com as lutas sociais contemporâneas e o lugar da cultura no capitalismo.

falhas. A aproximação da Modernidade sugerida por Rouanet também é ratificada por Santos (2010), na oportunidade em que este autor dedica-se a discorrer sobre a possibilidade de entender os direitos humanos e sua efetivação na perspectiva da sociologia histórica⁶.

É no contexto das transformações socioculturais e filosóficas advindas do Iluminismo europeu⁷, principalmente a partir dos séculos XVII e XVIII, que grande parte dos fundamentos conceituais dos direitos humanos emerge. O império da razão sobre a fé e a centralidade do ser humano nas questões filosóficas, aliados a um contexto social de ascendência da burguesia e à alteração profunda das formas de produção e poder, convergem para que os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade sejam o mote que configuram a Revolução Francesa de 1789.

Baggio (2008, p. 7) afirma que a Revolução de 1789 “constitui um ponto de referência histórico de grande relevância” ao propor a trilogia supracitada como categorias políticas, a ponto de tornar esses princípios capazes de se manifestar tanto nas constituintes, quanto nos movimentos políticos⁸. Pode-se dizer que a liberdade, a igualdade e a fraternidade estenderam-se para a ação coletiva, adquirindo um significado universal, e caracterizaram o projeto moderno de uma sociedade desejável.⁹

⁶ Esta perspectiva é utilizada por Santos (2010) pois, ao seu ver, a moderna concepção de direitos humanos não se mantém estática, visto que tais direitos são extremamente atrelados às condições históricas, e, por consequência disso, definidos de forma permanente e dinâmica.

⁷ Com o surgimento do Iluminismo (séc. XVII), caracterizado pelo empenho em estender os domínios da razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana, há um desprendimento do pensamento mítico e religioso e ao homem é dado o atributo de ser conhecedor, na busca pelo aprimoramento do conhecimento científico. Segundo Abbagnano (2000, p. 535): “O Iluminismo compreende três aspectos diferentes e conexos: 1º) extensão da crítica a toda e qualquer crença e conhecimento, sem exceção; 2º) realização de um conhecimento que, por estar aberto à crítica, inclua e organize os instrumentos para sua própria correção; 3º) uso efetivo, em todos os campos, do conhecimento assim atingido, com o fim de melhorar a vida privada e social dos homens”.

⁸ Embora seja reconhecido este aspecto, Baggio (2008, 2009) aponta uma fragmentação ocorrida no nível da implementação destes fundamentos, que retira da cena política o princípio da fraternidade. Sua crítica embasa-se em uma análise profunda desse processo de Revolução no contexto da Modernidade Ocidental e sua proposição refere-se ao fato de que os direitos humanos e a trilogia igualdade, liberdade e fraternidade somente se efetivam em seu caráter universal quando resgatam a dimensão da fraternidade como categoria política.

⁹ Para ampliar o conhecimento acerca da Revolução Francesa de 1789 e a constituição da tríade de seus princípios fundamentais “liberdade, igualdade e fraternidade” como valores civis e políticos sugere-se a leitura de Torres (2010). Neste estudo, a autora analisa a categoria fraternidade e sua relação com os marcos regulatórios da educação brasileira. Vale ainda destacar a sua construção teórica, ao propor a relação existente entre modernidade e cidadania e pós-modernidade e direitos humanos. Como resultado desta análise, Torres (2010) elabora e sistematiza a categoria da fraternidade a partir dos seguintes elementos constitutivos:

Dentre os principais resultados obtidos a partir da Revolução Francesa de 1789, Santos (2010, p. 21) destaca a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, votada pela Assembleia Nacional Constituinte francesa, em 26 de agosto de 1789, entendida pelo autor como um “marco relevante na construção de uma noção de igualdade, principalmente civil e política”.

A composição de novos marcos regulatórios para a organização social e a necessidade de constituir consensos em relação à liberdade de mercado evidenciam contradições nos discursos sobre a liberdade e a igualdade entre as pessoas. No campo político, há duas principais correntes opostas: os liberais, que se concentravam na efetivação dos direitos nas esferas civis e políticas; e os socialistas, que consideravam que a igualdade somente seria efetivamente garantida pela possibilidade de promoção da igualdade social e econômica.

Com o advento da Revolução Industrial e seu impacto nos centros urbanos – decorrente da exploração da força de trabalho, das leis de mais-valia e da produção em grande escala –, a defesa dos direitos humanos também se articulou com a luta dos trabalhadores que reivindicavam condições mais dignas para o exercício de suas funções, favorecendo a incorporação dos direitos humanos na luta por justiça social.

A constatação de que os séculos XVII, XVIII e XIX ofereceram grande parte dos conteúdos e paradigmas para o pensamento e a elaboração dos direitos humanos no século XX permite a Bobbio (2004) definir este período como a “era dos direitos”, na qual direitos humanos, democracia e paz devem ser compreendidos como dimensões articuladas no exercício da promoção da dignidade humana.

Entretanto, deve-se destacar que não foram somente as transformações ocorridas em nível de organização social, política e econômica

a universalidade que se relaciona diretamente com a questão das localidades ou regionalidade; a mundialização como um contraponto à globalização vista exclusivamente em sua dimensão econômica; a democracia participativa como possibilidade alternativa à democracia representativa; a alteridade em função do reconhecimento do outro como alguém igual a mim; e a diversidade, que inclui a perspectiva do multiculturalismo e a construção da unidade. Ainda como conclusão destaca que as duas primeiras expressões da tríade, ou seja, a liberdade e a igualdade, tiveram primazia durante o período denominado modernidade, período em que a fraternidade ficou relegada a um segundo plano ou apenas na dimensão religiosa do termo e que a pós-modernidade trouxe em si uma forte marca da fraternidade em função de seus elementos constitutivos.

que influenciaram na concepção de direitos humanos, mas, sobretudo, o acontecimento de violações de direitos humanos de impacto mundial, a destacar as duas grandes guerras, as aberrações nazistas e as bombas devastadoras de Hiroshima e Nagasaki. Tais atrocidades mobilizam autoridades internacionais e instigaram a Organização das Nações Unidas (ONU) a aprovar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, o que, por certo, demarca uma conquista histórica que merece destaque.

A normatização da Declaração Universal dos Direitos Humanos consiste em uma das articulações políticas mais importantes do mundo, tanto por reforçar a dignidade humana e o princípio de universalidade dos direitos, quanto por oferecer um conjunto de referenciais que orientam para a evolução da organização da sociedade. Bobbio (2004) afirma que a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi responsável por resolver os problemas relativos aos fundamentos dos direitos humanos e que a tarefa atual deve ser direcionar forças para o problema da garantia desses direitos. No entendimento do autor, a Declaração representa a única prova de que um sistema de valores pode ser humanamente fundado e que sua validade é consenso geral. Esse evento traz a certeza histórica de que a humanidade partilha alguns valores comuns, o que leva a acreditar na universalidade destes valores.

Embora a Declaração Universal expresse um avanço significativo, Santos (2010) alerta para o fato de que, após a sua promulgação, os países signatários incorporaram os princípios desta normativa de diferentes formas, em conformidade com o jogo das forças sociais e com o processo de institucionalização da democracia de cada país. Estes aspectos influenciaram profundamente na garantia do princípio da indivisibilidade dos direitos humanos¹⁰, constantes na referida Declaração, visto que, de um lado, há a predominância da garantia dos direitos civis e políticos pelos países capitalistas

¹⁰ Para fins de esclarecimento, deve-se evidenciar que a indivisibilidade se refere ao fato da impossibilidade dos direitos humanos serem realizados plenamente a partir de uma única dimensão. Com base em referenciais elaborados por estudiosos da área de direitos humanos e militantes, Santos (2010) contribui para esclarecer as diferentes gerações de direitos humanos. Segundo este autor, pode-se dizer que a primeira geração de direitos humanos engloba os direitos civis e políticos e se articula com as ideias da democracia liberal, que visa superar as heranças do estado absolutista; a segunda geração de direitos humanos compreende os direitos econômicos e sociais e se articula às lutas dos trabalhadores na defesa de um Estado de bem-estar social, no intuito do ideal da igualdade; por vez, a terceira geração diz respeito ao direito de autodeterminação dos povos, ao direito de desenvolvimento, de preservação do meio ambiente e do usufruto dos bens comuns da humanidade.

de regime liberal-democrático e, de outro, priorizam-se os direitos econômicos, sociais e culturais pelos países socialistas¹¹. Mendonça (2010, p. 7), por sua vez, destaca a proclamação desta Declaração como “um lastro fundamental para a construção de um mundo de paz e de convivência fraterna” e, ao mesmo, atenta para o papel do Estado no processo de proteção a estes direitos.

Assim, pode-se denunciar que a Modernidade é atravessada por uma profunda ambigüidade: é guiada pela ideia de liberdade, mas busca dominar e controlar os indivíduos; da mesma forma que pretende libertar o homem e a sociedade, mas tende a moldar o indivíduo segundo padrões sociais de comportamento.

Sob esse prisma, a Modernidade aparece caracterizada pela afirmação do capitalismo, influenciada por acontecimentos que confirmam este modo de produção dominante e que geram desigualdade e exclusão. A regulação social da modernidade capitalista é constituída por processos que geram desigualdade e exclusão, estabelecendo mecanismos que permitem controlar ou manter, dentro de certos limites, esses processos (SANTOS, 1999). Nesse contexto, em que o capitalismo se torna dominante, ramificam-se as raízes da ciência moderna, caracterizada por analisar as partes separadamente, o que configura um modelo de pensamento adequado ao avanço científico e das áreas de conhecimento rentáveis à elite mundial¹².

Conforme Santos (1999), no contexto da Modernidade, a desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierárquica: o primeiro se dá pela integração subordinada e o segundo decorre da própria exclusão. Os

¹¹ Santos (2010) afirma que os direitos econômicos, sociais e culturais foram abordados de forma restrita na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, sendo incorporados pela ONU em 1966, a partir do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

¹² A racionalidade da ciência moderna passa a ser orientada pela observação e pela experimentação, e as idéias matemáticas constituem instrumento privilegiado de análise, que possibilitam conhecer com maior rigor e profundidade a natureza. Dessa perspectiva, derivam duas conseqüências: conhecer significa quantificar – o rigor científico é aferido pelo rigor das medições; o que não é passível de quantificação é cientificamente irrelevante – e o método científico se assenta na redução da complexidade – conhecer significa dividir, classificar e determinar relações sistemáticas entre o que foi separado (SANTOS, 2002a). As ciências humanas, nessa perspectiva, não possuem o estatuto de ciência, pois não possuem um método rigorosamente definido, ao passo que os métodos utilizados pelas ciências naturais não abrangem a dimensão desse campo do saber.

referenciais teóricos desenvolvidos por Marx¹³ (1996) permitem compreender a relação entre capital e trabalho como princípio da integração social na sociedade capitalista, o que permite compreender as relações de desigualdade. Por excelência, os conceitos desenvolvidos por Foucault (1979, 1987) permitem compreender as origens dos processos de exclusão na tentativa de entender os artifícios da modernidade repressiva.

Em aprofundamento às relações de exclusão, vale destacar os estudos de Foucault (1987), que buscaram questionar o poder na sociedade capitalista, analisando sua natureza, seu exercício em instituições e sua relação com a produção do saber. Na obra *Vigiar e Punir* (1987), Foucault interroga o sistema de governabilidade instaurado na Modernidade e, ao fazer uma análise da estruturação e da configuração do espaço das prisões e do sistema carcerário, debruça-se nas questões concernentes às relações de poder entendendo-as como meio de controle da sociedade e, conseqüentemente, de dominação política. O controle minucioso das operações do corpo e a sujeição constante de suas forças impostas pela relação docilidade-utilidade configuram-se com o surgimento das disciplinas. Este processo de disciplinamento é analisado e desenvolvido por Foucault em sua obra *Microfísica do Poder* (1979), que entende a disciplina como um “conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade” (idem, p. 107). Como demonstra Foucault todas as instâncias de controle individual funcionam de duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco – não louco; normal – anormal), e o da determinação coercitiva e da repartição diferencial (quem é o indivíduo; onde deve estar; como caracterizá-lo; como vigiá-lo constantemente).

Essas construções teóricas, que fracassaram na capacidade de compreender o ser humano em sua complexidade, podem ser pontuadas como fatores que auxiliaram para que o paradigma da Modernidade entrasse em crise, além de sua incapacidade de responder às problemáticas e aos questionamentos atuais, aspectos estes substituídos pela priorização da expansão das leis do mercado. Ou seja, as mesmas ideias iluministas que conferiram ao homem o estatuto de ser pensante e produtor de conhecimento

¹³ Para informações complementares, cf. MARX, Karl. *O capital*. Volume 1. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

foram da mesma forma e com igual intensidade usadas como mecanismo de dominação de um homem sobre o outro. A esse respeito, Foucault (1987, p. 183) destaca: “As ‘Luzes’ que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas”.

A contraditoriedade que permeou a Modernidade, demarcada pelos princípios de autonomia e submissão, simultaneamente, promoveram uma crise na configuração das relações sociais. Somente a partir de uma concepção crítica social é que poderiam ser denunciadas as injustiças e articuladas as estratégias de defesa da dignidade humana. Essa contradição caracteriza a transição da modernidade para a contemporaneidade.

Santos (2002a, 2002c), por sua vez, revela que a atualidade está em um período de transição paradigmática, um período em que estão sucumbindo as bases sólidas que orientavam o pensamento e o conhecimento humano, um período em que não há respostas definitivas para as questões que acompanham a existência humana. Com isso, pode-se afirmar que essa passagem entre os paradigmas “só pode ser percorrida por um pensamento construído, ele próprio, com economia de pilares e habituado a transformar silêncios, sussurros e ressaltos insignificantes em preciosos sinais de orientação” (SANTOS, 2002a, p. 15).

No entendimento desse autor, há necessidade de realizar uma transição do paradigma do pensamento indolente – chamado paradigma dominante – para um paradigma do conhecimento prudente para uma vida decente – denominado paradigma emergente (SANTOS, 2002a). Ou seja, é preciso criar alternativas que superem a concepção moderna de direcionar o conhecimento científico produzido para satisfazer as necessidades da minoria da população mundial. Logo, é necessário criar possibilidades para que esses avanços científicos sejam utilizados com prudência, visando à qualidade de vida da sociedade.

É imperativo, como afirma Santos (2002c), configurar um novo paradigma que, mesmo sendo obtido por via especulativa, constitua um “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (idem, p. 37). A configuração do paradigma social resgata alguns conceitos fundados na modernidade que, relidos em seus fundamentos, são orientadores de uma organização social que prevê a qualidade de vida de todas as pessoas. O

conhecimento, no paradigma emergente, valoriza os saberes produzidos no âmago dos grupos sociais e as estratégias de organização locais, provocando o diálogo entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos. É nesse sentido que a reconfiguração dos direitos humanos emerge, retomada pelas próprias forças progressistas e socialistas, para formular uma política emancipatória (SANTOS, 2009).

Ao tratar da questão dos direitos humanos, Santos (2009) afirma sua perplexidade ao observar a forma como esses direitos se transformaram na linguagem da política progressista, uma vez que foram historicamente utilizados conforme a conveniência do contexto político. Segundo o autor, o debate sobre a política de direitos humanos é fator chave para compreender a crise do paradigma da modernidade ocidental e suas tensões dialéticas. Nesse sentido, são identificadas três tensões dialéticas. A primeira ocorre entre a regulação social e a emancipação social, uma vez que é observado o enfraquecimento tanto do Estado em gestar a sociedade, quanto da emancipação social em impulsionar forças para a revolução social, já que foram abandonados os princípios que sustentavam o capitalismo. A segunda tensão dialética ocorre entre o Estado e a sociedade civil, no que se refere ao duplo papel desempenhado pelas leis e pelas regulações. Por fim, a terceira tensão ocorre entre o Estado-nação e a globalização, pois, ao evidenciar a desestruturação do Estado-nação e, simultaneamente, a intensificação da globalização, surge o questionamento quanto ao fato de saber se a regulação social e a emancipação social deverão ser deslocadas para o âmbito global (SANTOS, 2009).

As três tensões dialéticas explanadas influenciam, respectivamente, na política de direitos humanos, pois a colocam simultaneamente como uma política reguladora e emancipadora, geram tensões entre a primeira geração de direitos humanos (os direitos civis e políticos) e a segunda e a terceira gerações (direitos econômicos, sociais, culturais, de qualidade de vida e outros), além de questionarem sobre a possibilidade de a política de direitos humanos ser simultaneamente cultural e global.

Vistos os desafios apontados, o reforço ao potencial de emancipação da política de direitos humanos deve ser elaborado no contexto duplo que se apresenta: constituído, de um lado, pela globalização; de outro, pela política de

identidades. A globalização é definida por Santos (2009, p. 12) da seguinte forma¹⁴: “é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival”. Portanto, a complexidade dos direitos humanos consiste no fato de que eles podem, ao mesmo tempo, ser concebidos em situações locais, globais hegemônicas ou, ainda, em situações globais contra-hegemônicas. Vale destacar as palavras de Santos (idem, p. 13):

A minha tese é que, enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os Direitos Humanos tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como forma de globalização hegemônica. Para poder operar como forma de cosmopolitismo, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como multiculturais.

Destaca-se, nesse sentido, a reivindicação e a luta pelos direitos humanos por milhares de pessoas e movimentos sociais que, explícita ou implicitamente, caracterizam-se como anticapitalistas. Esses movimentos desenvolveram discursos e práticas de justiça social e de direitos humanos, de forma a contribuir para a promoção de diálogos interculturais e a favorecer, assim, a tarefa central da política de emancipação de transformar a definição e a prática dos direitos humanos de um localismo globalizado em um projeto cosmopolita.

¹⁴ Segundo Santos (2009), há quatro modos de produção da globalização que originam quatro formas de globalização e que promovem diferentes perspectivas políticas de direitos humanos: a primeira forma consiste no localismo globalizado, processo pelo qual um determinado fenômeno local é globalizado com sucesso; a segunda forma é chamada de globalismo localizado, que diz respeito ao impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nos contextos locais; a terceira forma de globalização é definida como cosmopolitismo, que consiste no conjunto amplo de iniciativas heterogêneas que têm em comum a luta contra a exclusão, as discriminações sociais e a destruição ambiental produzidas pelas duas formas de globalização citadas anteriormente; por fim, a quarta forma de globalização refere-se à emergência de temas globais, recorrentes ao Direito internacional, a exemplo da sustentabilidade da vida humana, ou, ainda, de temas ambientais como a biodiversidade e a proteção da camada de ozônio. Esse conjunto de formas de globalização identificadas por Santos (2009) servem para definir as perspectivas de globalização que são situadas em dois tipos: a globalização de cima-para-baixo, de caráter neoliberal ou hegemônica, constituída pelos localismos globalizados e globalismos localizados; e a globalização de baixo-para-cima, de fundamento contra-hegemônico e solidário, constituída pelo cosmopolitismo e pelo patrimônio comum da humanidade.

Santos (2009) contribui na tarefa de enumerar as principais premissas dessa transformação, a partir das seguintes indicações, aqui sintetizadas: i) superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural, que, ao serem compreendidos como falsos debates, devem ser reorientados no sentido de propor diálogos interculturais e desenvolver critérios políticos para distinguir política progressista de política conservadora; ii) transformação cosmopolita de direitos humanos, segundo os quais todas as culturas devem possuir concepções de dignidade humana e concebê-las em termos de direitos humanos; iii) aumento da consciência de incompletude cultural para a construção de uma concepção multicultural de direitos humanos, no sentido da compreensão da existência de uma pluralidade de culturas; iv) consideração de que todas as culturas têm versões diferentes de dignidade humana, algumas mais amplas, outras mais restritas; v) organização das culturas com base nos princípios competitivos da igualdade e a diferença, já que uma política emancipatória dos direitos humanos deve distinguir a luta pela igualdade, da luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças.

Em tradução, os princípios de pertença hierárquica expressam que a igualdade tem relação direta com o direito de pertencimento ou de participação social, que deve ser assegurado a todos os cidadãos, expressando a ideia de equidade, com âmbito social. A diferença, por sua vez, centra-se na condição do ser humano e articula-se em torno das características que configuram sua identidade, construída de forma híbrida, no processo de convivência social.

A compreensão dessas premissas, no contexto de elaboração das políticas de direitos humanos, requer a promoção de um diálogo intercultural sobre a dignidade humana, com base na valorização dos elementos locais, interpretados pela via de uma hermenêutica diatópica. A hermenêutica diatópica parte do pressuposto da incompletude dos sentidos culturais desenvolvidos no âmago dos diferentes grupos e das culturas a que pertencem. A análise em profundidade de uma cultura somente poderá ser realizada em contraste com outra cultura, logo, “o reconhecimento de incompletudes mútuas é condição *sine qua non* de um diálogo intercultural” (SANTOS, 2009, p. 16).

O desafio consiste na promoção de possibilidades de diálogo intercultural superando a prática histórica massiva em que os direitos humanos,

em uma cultura, eram violados em detrimento dos direitos humanos de outra cultura. Ao problematizar a falsa universalidade atribuída aos direitos humanos no contexto imperial, Santos (2009) afirma que o caráter emancipatório da hermenêutica diatópica não está garantido *a priori* e que, de fato, o multiculturalismo pode ser o novo rótulo de uma política reacionária.

Ou seja, a perspectiva multicultural dos direitos humanos pode representar uma ferramenta de combate à concepção convencional de uma cultura predominante, que impulsiona a criação de novas estratégias de defesa da dignidade humana com base no respeito à diferença. A diferença, nessa proposição, passa de atributo de rotulação – como evidenciada na Modernidade – a elemento de combate à hegemonia social. Esses imperativos evidenciam a articulação entre igualdade e diferença no contexto das relações interculturais, no sentido de que, a partir da perspectiva dos direitos humanos, seja reconhecido e garantido o direito de todos participarem das oportunidades sociais, em igualdade de condições, mas que, simultaneamente, sejam respeitadas as diferenças individuais que caracterizam cada pessoa.

É nesse sentido que emerge a necessidade de construir alternativas capazes de cessar a fragmentação e a supremacia de um conhecimento ou de uma cultura sobre as demais. A possibilidade de utilizar a hermenêutica diatópica como fundamento da transformação da política de direitos humanos em uma política cosmopolita, ou, ainda, como projeto de uma concepção multicultural de direitos humanos possibilita a articulação de diferentes linguagens de esferas públicas locais, nacionais e transnacionais para a garantia de novas formas de inclusão social mais intensas e eficazes.

1.2 Multiculturalismo e políticas da diferença em educação

A partir da década de 90 do século passado, intensificaram-se as propostas de democratização e de movimentos que comportavam a busca pela garantia do direito à educação para os cidadãos excluídos do sistema escolar. Nesse contexto, os termos alteridade, diferença, identidade e igualdade intensificaram sua presença no discurso da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais e das políticas e ações governamentais.

O debate travado atualmente no campo educacional a respeito de uma educação de qualidade remete aos fundamentos políticos e filosóficos que evidenciam a diferença humana, em oposição à concepção que enfatiza a homogeneização da construção do conhecimento na instituição escolar e que, por falsos mecanismos de equalização, sacrificam os diferentes processos de construção do conhecimento dos alunos.

Embora seja consenso social a necessidade da educação para todas as pessoas, se realizada uma análise crítica da forma como se configura o sistema de ensino, pode-se evidenciar que a instituição escolar tem fornecido sistemas classificatórios, estabelecendo fronteiras entre o que está incluído e o que está excluído, definindo o que constitui o “modelo” aceito ou não. Tal classificação é oriunda da demarcação da diferença entre categorias, provinda do pensamento moderno.

Em análise crítica aos processos educacionais que classificam e normatizam a partir de preconceções, Arendt (1997) afirma que a educação deve se mostrar como alavanca do processo de organização social, no sentido da acolhida dos novos seres humanos, que trazem, com sua chegada ao mundo, a alteridade ao que está posto. Nas palavras de Arendt (idem, p. 223), “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo”.

Na perspectiva dessa autora, a crise na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da humanidade em face do âmbito do passado. Ao considerar a educação como a maneira como são recebidos os que nascem, sua função seria a de conduzir as pessoas na dinâmica do novo mundo, pois, como o processo educativo deriva das necessidades sociais, este por sua vez expressa e aplica os conhecimentos, posturas e comportamentos aceitos pela sociedade (idem). Ainda nas palavras de Larrosa e Lara (1998, p. 73):

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades *respondem* à chegada dos que nascem. A educação é a forma que o mundo *recebe* os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é fazer lugar: abrir um espaço no qual aquele que vem possa habitar, colocar-se à disposição daquele que vem sem pretender reduzi-lo à lógica

que rege em nossa casa.

Arendt (1997), em alusão à crise na educação, comenta sobre a forma como as utopias políticas apresentam sua função, ao considerarem ser natural iniciar um novo mundo para aqueles que são por nascimento ou por natureza novos. Sobre isso, a autora realiza uma crítica, evidenciando que tal postura consiste em um equívoco, pois esse argumento tem como suporte a intervenção ditatorial, na qual o adulto, acreditando na sua superioridade, tenta produzir o novo como se ele já existisse.

Neste sentido, a perspectiva do novo, que traz a diferença em sua essência, passa a representar socialmente uma ameaça ao que está instituído, a desestruturação da conformidade e da padronização. Conforme Larrosa (1998, p.70): “Os ‘novos’ representam, na verdade, a incompreensão, o não saber agir que depara-se na frente do adulto, a diversidade que logo é manipulada ou destruída em função do paradigma predominante”.

Assim, a diferença dos estudantes da educação especial é socialmente concebida como algo radical; é a absoluta heterogeneidade em um contexto em que predomina a normalidade, expressa em uma aparência e em um processo de aprendizagem padrão. Desse modo, a pessoa com deficiência inquieta o saber instituído e coloca em questionamento os lugares que a sociedade construiu para ela. A inquietação está, pois, na forma como a diferença manifestada pela deficiência apresenta um contexto que não é regido pelas medidas do saber e do poder que sempre forneceram diretrizes definidoras para a condução dos processos educacionais.

Este estudo parte do pressuposto de que as políticas públicas de educação precisam fundamentar-se no multiculturalismo e de que as diferenças humanas devem constituir o cerne do processo. Weller (2010) alerta sobre a necessidade de esclarecer os conceitos que embasam a elaboração das políticas da diferença tendo em vista a atual amplitude desta discussão na academia, no campo político-jurídico e no âmbito dos movimentos sociais.

Cabe, portanto, esclarecer os conceitos *multicultural* e *multiculturalismo*, com base nos estudos de Hall (2003), com objetivo de compreender o princípio da diferença no campo das políticas públicas de educação. Segundo o autor:

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo multiculturalismo é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidades gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais (HALL, 2003, p. 52).

Hall (2003) afirma que os conceitos supracitados são interdependentes, indicando a impossibilidade de separá-los. Entretanto, o problema central da questão do multiculturalismo é que o “-ismo”, sufixo nominal que designa uma doutrina, tende a reduzir a heterogeneidade característica das condições multiculturais a uma singularidade formal ou a uma ação política de condição petrificada. Visto que o multiculturalismo descreve uma série de processos e estratégias sempre inacabadas, pode-se dizer que há diferentes tipos de multiculturalismo já que há distintas comunidades multiculturais.

Certamente os diferentes tipos de multiculturalismo têm sua origem na modernidade e as divergências atuais sobre os diferentes tipos demarcam um campo de interesses políticos interessante de ser aprofundado. A questão é que a falta de consenso sobre o termo não exime sua discussão, pois suas práticas interferem diretamente nas políticas públicas voltadas à garantia dos direitos humanos e, dentre estes, do direito à educação.

Há, portanto, o desafio de compreender o hibridismo das identidades e as relações das sociedades multiculturais como cerne das políticas que conduzem o processo de inclusão. Essa demanda emerge da necessidade de re-configurar a própria sociedade que historicamente negou ou excluiu determinadas diferenças.

Sobre essa questão, Hall (2000) afirma que as identidades modernas estão entrando em colapso, pois um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades do século XX e esse fato estaria fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que antigamente forneciam sólidas localizações aos indivíduos

sociais. Na concepção advinda do pensamento moderno, a identidade é vista como algo fixo, seguro e não suscetível a mudanças, pressupondo que há somente uma identidade, que é a identidade determinada pela sociedade dominante.

Conforme Woodward (2000), as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença, que ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. “A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença” (WOODWARD, 2000, p.39-40). Desta forma, nas relações sociais, as formas de diferença – simbólica e social – são estabelecidas por meio de sistemas classificatórios que, por meio da aplicação de um princípio de diferença a uma população, conseguem dividi-la em ao menos dois grupos opostos.

Mesmo sendo interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica, isto é, ambas são fabricadas no contexto das relações culturais e sociais. Assim, a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças – nesse caso, as deficiências – são vistas como mais importantes e/ou mais salientes que outras, especialmente em lugares particulares – instituições de ensino – e em momentos particulares – avaliações e ações pedagógicas. Ou, contrariamente, parece que o respeito à diferença se constitui enquanto tolerância ao que é diferente, ao que não se “encaixa” nos padrões estabelecidos, e o objetivo final é tornar todos iguais, normalizar, padronizar. Esse entendimento advém de uma forma de representação da sociedade que não aprendeu ainda a conviver com as diferenças, que dita normas que devem ser seguidas e automaticamente exclui quem não as segue. Nas palavras de Silva (2000, p. 83):

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

Nessa seara de discussão, pode-se questionar até que ponto a afirmação da identidade deve estar atrelada à negação da alteridade, ou, ainda, como se pode incluir o outro sem torná-lo o mesmo. “Em outras palavras, isso quer dizer promover a inserção sem homogeneização, respeitando o outro em sua infinita diversidade” (TREVISAN, 2006).

A alteridade assim, não consiste tão somente em considerar o outro a quem se destina a educação, com intuito de formá-lo ou humanizá-lo, mas refere-se também à competência da educação em exercitar a percepção sensível da diferença do outro no processo pedagógico. “O reconhecimento da alteridade do outro homem possibilita a experiência ética” (SIDEKUN, 2006, p. 119). A alteridade implica, portanto, uma nova reflexão sobre a ética na educação (idem). No mesmo caminho, Pagni (2006) evidencia que a alteridade deve ser entendida como um exercício compreensivo da experiência formativa dos estudantes e como uma tarefa ética imprescindível na atualidade para a arte pedagógica.

Com vistas a superar análises fragmentadas sobre as diferenças dos seres humanos e o lugar produzido socialmente para elas, Bhabha (2001) apresenta o conceito de diferença cultural, que permite analisar as ações políticas sob o prisma do hibridismo que perpassa o processo de constituição de cada sujeito. Na sua perspectiva, a diferença cultural não pode ser compreendida como um jogo livre de polaridades e pluralidades, pois ela permite o confronto entre disposições de saber e práticas de antagonismo social que existem lado a lado e que requerem a negociação das diferenças e não sua negação. Sua proposição sugere que a teorização sobre os lugares das diferenças seja realizada sob o prisma da cultura, de forma articulada à vida cotidiana em suas diferentes dimensões.

Ao considerar os direitos humanos como uma construção histórica voltada para o aprimoramento da convivência coletiva, conforme define Bobbio (2004), emerge pensar alternativas de promoção e proteção ao direito humano à educação. Nas palavras de Weller (2010, p. 47):

Nesse sentido, as políticas voltadas para o reconhecimento das diferenças devem promover a ruptura dos essencialismos e binarismos muitas vezes presentes nos debates educacionais, pela análise crítica e criativa das relações entre sujeitos

diferentes, criando condições para compreender as especificidades e conflitualidades dessas relações e elaborando formas emancipatórias de relação sociais que favoreçam a superação dos processos de sujeição e exploração que têm marcado nossa história.

No campo de estudos da educação especial, essa discussão torna-se necessária, pois, historicamente, a educação para pessoas com deficiência foi organizada de forma segregada, sob alegação de uma diferença específica que as caracterizava: a limitação sensorial, física ou intelectual. Assim, focalizando a limitação, não eram consideradas as diferenças individuais de cada pessoa, seus desejos, suas potencialidades, suas habilidades ou suas competências. O desafio na promoção da educação das pessoas com deficiência centra-se exatamente na promoção de oportunidades educacionais inclusivas, que possibilitem a participação de pessoas com deficiência, tendo respeitadas suas necessidades educacionais específicas.

1.3 Focalização x universalidade nas políticas públicas de educação

A tarefa de discutir os princípios da focalização e da universalidade na constituição das políticas públicas educacionais brasileiras tem como objetivo compreender os fundamentos das estratégias elaboradas pelo Estado para efetivar o direito à educação. A educação, nesse contexto de análise, é compreendida como um direito social imprescindível para o desenvolvimento do ser humano e elemento fundamental para a aquisição de outros direitos.

A concepção da universalidade do direito à educação exige referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada em 1948, pela Organização das Nações Unidas. Em seu vigésimo sexto artigo, a Declaração determina que toda pessoa tem direito à educação e que esta deverá ser gratuita e obrigatória. Acrescenta, ainda, que a educação deverá ser orientada sob os princípios do pleno desenvolvimento da personalidade humana, por meio da promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, em prol da manutenção da paz.

A normatização da Declaração Universal dos Direitos Humanos

consiste em uma das articulações políticas mais importantes do mundo, tanto por reforçar a dignidade humana e o princípio de universalidade, quanto por oferecer um conjunto de referenciais que orientam para a evolução da organização da sociedade. Esse documento passa a constituir fonte inspiradora das legislações internacionais e fundamentação para sustentar a educação como elemento constituinte do processo de democratização da sociedade.

Internacionalmente, pode-se destacar seu desdobramento em outras diversas declarações, a destacar a Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), que trata da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, reafirmando o compromisso solene de todos os Estados de promover o respeito universal e a observância e proteção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais de todas as pessoas. Nesse documento, afirma-se que todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados e que a comunidade internacional deve tratar os direitos humanos de forma global, justa e equitativa.

Ambas orientações – a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração e Programa de Ação de Viena (1993) - conferem à educação o *status* de direito universal. Elas influenciaram significativamente a evolução do ordenamento político educacional brasileiro, expressando, no art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a educação como direito de todos. Ainda que a redemocratização do Brasil, marcada pelo movimento da constituinte de 88, tenha afirmado a educação como direito social por meio da determinação da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino aos brasileiros de 4 a 17 anos e do regime de colaboração e gestão democrática entre os sistemas de ensino, há um desafio a superar: a influência do capitalismo na efetivação do pacto federativo. Esse desafio acentua-se progressivamente no cenário brasileiro, pois segue a lógica de expandir o acesso à educação sem uma política de financiamento estruturada. A consequência desse processo é desenvolver políticas focalizadas para determinados grupos sociais, quando se evidencia a negligência do Estado em assegurar um direito que ele próprio estabelece como universal.

Referindo-se especificamente à educação, cabe destacar que, além de o Estado estar convencido de que a efetivação desse direito social é uma meta

desejável, é necessária a convicção de que as condições dependem diretamente de políticas públicas eficientes, eficazes e relevantes. Com mais audácia, seria possível dizer que não bastaria boa vontade dos governantes ou boas razões para justificar a importância do direito à educação, mas que somente a implementação de um processo transformador nos sistemas de ensino garantiriam o exercício da cidadania. A essa proposição, pode-se acrescentar as palavras de Bobbio (2004, p. 23), que afirma: “O problema fundamental em relação aos direitos do homem [e da mulher]¹⁵, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”.

O problema político de proteção aos direitos humanos que Bobbio referencia leva ao questionamento sobre a forma como o direito à educação é promovido pelo Estado em face das diferenças sociais de classe, gênero, raça e tantas outras que demarcam a participação ou a exclusão de determinados grupos. Ao desenvolver estudos sobre a relação entre a educação pública e a pobreza e a forma como estes elementos contribuem na produção das desigualdades no Brasil, Guimarães-Iosif (2007; 2009) destaca que a precária qualidade da educação pública oferecida para a maioria da população historicamente marginalizada compromete a construção e o fortalecimento de uma sociedade civil organizada e emancipada que exige do Estado a garantia de todos os seus direitos.

No caso do Brasil, poderiam ser citados diversos grupos sociais que estão vulneráveis quanto à efetividade do direito à educação, a exemplo das pessoas com deficiência, mulheres, jovens negros, crianças em situação de hospitalização, oriundas de assentamentos rurais e de comunidades ciganas, indígenas, quilombolas e circenses, dentre outros, e que representam a enorme fragilidade do Estado no cumprimento do dispositivo de proteção e defesa dos direitos humanos dispostos nas declarações internacionais e na própria Constituinte.

Tais grupos socialmente vulneráveis são vítimas de um processo social que pode ser reconhecido como ‘discriminação negativa’, em que a diferença é sublinhada e funciona como estigma. Nas palavras de Castel (2008, p. 14):

¹⁵ Inserção da autora.

(...) a discriminação negativa não consiste somente em dar mais àqueles que têm menos; ela, ao contrário, marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros nela devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em favor da exclusão.

A construção do conceito de discriminação negativa mencionada anteriormente é consoante à definição de estigma construída por Goffman (1982). A partir de uma abordagem sociológica, o estigma se aplica a todos os casos em que uma característica observável é salientada e interpretada como “um sinal visível de uma falha oculta, iniquidade ou torpeza moral proporcionando ao indivíduo um sinal de aflição ou um motivo de vergonha” (idem, p. 12-13). Com base nessa definição, é possível concluir que a pessoa portadora desse traço é facilmente identificável pelos demais membros da sociedade como menos desejável ou inferior, e que sua característica é tanto um elemento que predetermina a conduta deste sujeito, quanto o seu lugar na sociedade. Logo, o que determina se uma condição tem poder de estigmatização ou não é a representação que determinado atributo tem nos diversos grupos nos quais o sujeito portador de uma determinada diferença se relaciona. Portanto, um atributo que estigmatiza alguém pode ratificar a normalidade do outro.

Os estudos de Pereira e Stein (2004), que buscaram evidenciar como o princípio da universalidade foi considerado no âmbito da implementação de políticas públicas de assistência social, são auxiliares e orientadores para estabelecer essa relação com a área da educação. As autoras afirmam que, a partir da Segunda Guerra Mundial, no decurso dos movimentos sociais democráticos do século XX, é estabelecida a relação entre políticas públicas e direitos sociais, surgindo com ênfase o princípio da universalidade. Esse princípio perpassa as concepções avançadas de democracia, em que o Estado capitalista passou a desempenhar o papel de regulador da economia e da sociedade, constituindo a principal fonte de provisão e financiamento do bem-estar social. Segundo as autoras, tal Estado tinha a função de assegurar altos

níveis de atividade econômica, de consumo e de emprego, bem como de construção de um sistema de seguridade social.

Nos anos 70, ocorreram mudanças no processo de intervenção pública, provocadas por uma crise na economia capitalista mundial, acarretando também uma crise em relação à confiança no Estado Social. Nos anos 1980 passaram a ganhar visibilidade as teses neoliberais referentes às políticas públicas, de cunho hegemônico, orientadas para a privatização, a fragmentação, a focalização e a criação de programas sociais e de emergência dirigidos à população ou grupos carentes.

Nesse contexto, no qual predominam, simultaneamente, a incoerência entre a universalidade dos direitos para todas as pessoas e a sua efetividade somente para determinados grupos sociais, foram enfatizadas recomendações de eficiência e racionalização do gasto governamental. Conforme discorrem Pereira e Stein (idem), nas últimas décadas as ações seguiram o princípio da seletividade e focalizaram a pobreza extrema. Essa prática leva ao confronto entre os princípios de focalização e universalização como via para o cumprimento dos direitos humanos e acentuam a crise em relação ao Estado do bem-estar social.

De fato, pode-se dizer que no Brasil a Constituição de 1988 lançou as bases para uma expressiva alteração da intervenção social do Estado, alargando o arco dos direitos sociais e o campo da proteção social sob responsabilidade estatal, com impactos relevantes no que diz respeito ao desenho das políticas e à definição dos beneficiários e dos benefícios. Entretanto, tal sistema foi ineficiente na universalidade da garantia dos direitos sociais em virtude da sua atuação em uma via de mão dupla, de um lado, respondendo à emergência dos conflitos sociais gerados nas economias capitalistas e, de outro, às demandas por igualdade gestadas num contexto de lutas pela democracia. Esse contexto favoreceu o fortalecimento de estratégias focais e discriminadoras de atenção a situações de vulnerabilidade orientadas pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento Social e o Fundo Monetário Internacional.

Quanto ao cumprimento dos direitos humanos nesse contexto, pode-se destacar três princípios que, segundo Pereira e Stein (idem), influenciaram na implementação das políticas públicas de assistência social, e que

tranquilamente podem ser adequadas à realidade de efetivação das políticas públicas educacionais, que são a universalidade, a seletividade e a focalização.

O princípio da universalidade, que assegurava a todas as pessoas os direitos humanos fundamentais, reforça o objetivo democrático de não discriminar cidadãos no seu acesso a bens e serviços públicos, que deveriam estar à disposição de todos. Não discriminar significa não estabelecer critérios desiguais de elegibilidade que humilhem, envergonhem, estigmatizem e rebaixem o *status* de cidadania de quem precisa de proteção social pública. “Significa também não encarar a política pública [...] como fardo governamental ou desperdício a ser cortado a todo custo” (PEREIRA e STEIN, 2004, p. 4).

Devido à complexidade da operacionalização desse princípio em sociedades de classe e à prevalência de concepção da política social como receita técnica de governo e compensação de dívidas sociais acumuladas, o princípio da seletividade se sobrepôs ao da universalidade, reforçado pelo pensamento liberal dos anos 1970. A ideia de equidade se acentua nessa perspectiva, na distribuição dos serviços e transferências de bem-estar, entretanto, os enfoques são seletivos não somente em função de critérios redistributivos e igualitários mas pela efetividade no enfrentamento de situações de pobreza e exclusão.

A seletividade “passou a chamar-se focalização na pobreza, sob a alegação difundida pelo Banco Mundial, de que esta seria a forma mais eficiente e racional de alocação de recursos escassos” (idem, p. 5). Aqui aparece a noção de “discriminação positiva” como conceito relevante e definidor da seletividade, no sentido de assegurar que o acesso às políticas públicas corresponda aos grupos sociais previamente selecionados e não àqueles cidadãos em melhores situações socioeconômicas. Castel (2008) afirma que a discriminação positiva consiste em fazer mais por aqueles que têm menos e que o princípio destas práticas não é contestável quando se trata de redobrar esforços em favor de populações vulneráveis, objetivando integrá-los ao regime comum. Vale destacar, a esse respeito, as palavras de autor:

Diante disso, não vemos outra opção senão implementar políticas de discriminação positivas. (...) No entanto, elas apresentam riscos. Focalizando particularmente as populações desfavorecidas, de alguma forma, elas enfatizam a

desvantagem e conclamam seus beneficiários à revanche pública (CASTEL, 2008, p. 104).

A seletividade, ancorada na equidade, foi substituída por uma seletividade iníqua, centrada na defesa dos gastos sociais, que exige das políticas sociais a criação de estratégias que rebaixam as necessidades humanas à sua mísera expressão para diminuir as despesas do Estado. “Ou, em outras palavras, a seletividade, que poderia manter relações dinâmicas com a universalização, transformou-se em focalização, como um princípio antagônico a esta” (PEREIRA e STEIN, 2004, p. 7).

Ao analisar as implicações do princípio de focalização, as autoras afirmam que, do ponto de vista operacional, em alguns países, a eficácia das políticas foi reduzida, ao substituir programas universais por seletivos. Dentre os pontos críticos, as autoras destacam o problema da identificação correta das necessidades de cada grupo e a hierarquização das situações, o aumento considerável dos custos administrativos na coleta de dados para identificar os destinatários potenciais dos programas e a possível geração de assistencialismo, que pode reforçar a dependência. Complementando essa questão, pode-se citar:

Há, portanto, mais riscos de fracassos e irracionalidades nas políticas sociais focalizadas do que nas universais, porque elas: a) estão dissociadas do objetivo de extensão da cidadania aos mais pobres; b) transformam problemas estruturais em faltas morais que estigmatizam os seus portadores; c) valem-se da ausência de poder de pressão social dos necessitados para oferecer-lhes benefícios e serviços de baixa qualidade; d) desqualificam as políticas sociais como meios que são de ampliação da cidadania; e) funcionam como cadeias de dependência porque não liberam os pobres da situação de privação; f) aumentam a pobreza porque, ao deixarem no desamparo grupos sociais não focalizados, mas suscetíveis ao empobrecimento, contribuem para seu ingresso na miséria. (PEREIRA e STEIN, 2004, p. 9)

Uma alternativa teórica que permite retomar a centralidade do processo de elaboração das políticas públicas em ferramentas jurídicas de caráter universal e suscitar o debate acerca das desigualdades produzidas na educação brasileira são os pressupostos teóricos desenvolvidos por Fraser

(2001, 2002, 2008). Tais princípios contribuem para a elaboração de mecanismos de implementação das políticas públicas de educação que sejam veículos de inclusão social e que não destaquem a diferença como critério de focalização e seletividade para a garantia do direito à educação. Essa possibilidade teórica estabelece a relação entre o universo das políticas públicas de educação inclusiva e as dimensões da justiça: a garantia do acesso à educação às pessoas com deficiência equivale à justiça distributiva (redistribuição), a promoção de igualdade de condições corresponde à justiça cultural ou simbólica (reconhecimento) e a garantia da participação ativa das pessoas com deficiência consideradas sujeitos de direito refere-se à justiça política (representação).

As noções de imparcialidade e de marcação no exercício da justiça remetem ao questionamento sobre o 'que' da justiça – permitindo identificar 'que direito' e a forma como se efetiva: se pela redistribuição, pelo reconhecimento ou pela representação – e sobre o 'quem', ou seja, o sujeito de direitos (FRASER, 2008).

A partir de um marco geral de justiça, Fraser (2001, 2008) conceitua a redistribuição a partir da dimensão econômica, considerando que a má distribuição dos bens consiste em um fator restritivo da participação social. No que se refere ao reconhecimento, a autora associa essa dimensão ao aspecto cultural da justiça, relacionada à "ordem social", compreendendo que as pessoas podem ser impedidas de participar em situações de igualdade por hierarquias culturalmente institucionalizadas. Posteriormente, na evolução de sua teorização, Fraser incorpora à sua análise a dimensão da representação, relacionada à dimensão política, afirmando que a justiça somente será efetivamente democrática se possibilitar espaços de participação para todas as pessoas na definição dos marcos legais que orientam a sociedade.

A proposição teórica tridimensional de Fraser (2008) permite identificar os múltiplos processos de produção e representação das desigualdades sociais e permitem a formulação de subsídios que contribuam na elaboração de políticas públicas essencialmente democráticas, já que, para a autora, a justiça, em seu significado geral, se refere à paridade de participação, destacando a igualdade como valor moral e favorecendo a participação de todos na vida social. Portanto, superar injustiças significa desestruturar os obstáculos que

impedem a participação de todos.

A dimensão política nessa análise destaca-se pelo poder que ela exerce de estabelecer critérios de pertencimento social, que define quem é considerado sujeito de direito ou não, indicando quem está incluído ou excluído ou, ainda, quem tem direito a integrar os processos de justa distribuição e ser reconhecido. A esse respeito a autora afirma que a representação é um fator definidor nos processos de pertencimento social.

A solução para a organização de uma sociedade justa sob o prisma desta análise seria a abertura de novos espaços políticos que possibilitassem a busca de respostas para as demandas sociais de redistribuição, reconhecimento e representação e o empenho na concentração de esforços para rever a divisão autoritária do espaço político.

A lógica da definição de critérios para estabelecimento das políticas públicas de educação, em consonância com as premissas de Fraser (2008), não deve ter foco na redistribuição, no reconhecimento e na representação afirmativos, pois corre-se o risco de perpetuar a desigualdade por meio da diferenciação dos grupos sociais. A autora entende como soluções afirmativas aquelas que visam corrigir resultados desiguais sem interferir nas estruturas subliminares que as originaram. Por sua vez, as soluções transformativas visam exatamente à reconstituição dessas estruturas fundamentais que definem ou originam a desigualdade. A adesão aos princípios das políticas transformativas, segundo Fraser (2008), possibilita questionar os limites definidos de quem são os sujeitos de direito bem como a forma como tais definições são instituídas, levando em consideração a condição e o direito de participação de todas as pessoas.

Com base nesses referenciais, pode-se afirmar que a elaboração das políticas públicas de educação inclusiva deveria ser realizada a partir dos pressupostos das políticas transformativas. Para além de seu aspecto transformador, assumir a concepção dessa perspectiva política requer o desapego de construções sociais culturais vinculadas a interesses e a identidades específicas.

Há que se destacar, portanto, que, embora as estratégias transformativas sejam consideradas ideais na perspectiva deste estudo, sua implementação no contexto político brasileiro demandaria uma inversão cultural

radical em virtude da própria história de constituição do país, que em sua origem foi demarcada pela extrema marginalização e pela exclusão de diferentes grupos sociais, dentre os quais se encontra o das pessoas com deficiência.

A estratégia política adotada atualmente ainda está por identificar e reconhecer as diferenças, o que induz à construção de agendas específicas para cada demanda social. A ausência de políticas públicas de essência transformadora leva à incapacidade de superar as desigualdades e injustiças, neste momento histórico, por meio da desconstrução das diferenças.

Uma alternativa que poderia ser lançada para iniciar a tarefa transformativa das políticas públicas poderia ser o resgate da fraternidade como categoria política para a efetivação do direito à educação. Essa atitude pressupõe o desafio de construir um processo democrático que “garanta a todos os cidadãos os direitos fundamentais, com base nos princípios universais e não no pertencimento a um grupo, a uma classe, a um lugar ou a uma raça” (BAGGIO, 2008, p. 15). Seria a vivência humana característica das relações fraternas, em que é mantida certa igualdade entre os diferentes, não sendo entendida como um simples sentimento, mas, sim, como racionalidade fraterna, ou ainda, como interpretação correta da igualdade e da diversidade humanas. Ainda nas palavras de Baggio (2008), é possível dizer que a fraternidade assume uma dimensão política adequada quando é intrínseca ao próprio processo político, quando passa a constituir critério de decisão política e quando consegue implicar no modo como são interpretadas as outras duas categorias políticas, que são a liberdade e a igualdade.

Ropelato (2008), por sua vez, ao discorrer sobre as tensões do exercício político da participação no contexto das democracias contemporâneas e sobre a ideia política da fraternidade universal, apresenta a fraternidade como alternativa capaz de interromper e sanar os efeitos perversos da lógica que transforma as políticas de inclusão em exclusão social. Conforme a autora:

Se, como afirma muitas vezes, a participação é essencialmente uma questão de identidade e, conseqüentemente, conflituosa o que a fraternidade oferece nesse sentido, em primeiro lugar, é uma redefinição do laço social, a partir do reconhecimento da

existência de uma relação constitutiva fundamental entre os diversos sujeitos das relações políticas. A conotação própria desse laço é garantir a identidade específica de cada um (e a defesa de seus respectivos direitos) num quadro de referência unitária, que é a família humana. (ROPELATO, 2008, p. 104)

A tentativa de configurar uma estrutura política que trabalhe na perspectiva da participação democrática plena e do exercício da fraternidade demanda a observância a três aspectos fundamentais: o aspecto individual, no qual a fraternidade aparece como relação de pertencimento recíproco com base na igual dignidade dos sujeitos em face da condição humana; o aspecto interpessoal, em que a fraternidade garante as diversas identidades pessoais e se fundamenta com base na afirmação de uma identidade coletiva comum; e o aspecto coletivo, em que a fraternidade aparece como princípio de responsabilidade compartilhada sobre a produção de bens públicos, próprios da sociedade civil (ROPELATO, 2008).

Na perspectiva da proposição de políticas públicas transformativas, a fraternidade apresenta-se como possibilidade de iniciar um processo de harmonização da convivência entre os diferentes, expressando a essência dos processos democráticos tanto nos marcos legais, quanto na organização da convivência humana. Essa alternativa é apresentada no contexto da inclusão escolar de pessoas com deficiência, visto que esse processo somente se efetivará em sua plenitude quando respeitados esses sujeitos e sua condição na perspectiva fraternal. Assim, a educação atingirá seu *status* de direito universal.

2. O direito à educação para as pessoas com deficiência

Este capítulo apresenta aspectos históricos, políticos e sociais que foram fundamentais no percurso da luta pelo direito à educação das pessoas com deficiência. Nesse sentido, faz referência às principais ações governamentais e da sociedade civil, bem como às políticas públicas instituídas, com ênfase naquelas publicadas a partir da Constituição Brasileira de 1988¹⁶.

Com base na análise das concepções que demarcaram os diferentes momentos históricos da educação para as pessoas com deficiência, busca-se compreender os fundamentos da educação especial, que no decorrer do seu desenvolvimento foi permeada por divergências de concepções que oscilavam entre a saúde e a educação, o assistencialismo e a cidadania. Busca-se, também, elucidar a transição entre o movimento de integração e o movimento de inclusão social, situando as mudanças ocorridas em termos de organização do sistema de ensino e quanto à função da educação especial.

Para fins de esclarecimento, será utilizado o conceito de integração conforme definição de Mittler (2003, p. 34): “A integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica um conceito de ‘prontidão’ para transferir o aluno da escola especial para a escola regular”. Por inclusão, ou por organização dos sistemas de ensino na perspectiva da educação inclusiva, entende-se:

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. (MITTLER, 2003, p. 34)

No contexto desse estudo, é focalizado o Ensino Médio, por ser a

¹⁶ Sobre as normativas internacionais e nacionais citadas na construção deste referencial, cf. Apêndice A e Apêndice B, que apresentam, em ordem cronológica, os referidos documentos.

última etapa da educação básica e por permitir ampliar o debate sobre a condição da juventude com deficiência. Nessa conjuntura, apresentam-se alguns desafios a serem superados para a democratização da educação básica e para a organização de um sistema nacional de educação na perspectiva inclusiva.

2.1 O movimento mundial pela inclusão social: repercussões na definição das políticas públicas de educação para as pessoas com deficiência

Historicamente a deficiência foi considerada um fator de exclusão social, compreendida como um atributo, uma marca ou um traço de ordem física, intelectual ou sensorial, que categorizou e ditou os lugares que as pessoas com deficiência deveriam ocupar na sociedade.

Autores como Mazzota (2003), Amaral (1994), Correia (1999), Aranha (2001) e Jannuzzi (2004) discorrem acerca dos processos históricos que demarcaram o processo de participação das pessoas com deficiência na sociedade. Os autores referenciam que na antiguidade as pessoas com deficiência eram excluídas do convívio social, ou mesmo sacrificadas. “A pessoa com deficiência [...] parecia não ter importância enquanto ser humano, já que sua exterminação (abandono ou exposição) não demonstrava ser problema ético ou moral” (ARANHA, 2001, p. 3).

Na antiguidade, principalmente na Grécia antiga, quando a perfeição do corpo era venerada, as reações diante das pessoas com deficiência eram de abandono, eliminação ou sacrifício. Em alguns lugares de Roma, podiam ser mortas ou submetidas a um processo de purificação para livrá-las de maus desígnios. A esse respeito, Amaral (1994, p.14) descreve:

Assim como a loucura, a deficiência na Antiguidade oscilou entre dois polos bastante contraditórios: ou um sinal da presença dos deuses ou dos demônios; ou algo da esfera do supra-humano ou do âmbito do infra-humano. Do venerável saber do oráculo cego à “animalidade” da pessoa a ser extirpada do corpo sadio da humanidade. Assim foi por muito tempo, em várias civilizações.

Na sociedade grega, especificamente na ateniense, conhecida por priorizar a educação integral que objetivava formar um sujeito útil ao Estado, o próprio pai tinha o encargo de matar o filho ou de abandoná-lo caso ele não tivesse condições físicas ou mentais de atingir esse ideal de educação. Na sociedade romana, por sua vez, aqueles que nasciam com alguma deficiência podiam ser mortos ou então abandonados. Outro aspecto a ser destacado é que escravos e outras pessoas pobres os recolhiam para posteriormente colocá-los para pedir esmolas, para servirem como bobos nas cortes ou para trabalharem nos circos romanos (CORREIA, 1999).

Essa prática social modificou-se com o advento do cristianismo, que demarcou o período medieval, no qual as pessoas com deficiência passaram a ser consideradas filhas de Deus, possuidoras de uma alma e merecedoras de tratamento caridoso. Na Idade Média, sob o respaldo da Igreja, a pessoa com deficiência era vista de dois modos: como alguém que era produto de um pecado ou como alguém que necessitava de caridade. A deficiência mental era concebida como desígnio de um ser superior, um castigo, uma culpa, ou ainda como a possessão do corpo pelo demônio. Assim, essas pessoas eram tratadas de diferentes formas simultaneamente: rejeitadas, merecedoras de piedade, protegidas, supervalorizadas, sacrificadas ou ainda excluídas do convívio social. Com a difusão do cristianismo na Europa, as pessoas com deficiência começaram a escapar do abandono. Surgiu o atendimento assistencial, com a criação de instituições, a exemplo de igrejas e conventos, que acolhiam os desprotegidos ou doentes, isolando-os ou escondendo-os da sociedade. Como Mazzotta (1996, p. 16) destaca:

[...] a própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.

Ainda durante a Idade Média, o advento do feudalismo como novo meio de produção levou à ascensão de um outro grupo social: o clero. Com isso, a Igreja passou a influenciar e, conseqüentemente, a controlar os diversos

setores sociais. Ou seja, em uma sociedade em que as pessoas eram observadas como imagem e semelhança de Deus, aquelas que apresentassem alguma deficiência eram associadas ao demônio e, por isso, tornavam-se vítimas do descaso e da marginalização.

Durante a modernidade, com a destituição do sistema feudal e o conseqüente surgimento do sistema mercantil, no qual se fortaleceram as relações entre a burguesia e o Estado, a Igreja passou a perder o controle em diversos setores, principalmente no econômico, e as influências dos ideais humanistas moveram os olhares antes destinados à teologia para os valores antropocêntricos.

Com o advento da filosofia humanista na Idade Moderna, iniciou-se a valorização da racionalidade humana e o sujeito passou a ser o centro do processo de construção do conhecimento. Surgiu o método científico, iniciaram-se estudos em torno das tipologias de deficiências e a concepção de deficiência passou a decorrer do modelo clínico, empregando-se, assim, um caráter patológico, com medicação e tratamento. Pode-se destacar como referência desse período os estudos e experiências de Jean Itard, desenvolvidas no século XIX, que investiu parte da sua vida na recuperação e na educação de Victor, uma criança com deficiência intelectual com alto nível de comprometimento, encontrada nos bosques de Aveyron, França. Em suas pesquisas, Itard constata a impossibilidade de cura e desenvolve vários programas específicos, que, posteriormente, lhe conferem o título de “pai da educação especial”, por estudiosos da área¹⁷.

Esses ideários contribuem para o rompimento com as concepções que ligavam a deficiência ao misticismo e incentivam a ascensão de um modelo fundamentado na concepção médico-pedagógica. As pesquisas desenvolvidas, agora com base em um caráter científico, buscavam descobrir as causas das deficiências com vistas à possibilidade de cura e normalização destes sujeitos, no sentido de modificar sua aparência e comportamento e torná-los o mais semelhante possível às pessoas sem deficiência. Também nesse período, as pessoas com deficiência passaram a ser institucionalizadas para serem

¹⁷ Informações complementares sobre os estudos de Jean Itard podem ser conferidas na obra BANKS-LÉITE, Luci; GALVÃO, Izabel (org.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2001.

utilizadas em experiências médicas. Aranha (2001) conceitua essa fase como paradigma da institucionalização. Nas suas palavras:

Este caracterizou-se desde o início pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias. (ARANHA, 2001, p. 8)

Correia (1999) destaca que os estudos de Freud relativos à psicanálise e os testes de Galton para a medição da capacidade intelectual que deu origem ao conceito de “idade mental”, bem como os estudos de Binet e Simon que introduziram os testes de inteligência, contribuíram sobremaneira para a criação de escolas especiais e instituições especializadas.

Na Idade Contemporânea, a qual foi marcada pela Revolução Francesa, pela Revolução Industrial, pelas guerras mundiais, pelas guerras no território nacional, entre outros eventos históricos de grande impacto social, a sociedade precisou encontrar uma função para as pessoas com deficiência tornando-as produtivas. Assim como na modernidade as pessoas com deficiência tinham que ser normalizadas, na contemporaneidade elas deveriam receber treinamentos para executar algumas atividades no mercado de trabalho, que era promissor em um contexto de implantação do capitalismo. O impacto destes acontecimentos na sociedade são traduzidos por Correia (1999, p. 14):

As duas guerras mundiais originam um número assustador de estereotipados, mutilados e perturbados mentais. As sociedades atingidas obrigam-se a um novo olhar sobre si mesmas, confrontam-se com a necessidade de assumir responsabilidades e empenham-se na procura de respostas possíveis. Assiste-se a uma fase de empenhamento e esperança, espelhada num renascimento humanista cada vez mais evidente e que atinge o apogeu no anos 60.

Diante do número significativo de pessoas com deficiência, produzido em grande escala em decorrência das guerras e da falta de condições de saúde e de sobrevivência dignas, ascenderam as primeiras organizações e

movimentos pela luta dos direitos civis, influenciados pelas grandes transformações sociais realizadas ao longo da segunda metade do século XX. Os conceitos de liberdade, igualdade e justiça se expandiram e as pessoas com deficiência e suas famílias passaram a cobrar medidas do poder público mundialmente, em prol da defesa de seus direitos e da participação social.

Dentre as várias conquistas desse movimento, destaca-se um aspecto que demarcou uma mudança radical na concepção de pessoa com deficiência e na compreensão da função da educação para esses sujeitos. Essa transformação refere-se à transição do modelo médico/clínico – que concebia a pessoa com deficiência a partir de sua limitação – para o modelo social – que considerava a deficiência uma condição humana e enfoca a necessidade de os ambientes tornarem-se acessíveis para a participação de todos. Essa transição redefiniu o papel das práticas educacionais voltadas para a pessoa com deficiência, que gradativamente abandonou as práticas terapêuticas, de atribuição da área da saúde, e direcionou suas ações para a área educacional. Portanto, pode-se afirmar que uma das principais conquistas do movimento das pessoas com deficiência em nível mundial foi a introdução do modelo social como paradigma para a educação e para as demais áreas que demandavam políticas públicas efetivas.

Diniz (2007) discorre acerca da ascensão do modelo social de deficiência, ocorrido na década de 70 no Reino Unido e nos Estados Unidos, afirmando que nesse contexto a deficiência era compreendida como um conceito complexo, que reconhece um corpo com lesão e que denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência. O modelo social não centralizava a discussão na limitação do sujeito, revertendo esse quadro de análise: a questão era como descrever a deficiência em termos políticos e não mais estritamente diagnósticos.

Em estudos acerca do modelo social da deficiência, Diniz (2007) destaca a relevante atuação de Hunt, sociólogo com deficiência, como um dos precursores do modelo social no Reino Unido, em 1960. A autora informa que as primeiras produções desse sociólogo tinham como base o conceito de estigma proposto por Goffman (1982), que compreende os corpos como espaços demarcados por sinais que antecipam papéis a serem exercidos pelos indivíduos.

Hunt, em 1972, remete ao jornal inglês *The Guardian* uma carta, criticando a institucionalização da pessoa com deficiência e reivindicando a organização da sociedade para a defesa dos direitos desse segmento da população. Essa ação promoveu, mais tarde, a criação da UPIAS¹⁸ – Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação, sendo a primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por pessoas com deficiência. No que se refere a essa organização, pode-se citar:

A originalidade da Upias foi não somente ser uma entidade *de e para* deficientes, mas também ter articulado uma resistência política e intelectual ao modelo médico de compreensão da deficiência. Em um primeiro momento, portanto, a Upias constituiu-se como uma rede política cujo principal objetivo era questionar essa compreensão tradicional de deficiência: diferentemente das abordagens biomédicas, deficiência não deveria ser entendida como um problema individual [...], mas sim, como uma questão eminentemente social. A estratégia da Upias era provocativa, pois tirava do indivíduo a responsabilidade pela opressão experimentada pelos deficientes e a transferia para a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade (DINIZ, 2007, p. 15).

Essa organização teve relevância no contexto do desenvolvimento dos movimentos sociais em prol das pessoas com deficiência, pois questionava a condição de deficiência sob um prisma diferenciado, ou seja, deficiente não seria um corpo com lesão limitado para a participação social, mas deficientes seriam os contextos sociais segregadores e pouco sensíveis às diferenças específicas de cada sujeito. Outra crítica da Upias referia-se à restrita definição de deficiência utilizado no vocabulário biomédico¹⁹.

¹⁸ Union of the Physically Impaired Against Segregation, 1976.

¹⁹ Em 1980, a OMS – Organização Mundial da Saúde publicou um catálogo oficial de lesões e deficiências, semelhante à Classificação Internacional de Doenças (CID). O objetivo da Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e *Handicap* (ICIDH) era sistematizar a linguagem biomédica relativa às lesões e deficiências. A revisão da ICIDH teve início na década de 1990 e foi encerrada em 2001, com a divulgação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde. O processo de revisão contou com representação de diversas entidades acadêmicas e de movimentos sociais de pessoas com deficiência. A revisão foi tema de diversos seminários em diversos países, onde se discutiam versões parciais do documento. Nesse processo há uma mudança significativa de perspectiva: passou-se da consideração da deficiência entendida como consequência de doenças (ICIDH) para o entendimento da deficiência como pertencente aos domínios da saúde (CIF). O vocabulário proposto pela OMS (por meio da ICIDH) representava um retrocesso para as conquistas do modelo social, pois a deficiência era vista como resultado de uma lesão no corpo de um indivíduo considerado anormal. A ICIDH representou um revigoramento do modelo médico no

Com isso, a deficiência passou a ser tema de política pública e a exigir o posicionamento e a intervenção do Estado, não sendo mais compreendida como lesão - objeto das ações biomédicas no corpo, mas sim, como questão de ordem dos direitos, da justiça social e das políticas de bem-estar (DINIZ, 2007).

Vale também destacar que críticas foram realizadas em relação à Upias, por ser uma organização composta pela elite com deficiência e, ainda, por ser constituída de jovens saudáveis com deficiência física. O objetivo dos críticos era ampliar o debate e a própria definição da organização, com objetivo de contemplar as pessoas com diferentes deficiências. A tese defendida pela organização referia-se ao capitalismo como ideologia opressora das pessoas com deficiência; para o modelo social, a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo, sob a lógica de que sistemas opressivos levavam as pessoas com lesões a experimentarem a deficiência.

Nesse sentido, destaca-se a contribuição que a teoria feminista trouxe acerca desse evento. Esse fato histórico, sob o prisma dos estudos feministas, é analisado criticamente, no sentido de que, enquanto os ideais de justiça situarem a sociedade como instância de relacionamento entre pessoas livres, com foco exclusivo na defesa da igualdade, haverá a exclusão consequente para aqueles que não se enquadram nas normas sociais devido a suas diferenças específicas. Nessa lógica, pessoas com limitações que exigem cuidados específicos ficam à margem do sistema produtivo.

Tais ações influenciaram o contexto brasileiro na organização dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, conquistando visibilidade principalmente no final da década de 1970, incentivada pela redemocratização do país e pela participação no processo de elaboração da constituinte. Embora

debate sobre deficiência. Para os teóricos do modelo social, o resultado foi o revigoramento do modelo médico, com a devolução da deficiência ao campo das doenças ou consequência de doenças. Iniciou-se uma fase de grande crescimento intelectual para o modelo social, a partir das críticas realizadas à ICIDH, acusada de fragilizar a questão política da deficiência. O principal objetivo da CIF foi instituir um novo vocabulário, capaz de correlacionar os três domínios de saúde em igualdade de importância, de modo a facilitar a compreensão das funcionalidades e deficiências. A Upias contribuiu de forma significativa ao propor que a mudança não significava abandonar a perspectiva biomédica da deficiência, mas consistia na revisão da ICIDH em termos sociológicos, por isso a ênfase em avaliar as atividades e participações dos indivíduos em diferentes domínios da vida.

a educação especializada para pessoas com deficiência tenha surgido no início do século XVII no Brasil, é apenas na segunda metade do século XIX que são evidenciadas ações mais concretas voltadas às pessoas com deficiência, a exemplo da fundação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, no Rio de Janeiro-RJ, em 1854, denominado atualmente de Instituto Benjamin Constant (IBC), e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1856, hoje chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), também situado no Rio de Janeiro-RJ (JANUZZI, 1992; LANNA JUNIOR, 2010).

A organização do movimento das pessoas com deficiência no cenário brasileiro se configura desde sua origem pela disputa de poder. A ênfase no reconhecimento de determinado tipo de deficiência acabou por prejudicar a constituição de uma unidade na agenda de luta política pela efetivação dos direitos. Lanna Júnior (2010) destaca que houve uma tentativa nos primeiros debates nacionais, promovidos no início dos anos 80 do século passado, de criar uma organização única de representação nacional chamada Coalizão Pró-Federação Nacional das Entidades de Pessoas Deficientes. Essa iniciativa não teve êxito, pois seus representantes entenderam que as demandas eram muito específicas para cada tipo de deficiência e que este aspecto impediria a organização de uma plataforma única de reivindicações. Com o fim da Coalizão, surgiram o Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas por Hanseníase (MORHAN), em 1981; a Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF), em 1984; a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), fundada em 1987; a Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos (FEBEC), em 1954; e o Conselho Nacional dos Centros de Vida Independente do Brasil (CVI – Brasil), que foi instituído sob a influência do Movimento de Vida Independente (MVI), criado nos Estados Unidos na década de 70 e trazido para o Brasil por um grupo de militantes brasileiros.

Com isso, expandiram-se, na primeira metade do século XX, de forma modesta e lenta, as primeiras associações e institutos voltados às pessoas com deficiência em diversas cidades. Diante da escassez de ações concretas promovidas pelo Estado, os movimentos e as famílias foram organizando-se, e entre as ações criadas pela sociedade civil destacam-se a Sociedade Pestalozzi, fundada em 1932, e a Associação de Pais e Amigos dos

Excepcionais (APAE), em 1954. Vale destacar ainda que os surtos de poliomielite ocorridos da década de 50 do século passado levaram à criação de centros de reabilitação física, a destacar: a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), fundada no Rio de Janeiro-RJ em 1954; a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), instituída em São Paulo-SP em 1950, atualmente chamada de Associação de Assistência à Criança Deficiente; o Instituto Baiano de Reabilitação (IBR), criado em Salvador-BA em 1956; e a Associação Fluminense de Reabilitação (AFR), de Niterói-RJ, fundada em 1958 (LANNA JUNIOR, 2010).

Vale destacar que o desejo de protagonismo político foi incentivado nas associações em decorrência do processo de redemocratização brasileiro e da promulgação pela ONU, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Essa nova fase dos movimentos sociais inclusive influenciou de forma enfática a atuação das organizações de pessoas com deficiência na Assembleia Nacional Constituinte, realizada entre os anos de 1987 e 1988. Dentre os principais eventos que debateram sobre políticas públicas para as pessoas com deficiência, pode-se destacar: o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, realizado em Brasília-DF, de 22 a 25 de outubro de 1980; o 2º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes e o 1º Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes, realizado em Recife-PE de 26 a 30 de outubro de 1981; o 3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes: a organização nacional por área de deficiência, realizado em Vitória-ES, de 16 a 18 de julho de 1982.

Com a criação de diferentes movimentos de representação, as pautas específicas tomaram corpo por diversas vias, unificadas por um objetivo comum: definir uma concepção de deficiência que se constituísse um instrumento de luta política. Intensificou-se, nesse contexto, o debate sobre as diversas terminologias, a exemplo de “excepcionais”, “aleijados”, “defeituosos”, utilizados até meados do século XX, que foram rechaçadas por serem carregadas de um sentido que compreendia a deficiência como um fardo ou, ainda, associada à inutilidade social. Da mesma forma, as expressões “pessoas portadoras de deficiência”, “portadores de necessidades especiais” ou ainda “pessoas com necessidades especiais” foram questionadas tanto pela utilização da expressão “portador” – que daria a ideia da deficiência como algo

que o sujeito porta e, portanto, não seria algo constituinte da pessoa –, quanto pela expressão “especial” – que demarcaria uma diferença específica das pessoas com deficiência e, portanto, não traria o sentido de cidadania que o movimento buscava.

Com vistas a considerar a deficiência como uma categoria política, que caracteriza o sujeito e o situa em uma condição humana diferenciada das demais pessoas, atualmente opta-se por utilizar o termo “pessoa com deficiência” para definir este segmento social, na tentativa de desconstruir o estigma historicamente construído. Contribuindo com esse processo, a expressão foi consagrada pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela ONU em 2006, passando a integrar a Constituição da República Federativa do Brasil em 2008, por meio da promulgação da Emenda Constitucional 186/2008.

A inserção da deficiência como categoria política contribui para a efervescência dos discursos sobre a participação social destas pessoas, demarcando a tentativa de transição do discurso orientado pela concepção de integração para a concepção de inclusão social. Sasaki (1999), em síntese, contribui na exposição das diferentes concepções acerca da pessoa com deficiência na sociedade:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais. (1999, p.16)

Ainda nas palavras do mesmo autor, o movimento de inclusão social é impulsionado na década de 90 do século passado em todo o mundo e tem por objetivo “a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas” (SASSAKI, 1999), sob a inspiração de princípios como a celebração das diferenças, o direito de pertencer, a valorização da diversidade humana, a solidariedade humanitária, a igual importância das minorias e a cidadania com qualidade de vida (idem).

Obviamente que a análise de tais períodos demarcados por diferentes paradigmas não pode ser realizada de forma fragmentada, pois atualmente ainda permanece a prática da exclusão e da segregação na sociedade. Entretanto, deve ser destacada a evolução da concepção de deficiência ocasionada pelo avanço no cenário internacional e nacional nas políticas de direitos humanos.

No cenário brasileiro, as tentativas de inserção dos movimentos sociais na elaboração das políticas públicas ocorrem, principalmente, por meio da participação em duas conferências nacionais: a 1ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada em Brasília-DF, de 12 a 15 de maio de 2006, e a 2ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, realizadas também na capital brasileira, de 1º a 4 de dezembro de 2008. As duas conferências tiveram como norte a discussão de estratégias políticas para a efetivação dos direitos assegurados na Convenção da ONU de 2006.

A análise da organização dos movimentos sociais das pessoas com deficiência em níveis internacional e nacional, suas ações, lutas e conquistas em prol da inclusão social tem repercussão direta no âmbito da formulação das políticas públicas da educação e da educação especial no Brasil. Em linhas gerais, os movimentos transitaram entre idas e vindas nos debates sobre a relação entre deficiência e normalidade, integração e segregação social, direitos do cidadão e assistencialismo, educação comum do ensino regular e educação especial. Em verdade, esse trânsito revela a própria dificuldade em romper com o estigma que a deficiência representa na sociedade, embora atualmente regida sob os princípios da democracia e da igualdade de condições. Parece que a deficiência ainda representa a diferença mais radical entre os seres humanos.

Com base no preconceito gerado em virtude do radicalismo dessa condição humana, a suposta anormalidade foi identificada como foco educacional, o que contribuiu para o conhecimento específico de todas as características provenientes dos diversos tipos de deficiência. Esses aspectos, juntamente com o fato de os movimentos sociais terem seguido pautas específicas, contribuiu para que a educação especial, em sua origem, fosse constituída por práticas confinadas às peculiaridades da população à qual

atendia, restringindo sua ação de forma a adaptar procedimentos pedagógicos às dificuldades decorrentes dos diversos tipos de deficiências.

A educação, em geral, permeada historicamente por críticas inclusive do próprio movimento social quanto ao acesso e à qualidade, chancela o isolamento da educação especial sob a afirmação de que somente o conhecimento especializado poderia educar as pessoas com deficiência. Se, por um lado, a organização paralela da educação especial a transforma em um apêndice indesejável do sistema de ensino, por outro, pode ser compreendida como reflexo da expansão de oportunidades de acesso à educação para as pessoas com deficiência. Entretanto, o principal fator que pode ser destacado como contribuinte para o seu processo de marginalização é o fato de a educação especial assumir funções desenvolvidas de forma deficitária pelo Estado, a destacar aquelas relacionadas à saúde e à assistência social.

A concepção do modelo social de deficiência, o reconhecimento da deficiência como categoria política pelos movimentos sociais e pela ONU e a ascensão do paradigma da inclusão social incitam que a educação especial ressignifique sua função, situando sua especificidade essencialmente na prática pedagógica, a fim de torná-la efetivamente uma modalidade de ensino integrante da educação geral. Nesse sentido, emerge a importância de adentrar no estudo sobre as políticas públicas que garantem o direito à educação para as pessoas com deficiência.

2.2 Marcos legais internacionais e nacionais: o direito à educação para as pessoas com deficiência

Para introduzir a abordagem dos marcos legais que asseguram o direito à educação para as pessoas com deficiência, cabe fazer referência à Mittler (2003, p. 15): “Não foi por causa dos políticos que as políticas educacionais mudaram, não foi porque os políticos esperaram os pesquisadores dizerem a palavra certa, mas foi porque a sociedade exigiu mudanças”.

O direito à educação das pessoas com deficiência é objeto de vários documentos nacionais e internacionais que tiveram sua origem na

reivindicação dos movimentos sociais e no avanço da concepção de direitos humanos. Nessa seara, é interessante observar a forma como o interesse político se configurou nas normativas e como se manifesta ou se relaciona com a instância econômica. Tais aspectos influenciaram diretamente a proposição de alternativas de participação na sociedade por esse segmento da população. Nas palavras de Sasaki (1999, p. 27):

Os conceitos são fundamentais para o entendimento das práticas sociais. Eles moldam nossas ações. E nos permitem analisar nossos programas, serviços e políticas sociais, pois os conceitos acompanham a evolução de certos valores éticos [...]. Portanto, é imprescindível dominarmos bem os conceitos inclusivistas para que possamos ser participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas, independentemente de sua cor, idade, gênero, tipo de necessidade especial e qualquer outro atributo pessoal.

Nesse sentido, o esclarecimento acerca do conjunto dos marcos legais permite, sobretudo, a aproximação com a temática a partir de uma análise que situa os avanços e, simultaneamente, identifica possíveis lacunas. A identificação das lacunas poderá ser norteadora no processo de redefinição das políticas atuais.

No contexto desse estudo, a identificação de elementos políticos e sociais que configuram as estratégias de garantia ao direito à educação para as pessoas com deficiência será realizada sob o prisma da análise dos direitos humanos, da educação em sua organização formal e da educação especial. A intenção de articular tais eixos é justamente superar análises tradicionalmente realizadas que atribuem o sentido de assistência ou de reabilitação ao direito à educação para estas pessoas.

A primeira referência que contempla a educação como direito humano é a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, admitida pela Convenção Nacional Francesa, em 1793. Em seu art. XXII, assegura a instrução como necessidade de todos, “sendo que a sociedade deveria favorecer o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos” (DIAS, 2007, p. 441). Essa convenção expressa uma das primeiras iniciativas no processo político que induz o acesso à educação

em uma perspectiva democrática.

De fundamental importância no contexto da promoção dos direitos humanos no cenário internacional foi a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. O art. XXVI da Declaração preconiza:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

A promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, simboliza um passo importante na promoção da igualdade de direitos, tendo como princípio a valorização dos sujeitos a partir do critério fundamental de pertencimento à condição humana. No campo de estudo voltado aos direitos das pessoas com deficiência, esse referencial contribui para o rompimento com o paradigma da institucionalização perpetuado na sociedade moderna e passa a servir como referencial para a promoção da inclusão social.

Dallari (2008) evidencia que a promulgação da Declaração Universal demarca um novo cenário histórico, em que se prioriza a dignidade humana, visando à criação de uma sociedade pautada em valores éticos e tendo como fundamento a proteção e a promoção da pessoa. Ainda com a intenção de demarcar a relevância do referido documento, pode-se citar Robinson (2008, p. 13), quando afirma que este documento “ofereceu-nos uma visão de humanidade comum e de responsabilidades mútuas compartilhadas, aplicáveis independentemente de lugar geográfico, de cor, religião, sexo ou ocupação”.

Conforme exposto, pode-se afirmar que a Declaração de 1948 constitui fonte inspiradora de outras legislações internacionais, a exemplo da Convenção Internacional para Eliminação da Discriminação Racial (1965), do

Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966), da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), da Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Punições Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1984), da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e, mais recentemente, pode-se ainda citar a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, publicada pela ONU em 2006.

No contexto brasileiro, as décadas de 60 e 70 do século passado foram demarcadas pela predominância do modelo médico clínico, com base na realização de atividades terapêuticas e de reabilitação. Uma das primeiras ações em nível de governo federal desse período foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura. O CENESP teria como finalidade “promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, 2003, p. 55), bem como planejar, coordenar e desenvolver a educação especial nos sistemas de ensino, conforme orientava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação então vigente, Lei nº 5.692/71.

Os anos de 1980 podem ser caracterizados pelo foco assistencialista, com a introdução de práticas de cunho educacional para as pessoas com deficiência que frequentavam instituições especializadas. Entre a transição da década de 80 e a de 90 é fortalecida a concepção de integração, com a ascensão dos movimentos sociais de defesa pelos direitos humanos, objetivando a ampliação do processo de participação social das pessoas com deficiência.

Em 1986, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura, foi extinto o CENESP e instituída a Secretaria de Educação Especial (SESPE) pelo Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. Nesse momento, a SESPE foi transferida, passando a ter sede na cidade do Rio de Janeiro-RJ, o que contribuiu para a consolidação da hegemonia do grupo que detinha o poder político sobre a educação especial (MAZZOTA, 2003).

Embora as grandes transformações na educação deste segmento populacional tenham acontecido após a década de 90, vale destacar a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 como um marco de

extrema relevância. A expectativa da consolidação de um sistema democrático após a ditadura militar ascendeu a mobilização social das pessoas com deficiência na busca pela inserção das suas demandas na Constituição. Foi na ocasião do desenvolvimento dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte que aconteceu a primeira reação do Ministério da Educação e Cultura na promoção de audiências públicas, para debater sobre os direitos das pessoas com deficiência, e que as primeiras articulações foram realizadas com a Câmara dos Deputados e com o Senado, para a aprovação de emendas constitucionais. O objetivo desse movimento, segundo Lanna Júnior (2010, p. 82) “era que o texto constitucional não consolidasse a tutela, e, sim, a autonomia”.

No contexto de elaboração da constituinte de 88, foi consenso do movimento social das pessoas com deficiência que não fosse elaborado um capítulo específico relativo aos direitos deste segmento, mas que os direitos fossem apresentados de forma transversal a todas as garantias postas. Embora a aprovação do texto não tenha se dado a contento do movimento, pode-se reconhecer que a mobilização no processo de elaboração da Constituição foi uma das primeiras experiências incisivas de participação política das pessoas com deficiência no Brasil.

Assim, pode-se dizer que até o final da década de 80 as ações do Estado brasileiro em relação às pessoas com deficiência eram esporádicas, isoladas e sem continuidade. Nesse período duas iniciativas importantes podem ser citadas como referência na ação governamental voltada aos direitos das pessoas com deficiência: a instituição do Comitê Nacional para a Educação Especial²⁰, por meio do Decreto nº 91.872, de 4 de novembro de 1985, e a criação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), operacionalizada por meio do Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986. Entretanto, a efetivação da atuação da CORDE como responsabilidade do poder público e com o objetivo de atuar para o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência somente foi

²⁰ Conforme referência Lanna Júnior (2010, p. 92), o Comitê Nacional para a Educação Especial “foi criado com a finalidade de realizar diagnósticos, estabelecer prioridades e propor meios que promovessem a universalização do atendimento às pessoas com deficiência, superdotadas e com problemas de conduta, nas áreas da saúde, educação, trabalho e integração social”.

viabilizada pela promulgação da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1.989, um ano após a publicação da Constituição da República Federativa do Brasil.

No que se refere à constituinte, o Capítulo III, nomeado “Da educação, da cultura e do desporto”, em seu art. 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família de promovê-la e incentivá-la, com a colaboração da sociedade. Esse artigo estabelece o direito à educação para todos os cidadãos, incluindo aqueles que possuem alguma deficiência. Essa interpretação é reforçada pelo art. 208, parágrafo III, que indica o dever do Estado com a educação, mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

No âmbito do contexto das políticas públicas brasileiras, a Constituição de 1988 evolui significativamente em relação às constituintes anteriores, pois reflete, pelo menos em nível jurídico, o compromisso do Estado brasileiro na formulação de políticas públicas que garantam a educação como direito humano fundamental.

A participação dos movimentos sociais voltados às pessoas com deficiência no processo de elaboração da constituinte foi definitivo para a inserção da temática dos direitos das pessoas com deficiência no rol dos direitos e deveres estabelecidos no sistema organizativo da federação. A força incidente do movimento social na elaboração desta normativa pode ser mais bem compreendida nas palavras de Maués e Weyl (2007, p. 109):

Ao reconhecê-los como direitos inalienáveis de todos os cidadãos e cidadãs, o Estado incorpora o conteúdo dos direitos humanos ao seu ordenamento jurídico e se compromete a dispor de um conjunto de meios e instituições para garanti-los. Assim, os direitos humanos não são compreendidos como criações do Estado, mas como obra da própria sociedade que, por meio de seus representantes, estabelece os direitos que fundamentam e legitimam o Estado.

Com a promulgação da Constituição, foi reestruturado o Ministério da Educação em 1990. Nesse momento, foi extinta a SESPE e a educação especial passou a ser atribuição da Secretaria Nacional de Educação Básica (SNEB), tendo como órgão de execução o Departamento de Educação

Supletiva e Especial (DESE).

Entre os principais eventos que tratam da democratização da educação no mundo, vale destacar a Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfação Das Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada em Jomtien (1990). O art. 1º da Conferência evidencia que “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”. Da mesma forma, pode-se destacar o art. 3º do mesmo documento, que propõe como objetivo “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”.

A Conferência Mundial de Educação para Todos aprovou um Plano de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem a ser desenvolvido por seus países signatários ao longo de uma década. A elaboração desse Plano resgata o princípio estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) de que toda pessoa tem direito à educação e contextualiza o desenvolvimento de ações a partir de um diagnóstico realizado mundialmente, que aponta os índices de exclusão de acesso à educação de milhares de pessoas e o decorrente analfabetismo, predominantemente, de pessoas do sexo feminino. Observa-se que as necessidades básicas de aprendizagem constituem o eixo articulador do documento, com vistas à universalização da educação básica sob o princípio da equidade de oportunidades. Entretanto, pode-se dizer que o plano trata de forma restrita as questões políticas mais amplas que geram as desigualdades sociais.

Em 1990, no contexto das políticas públicas brasileiras, é publicada a Lei nº 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa lei, que trata da garantia da proteção integral à criança e ao adolescente, afirma os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana (art. 3º) e protege as crianças e os adolescentes contra qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (art. 5º). Em seu art. 11, parágrafos 1º e 2º, afirma, respectivamente, que “A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento educacional especializado”; e que “Incumbe ao poder público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao

tratamento, habilitação ou reabilitação”. O ECA representa um documento de extrema relevância no combate às violações de direitos humanos no país, sendo que sua implementação constitui um desafio atual tanto no que se refere ao direito à educação, quanto à proteção dos direitos humanos em sua amplitude.

Em 1992, na ocasião da reestruturação do Ministério da Educação e do Desporto, reaparece a Secretaria de Educação Especial (SEESP). É interessante observar que as lideranças políticas que transitavam entre a SEESP e a CORDE, em sua grande maioria, possuíam vínculo com determinados grupos da sociedade civil, evidenciando a constância de determinadas representações na estrutura do poder público.

No campo das políticas públicas internacionais voltadas à garantia dos direitos humanos, outro marco importante a ser destacado é a Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), que trata da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos. Este documento reafirma o compromisso solene de todos os Estados de promover o respeito universal e a observância e a proteção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais de todas as pessoas, em conformidade com a Carta das Nações Unidas. Vale destacar o art. 13 desta Convenção, que afirma que os Estados e as organizações internacionais, em regime de cooperação com as organizações não governamentais, devem criar condições favoráveis nos níveis nacional, regional e internacional para garantir o pleno e efetivo exercício dos direitos humanos. Outra estratégia internacional refere-se ao Plano de Ação para a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos, a ser desenvolvido no período de 1995 a 2004, publicado pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas por meio da Resolução 49/184.

Tanto a Conferência de Viena quanto o Plano de Ação para a Década das Nações Unidas reafirmam a educação como direito humano e, ao mesmo tempo, objetivam promover, estimular e orientar compromissos e cooperações em prol da educação em defesa da paz, da democracia, da tolerância e do respeito à dignidade da pessoa humana. No cenário das políticas públicas brasileiras, o impacto desses documentos repercutiu na elaboração e publicação da primeira versão do Programa de Direitos Humanos, publicada

em 1996, como recomendação da Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993.

No que se refere especificamente à política para a educação de pessoas com deficiência no contexto da educação brasileira, é de extrema relevância destacar a Política Nacional de Educação Especial, publicada pelo Ministério da Educação em 1994²¹, como um primeiro movimento político de organização sistematizada dessa modalidade de ensino, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabelece as orientações para o Ensino de 1º e 2º graus. Esse documento traz como fundamento os princípios da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e define como público da educação especial os alunos “portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados)” (1994, p. 13).

Vale ressaltar que a Política de 1994 inaugura uma nova concepção no sistema de ensino brasileiro, que traz como conceito fundamental a integração, definida como “(...) processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais” (1994, p. 18). A inserção do paradigma da integração na política brasileira inicia um processo de ruptura com a visão médico-clínica, ao considerar a possibilidade de participação dos alunos na educação especial nas atividades escolares, em parte ou na totalidade do tempo na escola comum do ensino regular.

No que se refere à organização da educação especial, pode-se destacar os seguintes aspectos a partir da publicação da Política de 1994: o papel definidor do diagnóstico dos alunos como pré-requisito para a participação dos diversos contextos de ensino; a regulamentação de espaços de ensino exclusivos para alunos da educação especial tanto dentro das escolas comuns, quanto fora destas, acarretando a organização de um sistema misto; e o estreitamento de relações e parcerias do Estado com organizações

²¹ Nesse documento, pontua-se como objetivo geral: “A Política Nacional de Educação Especial serve como fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício da cidadania” (1994, p. 45). Vale destacar que, na ocasião da publicação da Política, a Secretaria de Educação Especial era responsável pelas articulações e formulações na área, em substituição ao Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, fundado em 1972.

não governamentais para a articulação de ações de garantia à educação, à saúde e à assistência social aos alunos da educação especial.

Note-se que a Política Nacional de Educação Especial de 1994 utiliza a terminologia constante na Constituição Federal (1988) e no ECA ao definir o público da política como “portador de deficiência”. Essa expressão é utilizada em substituição a outros termos recorrentes na área, utilizados principalmente das décadas de 60 e 70 do século passado, a exemplo de aleijados, excepcionais, mongolóides e tantos outros que tratavam a deficiência de forma pejorativa.

Como desmembramento da Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien (1990), que orienta para a implementação de ações que promovam a universalização do ensino e a garantia de uma educação de qualidade, realiza-se, em 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, que aprova como documento final a Declaração de Salamanca, que prevê uma Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Essa Declaração representa um marco relevante na garantia ao direito à educação para as pessoas com deficiência, pois introduz e dissemina o conceito de escola inclusiva, o que evidencia uma preocupação com as necessidades educacionais específicas das pessoas excluídas dos sistemas de ensino em função das diferenças econômicas, sociais, culturais, geracionais, de gênero, etnia, entre outras. Embora os termos “necessidades educacionais especiais” e “educação inclusiva” tenham sido utilizados no âmbito deste documento de forma abrangente, pode-se afirmar que tais terminologias foram apropriadas e incorporadas aos textos das políticas públicas brasileiras na área da educação especial e demarcaram, inclusive, o início do processo de organização dessa modalidade de ensino de forma complementar à escolarização.

No Brasil, inúmeros documentos e diretrizes fazem referência aos direitos educacionais e sociais, tomando como base filosófica e política os referenciais internacionais acima mencionados. Entre estes, pode-se citar a Lei e Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96, que traz um capítulo específico sobre a educação especial: o capítulo V, constituído pelos artigos 58, 59 e 60.

O art. 58 da referida lei conceitua a educação especial como “a

modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Os desmembramentos desse artigo sugerem que, quando necessário, haverá serviços de apoio especializado na escola regular; que o atendimento educacional especializado será realizado em classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a participação desses alunos nas classes comuns do ensino regular em função de suas condições específicas; e que a oferta da educação especial é dever do Estado e deverá ter início na Educação Infantil.

Já o art. 59 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as necessidades dos estudantes da educação especial, bem como prevê a terminalidade específica e a aceleração de estudos, professores com especialização para o atendimento educacional especializado, educação especial para o trabalho e acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais disponíveis. Já o art. 60²² determina que os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

Em análise ao Capítulo da Educação Especial, previsto na LDB vigente, pode-se destacar que seus dispositivos afirmam as bases conceituais que orientam a Política Nacional de Educação Especial de 1994. As orientações de organização do sistema de ensino para a participação dos alunos da educação especial são amplas e não refletem uma concepção esclarecida de educação especial, evidenciando, de certa forma, a transição entre o paradigma da integração e da inclusão no sistema de ensino brasileiro. Em relação à identificação do público-alvo, há uma alteração de terminologia para “alunos portadores de necessidades especiais”, que junta a definição utilizada na Constituição de 88 – portadores de deficiência – àquela apresentada na Declaração de Salamanca de 1994 – alunos com necessidades educacionais especiais. Verifica-se que esta mudança reflete a

²²Ao texto do art. 60, acrescenta-se o Parágrafo único que segue: “O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas nesse artigo”.

abrangência da organização da educação especial no âmbito do sistema de ensino brasileiro, de forma a contemplar as diversas necessidades educacionais no processo de aprendizagem, para além das limitações ocasionadas por deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais.

Perseguindo os acontecimentos políticos e educacionais desse período, Zenaide (2007, p. 20) aponta que em 1996, no plano político institucional, o Estado brasileiro criou o Programa Nacional de Direitos Humanos “transformando os direitos humanos como eixo norteador e transversal de programas e projetos de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos”.

Em 1999, no Brasil, como fruto da participação popular das pessoas com deficiência no processo de consolidação da Constituição de 88 e de forma articulada ao processo de implementação do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos, foi instituído o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), por meio do Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999. O CONADE foi criado com o objetivo de garantir a efetivação das ações da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência²³, constituído de forma paritária por representantes do poder público e da sociedade civil, funcionando de forma vinculada à CORDE, à época de sua institucionalização, e ao Ministério da Justiça.

Nesse mesmo ano, foi publicado o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, resultado da conferência realizada no período de 6 a 8 de junho de 1999, na cidade da Guatemala. No Brasil, ratifica-se o texto da Convenção, por meio da publicação do Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Essa política representa um avanço político importante, pois apresenta a concepção de deficiência sob o pressuposto de que esta não deve ser motivo

²³ A Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência foi instituída por meio do Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993. Vale destacar, nesse contexto de análise, o art. 1º, que estabelece o objetivo da referida política, e o art. 3º, que conceitua o público ao qual se destina. Seguem, respectivamente: “Art. 1º - A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência é o conjunto de orientações normativas, que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência”; “Art. 3º Considera-se pessoa portadora de deficiência aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

de discriminação de qualquer pessoa ou fator restritivo de qualquer forma de participação social. Em comparação ao conceito de pessoa com deficiência constante na Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência de 1993, verifica-se um avanço significativo de concepção, na qual a deficiência não deve ser um atributo que demarca a limitação e a conseqüente exclusão social. A introdução desse conceito inicia um processo diferenciado de compreensão de inclusão social, que coloca a limitação nos ambientes sociais – decorrente da falta de acessibilidade arquitetônica ou atitudinal – como fator restritivo às oportunidades de convivência social desta população.

Duas leis que refletem a concepção supracitada são sancionadas em 2000: a Lei nº 10.048²⁴, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e a Lei nº 10.098²⁵, que estabelece normas gerais e critérios para a promoção de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Essas leis são regulamentadas pelo Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. A publicação deste decreto responsabiliza o Estado e o poder público para a eliminação de barreiras urbanísticas nos transportes, nas comunicações, nas informações e nas edificações como providência a ser tomada para a promoção da participação das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida na sociedade. Para fins desse decreto, entende-se barreiras como “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação” (art. 8º, II).

O processo de mudanças nas políticas e normativas da educação especial é intensificado com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB Nº 2/2001. Essa Resolução acena para a responsabilidade dos sistemas de ensino de promover o acesso à educação para os alunos da educação especial nas escolas. Nesse sentido, pode-se destacar o art. 2º, que determina:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos

²⁴ Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000.

²⁵ Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

No que se refere à conceituação da educação especial, o art. 3º define esta modalidade de educação escolar como uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar ou suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos da educação especial.

Observa-se que, embora seja firmado o entendimento da educação especial como modalidade de ensino, ainda predomina a prerrogativa de substituição da escolarização pelos serviços especializados²⁶, possibilitando uma dupla interpretação quanto às instituições competentes para a oferta da escolarização para os estudantes da educação especial no sistema de ensino.

A definição do alunado da educação especial conferida pela Resolução de 2001²⁷ é influenciada sobremaneira pela concepção posta na Declaração de Salamanca de 1994, que traz a perspectiva de trabalhar na escola as necessidades educacionais de aprendizagem com vistas à promoção da universalização da educação básica e da democratização do ensino. A indicação de que a educação especial deve se dedicar aos alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, vinculada à deficiência ou não, atribui a amplitude de atuação dessa modalidade de ensino, conferindo a

²⁶ Pode-se observar essa prerrogativa no art. 10º do referido documento: “Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de saúde, trabalho e assistência social”.

²⁷ Em relação à definição do público-alvo da educação especial, a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 define em seu art. 5º: “Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”.

ela a função de dedicar-se a todos os estudantes que apresentam algum entrave em sua trajetória escolar.

Embora essa diretriz represente um avanço na organização da educação especial, uma vez que reconhece essa modalidade como parte do sistema de ensino, seus elementos conferem à educação especial a responsabilidade de resolução de todas as demandas ocasionadas, muitas vezes, pela organização pedagógica deficitária e padronizada das escolas, e atribuem ao aluno a responsabilidade do seu fracasso escolar. A abrangência de suas orientações ainda não esclarece os sistemas de ensino quanto à função específica da educação especial na educação básica, confundindo escolarização e atendimento especializado, atendimento especializado e serviços de saúde.

A publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, apresenta o diagnóstico da educação especial a partir da análise situacional da matrícula dos alunos da educação especial no sistema brasileiro, traçando diretrizes, objetivos e metas. Em relação às diretrizes estabelecidas no PNE (2001), enfatiza-se o papel da União, em parceria com as demais esferas do poder público, de assegurar a educação e as alternativas de serviços especializados que os alunos da educação especial demandam. Entre as diretrizes principais, destacam-se a importância da intervenção educacional desde a infância; a articulação de ações entre a educação, a saúde e a assistência social; a formação de profissionais para a oferta do atendimento educacional especializado; e a organização de escolas especiais ou de parcerias entre instituições especializadas filantrópicas com as Secretarias de Educação. Tais diretrizes são retomadas nos objetivos e metas, definindo a previsão de execução das orientações em dez anos, de 2001 a 2010.

Ainda com relação ao ano de 2001, é importante destacar como referencial o documento resultante do Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, realizado em Montreal, que aprovou a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. Essa Declaração reforça a Declaração Universal dos Direitos Humanos e afirma que “o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas” (2001, p. 1); nesse sentido, orienta que todas as

ações sejam desenvolvidas sob o prisma do desenho universal, considerando a sociedade inclusiva como essência do desenvolvimento social sustentável.

Vale destacar, ainda, a publicação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)²⁸, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão para pessoas com surdez. Essa lei, em seu art. 4º, afirma que os sistemas de ensino públicos devem garantir a inclusão no ensino da LIBRAS nos cursos de formação em educação especial, de fonoaudiologia e de magistério em nível médio e superior. A esse respeito, merece destaque o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei anteriormente citada e o art. 18 da Lei 10.098/2000 e contribui na definição de pessoa surda, na inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, na definição de princípios para a formação do professor de LIBRAS, do instrutor de LIBRAS e do tradutor/intérprete de LIBRAS, bem como da garantia do direito à educação bilíngue²⁹ e do papel do poder público no apoio ao uso e à difusão da LIBRAS.

No âmbito do desenvolvimento de ações relativas à promoção dos direitos humanos no país, em 2003 foi criada, pela Lei nº 10.683, a Secretaria de Direitos Humanos (SDH), vinculada à Presidência da República. No momento de sua institucionalização, tinha por atribuições articular e implementar as políticas públicas voltadas para a promoção e implementação dos direitos humanos e era composta por órgãos colegiados e executivos, assessorias e grupos de trabalho temáticos. Nesse cenário foi instituído o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003. Este comitê é implementado em atendimento às orientações da Declaração de Viena, de 1993, que estabelecia um plano decenal de ação aos países signatários e, entre as estratégias previstas, estava a organização de comitês como órgãos de elaboração e fiscalização de políticas públicas nessa área. Ao CNEDH coube a tarefa de elaborar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH),

²⁸ O Parágrafo Único do art. 1º da lei em estudo conceitua: “Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundas de comunidades de pessoas surdas do Brasil”.

²⁹ A educação bilíngue caracteriza-se pela organização de processos educacionais que consideram a LIBRAS como língua de instrução e primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, utilizada na modalidade escrita.

publicado em sua primeira versão em dezembro de 2003 e submetido a ampla consulta pública, que originou o documento final em 2006³⁰. A elaboração e a organização do PNEHD³¹ tiveram como referência cinco áreas: I – Educação Básica, II – Educação Superior, III – Educação não formal, IV – Educação dos profissionais dos sistemas de ensino e segurança, V – Educação e mídia.

Nesse sentido, além de consolidar um projeto de sociedade brasileira democrática, o PNEHD (2009)³² configura uma estratégia política para reforçar a construção de uma cultura baseada nos fundamentos dos direitos humanos. Na perspectiva de contribuir para a construção de um sentido para a educação em direitos humanos, Candau (2007) destaca três dimensões a serem consideradas: a primeira refere-se à formação de sujeitos de direito; a segunda é relativa ao favorecimento do processo de “empoderamento” aos atores sociais, a fim de que passem a participar das decisões e nos processos coletivos; e a terceira diz respeito aos processos de mudança e transformação necessários para a construção de uma sociedade humana e verdadeiramente democrática. Tais pressupostos podem ser compreendidos como ferramenta para a formação de sujeitos na perspectiva de uma sociedade inclusiva.

³⁰ Vale ressaltar que o PNEHD (2009) é assinado pelo então Secretário de Direitos Humanos, pelo Ministro da Educação e pelo Ministro da Justiça, configurando a necessidade do trabalho conjunto de diferentes setores para a efetivação da política de educação em direitos humanos no país.

³¹ Com intuito de destacar a relevância dessa ação, pontuam-se seus objetivos gerais: a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e pela sociedade civil por meio de ações conjuntas; d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos; e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos; f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEHD nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros); g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos no que se refere às questões da educação em direitos humanos; h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos; i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos; j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos; k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos; l) balizar a elaboração, a implementação e o monitoramento, a avaliação e a atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios; m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos e pessoas com deficiência (2009, p. 18-29).

³² A versão revisada do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, após a realização da consulta pública, foi publicada em 2006. Por esse motivo é que situa-se sua exposição nesse momento do texto. A última reimpressão data 2009.

Em 2007, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação publicou o estudo “Educação Inclusiva: documento subsidiário à política de Inclusão”. Esse material realiza uma análise dos referenciais da educação especial, enfatizando os aspectos educacionais relacionados à deficiência intelectual e trazendo elementos teóricos sobre a concepção de educação especial e de formação de educadores. A publicação desse estudo demarcou o início de um processo de rearticulação política e pedagógica, com vistas a ampliar o debate sobre a educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Nesse mesmo ano, é publicada a Portaria 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, que constitui o Grupo de Trabalho designado para a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse Grupo de Trabalho foi responsável pela elaboração da proposta de uma política que atualizasse a abordagem da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A minuta do texto foi debatida com órgãos de representação governamental e não governamental da área da educação especial.

Em 2007 também é lançado pelo MEC o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas, apresentado como um conjunto de programas que visavam dar consequência às metas integrantes no PNE, fundamentado em uma visão sistêmica de educação, que objetiva superar as concepções fragmentadas e as falsas oposições entre níveis, etapas e modalidades de ensino que historicamente geraram a exclusão e a desigualdade de oportunidades.

Como forma de efetivação do PDE, é promulgado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e estabelece em seu art. 1º que este compromisso “é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. No que se refere aos alunos da educação especial, é estabelecido no art. 2º, IX: “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”. Como critério para apoiar os parceiros, o MEC utiliza os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica

(IDEB) dos entes federados, sendo que a formalização da parceria entre os entes se dá por meio da elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR), que é conceituado como “o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância de suas diretrizes” (DECRETO nº 6.094/2007, art. 9º). No que se refere ao apoio à inclusão nos sistemas de ensino, o PAR apresentava como ações a implantação de salas de recursos multifuncionais para a oferta do atendimento educacional especializado, a formação de professores de escolas públicas para o atendimento educacional especializado e a promoção de acessibilidade. Todas as ações eram voltadas para as escolas comuns públicas do ensino regular.

Seguidamente à publicação do PDE e do Compromisso Todos pela Educação, a SEESP/MEC publica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 07 de janeiro de 2008, a partir da inserção da educação especial como uma modalidade de ensino transversal à educação básica e superior e às demais modalidades de ensino. A proposição de suas diretrizes traz como pano de fundo a evolução das políticas públicas na área da educação especial e sua justificativa é embasada no significativo aumento de matrículas de alunos da educação especial no sistema de ensino. Esta política apresenta o seguinte objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (2008, p. 14)

No que se refere à definição do público-alvo da educação especial, esse documento demarca uma importante mudança: propõe que a educação

especial deve integrar a proposta pedagógica da escola, definindo seu alunado em estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação. Essa orientação demarca um público específico ao qual se destina a modalidade de ensino da educação especial, mudando a perspectiva de indicação de seus serviços a todos os alunos que enfrentassem desafios ou dificuldades no processo de escolarização. Em casos de alunos com transtornos funcionais específicos³³, a educação especial passa a atuar de forma articulada ao ensino comum, orientando para o atendimento das necessidades educacionais específicas desses estudantes. É interessante destacar o conceito de educação especial postulado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 16):

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Esse conceito demarca importantes transformações nessa área do conhecimento, expressas por quatro funções: primeiro, afirma a educação especial como modalidade de ensino da educação, o que significa que sua função é complementar ou suplementar, ou, ainda, que tem uma especificidade que se refere à promoção da acessibilidade ao currículo escolar para os estudantes a que se destina; segundo, atribui à educação especial a função de transversalidade, a qual se refere à organização de estratégias pedagógicas de acessibilidade aos alunos nas diferentes fases de sua escolarização, tendo em vista o acesso aos níveis mais elevados de ensino; terceiro, afirma que à educação especial compete a realização do atendimento educacional especializado e da disponibilização de serviços e recursos próprios desse atendimento, o que a diferencia essencialmente do processo de escolarização

³³ Conforme define o documento em estudo: “Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros” (2008, p. 15).

formal; e quarto, delega a essa modalidade de ensino a tarefa de orientar os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Para apoiar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), nesse mesmo ano, publica-se o Decreto 6.571/08, que dispõe sobre a oferta do atendimento educacional especializado³⁴ no sistema de ensino brasileiro e prevê, a partir do ano de 2010, o duplo financiamento pelo FUNDEB, para os estudantes da educação especial que estiverem matriculados em escolas comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, concomitantemente. Conforme art. 1º:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

O art. 3º indica que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro a ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, a exemplo da implantação de salas de recursos multifuncionais; da formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; da formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; da adequação arquitetônica de prédios escolares para

³⁴ O Art. 2º do Decreto nº 6.578/08 afirma que são objetivos do atendimento educacional especializado: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

acessibilidade; da elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e da estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. As garantias previstas no Decreto nº 6.571/08 estimulam a inclusão dos alunos da educação especial nas escolas comuns do sistema de ensino e incentivam a organização da educação especial como uma rede de apoio a esse processo.

Ainda em 2008, a realização da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), refletiu a reivindicação pelo direito à educação das pessoas com deficiência e evidenciou os interesses dos movimentos sociais e o acentuado conflito entre concepções progressistas e conservadoras. A reflexão sobre a Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação foi o norte do debate dessa Conferência, sendo o eixo IV – Inclusão e Diversidade na Educação Básica o espaço de debate sobre a inclusão de estudantes da educação especial no sistema de ensino.

Destaca-se, ainda, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela ONU em 2006, e ratificada no Brasil como emenda constitucional por meio da publicação do Decreto Legislativo 186/2008 e do Decreto Executivo 6.949/09. Esse documento atribui novo significado ao conceito de deficiência, ao apontar, em seu preâmbulo, que a deficiência consiste em um conceito em evolução e que a limitação está relacionada à questão da promoção da acessibilidade, ou seja, as barreiras estão impostas no meio que impedem ou obstruem a participação das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais. O art. 24 demarca o compromisso dos Estados Partes de assegurar o direito das pessoas com deficiência à educação, tendo garantidas as condições de participação e aprendizagem.

A Convenção da ONU pode ser referida certamente como uma das conquistas políticas principais da última década, por trazer fundamentos que contribuem para romper com a visão clínica e assistencialista da deficiência. No Brasil, a repercussão desses princípios se dá por meio da inserção destes conceitos na Constituição, que incita a transformação das políticas públicas no país não somente no que se refere à educação, mas na garantia dos demais direitos.

Como consequência da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e do Decreto 6.571/08,

para fins de orientação da organização do atendimento educacional especializado, em 2009, é publicada a Resolução CNE/CEB nº 4, que institui as diretrizes operacionais do atendimento educacional especializado na educação básica, na modalidade de educação especial. Conforme este documento postula:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

O art. 5º dessa Resolução estabelece que o atendimento educacional especializado deverá ser realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, podendo ser realizado também em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com as Secretarias de Educação³⁵. Vale destacar ainda os art. 9 e 10, que tratam, respectivamente, da articulação entre a prática pedagógica da escolarização e do atendimento educacional especializado e da institucionalização da oferta desse atendimento no projeto político pedagógico de cada escola.

³⁵ “Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE. Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada: a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública; d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.”

Os debates sobre a abordagem da educação especial foram intensificados na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010 pelo Ministério da Educação, que em seu documento final reafirma a promoção da acessibilidade como requisito necessário para a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. O principal debate que permeou a discussão da educação especial na CONAE foi a questão da educação bilíngue para alunos com surdez, ou seja, debateu-se acerca da inclusão na escola comum do ensino regular de estudantes que possuem especificidades relacionadas à comunicação. Em âmbito geral, essa Conferência traçou diretrizes para a promoção de políticas públicas educacionais com vistas à organização de um sistema nacional de educação articulado. Destaca-se a relevância dessa ação para a garantia do direito à educação aos diversos grupos sociais que reivindicaram pela educação pública e de qualidade para todos.

As deliberações da plenária final da CONAE subsidiaram a elaboração do Plano Nacional de Educação, que terá vigência entre 2011-2020. Tais deliberações foram inseridas no Projeto de Lei nº 8.035/2010, que aprova o Plano para o decênio 2011-2020. É importante destacar que o referido Projeto de Lei foi encaminhado ao Poder Executivo em dezembro de 2010, não obtendo a sua aprovação até o início de 2012. Até o momento, 3.362 emendas já foram apresentadas ao texto³⁶. O referido documento tem como eixo central a organização de um sistema nacional de educação.

Em análise ao documento supracitado, destaca-se a Meta 4, assim definida: “Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino” (2010, p. 7). De forma transversal aos níveis, etapas e modalidades de ensino, somente foi identificada a estratégia 1.7, que propõe fomentar o acesso à educação infantil e a oferta de atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação assegurando a transversalidade da educação especial na educação infantil. Esta estratégia

³⁶ Informações complementares cf. <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>.

vincula-se à Meta 1, que é “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta da educação infantil de forma a atender a 50% da população de até três anos”.

Mais uma vez a sociedade brasileira e os órgãos de gestão pública da educação evidenciam a dificuldade de contemplar os direitos das pessoas com deficiência de forma transversal aos demais direitos da população. A elaboração de uma meta específica representa a fragmentação ainda constante das políticas públicas que ocasionam a restrição da participação social por meio da estratégia do reconhecimento, como bem pontua Fraser (2008). Ao que tudo indica, por mais uma década as pessoas com deficiência deverão lutar pela igualdade de direitos quanto ao acesso e à qualidade da educação. Esse fato tanto retrata a necessidade de reconfiguração das políticas públicas, quanto revela que o movimento social precisa reformular sua estratégia de intervenção no sentido de reivindicar por políticas transformativas, já que a própria Convenção de ONU de 2006, que foi incorporada ao texto constitucional do Brasil, não teve grandes impactos na elaboração do PNE 2011-2020.

Uma tentativa de articulação de política pública, organizada no sentido de fortalecer a democracia e os direitos humanos para todos os brasileiros, sem restrições, é o Programa Nacional de Direitos Humanos – 3 (PNDH-3), aprovado em sua última versão pelo Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010. Este programa representa um desafio de gestão pública compartilhada e da promoção da transversalidade das diversas áreas. Vale destacar que em 2010, com a publicação do Decreto nº 7.256, que aprova a Estrutura Regimental da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, a CORDE passa de Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência³⁷ para o *status* de Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

Em termos organizacionais da educação especial na esfera no Governo Federal, cabe destacar a extinção da SEESP, em 2011, fato que gerou a agregação das especificidades dessa modalidade de ensino ao conjunto da educação para a diversidade, então sob responsabilidade da

³⁷ A CORDE foi transformada em Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência com a promulgação do Decreto nº 6.980, de 13 de outubro de 2009.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Essa fusão deu origem à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instituída por meio do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011.

Por fim, cabe ainda destacar o lançamento do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, instituído por meio do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Conforme art. 1º, o referido Plano tem como finalidade:

(...) promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com *status* de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

A execução de Plano Viver sem Limite será realizado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade civil. Sua gestão será realizada por um Comitê Gestor³⁸ e um Grupo Interministerial de Articulação e Monitoramento³⁹. Os eixos de atuação são quatro, a destacar: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e

³⁸ Conforme Art. 6º do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011: “Compete ao Comitê Gestor do Plano Viver sem Limite definir as políticas, programas e ações, fixar metas e orientar a formulação, a implementação, o monitoramento e a avaliação do Plano. Parágrafo único. O Comitê Gestor será composto pelos titulares dos seguintes órgãos: I - Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, que o coordenará; II - Casa Civil da Presidência da República; III - Secretaria-Geral da Presidência da República; IV - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; V - Ministério da Fazenda; e VI - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome”.

³⁹ “Art. 7º Compete ao Grupo Interministerial de Articulação e Monitoramento do Plano Viver sem Limite promover a articulação dos órgãos e entidades envolvidos na implementação do Plano, com vistas a assegurar a execução, monitoramento e avaliação das suas políticas, programas e ações. § 1º O Grupo Interministerial de Articulação e Monitoramento será composto por representantes, titular e suplente, dos seguintes órgãos: I - Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, que o coordenará; II - Casa Civil da Presidência da República; III - Secretaria-Geral da Presidência da República; IV - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; V - Ministério da Fazenda; VI - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; VII - Ministério da Saúde; VIII - Ministério da Educação; IX - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação; X - Ministério da Previdência Social; XI - Ministério das Cidades; XII - Ministério do Esporte; XIII - Ministério do Trabalho e Emprego; XIV - Ministério das Comunicações; e XV - Ministério da Cultura.”

acessibilidade. Embora a garantia de um sistema educacional inclusivo seja situado como diretriz desse Plano, a forma de organização desse sistema e o papel da educação especial nesse contexto não são evidenciados.

Observam-se, após a Constituição de 88, vários movimentos que buscaram efetivar o direito à educação para as pessoas com deficiência no Brasil e o evidente confronto de posições políticas quanto ao local ideal para a escolarização desses estudantes: ora nas escolas e classes especiais, ora em instituições especializadas, ou, ainda, predominantemente em escolas comuns. O fato é que diferentes orientações subsistem no sistema de ensino e, ainda assim, milhares de pessoas com deficiência não têm acesso à educação formal. Com tantas divergências de conceitos e posições sobre a temática, fica difícil concluir este histórico com um encaminhamento sobre o assunto. O que cabe destacar nesse contexto é que, enquanto o direito à educação para este segmento for considerado pauta de política partidária na busca pela conquista e manutenção do poder nos órgãos públicos, o sentido da política pública estará profundamente comprometido.

As diversas mudanças conceituais da educação especial não repercutem apenas no âmbito da sua especificidade, mas alargam-se na medida em que indicam a necessidade de transformação pedagógica no contexto mais amplo da escolarização, indicando a necessidade de os sistemas de ensino ressignificarem seus conceitos de aprendizagem, currículo e avaliação. A implementação da política de educação inclusiva convida as escolas do sistema regular de ensino a organizarem uma proposta de gestão democrática, investindo na transformação da prática educacional em sua totalidade.

A análise do conjunto dos marcos legais internacionais e nacionais indica que as políticas públicas ainda tratam o direito à educação das pessoas com deficiência de forma fragmentada em relação aos demais direitos humanos da população. A luta pelo reconhecimento gera uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que marca esse grupo excluído historicamente como detentor de direitos humanos, também o estigmatiza em face da separação dos demais seres humanos em virtude da deficiência.

Como uma alternativa para superação de possíveis lacunas nesse processo, sugere-se que o eixo articulador das políticas de educação inclusiva

seja os direitos humanos. Como estratégia, a educação em direitos humanos pode contribuir como um processo sistemático e multidimensional, que orienta a formação de sujeitos de direitos, com intuito de afirmar os valores, as atitudes e as práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em toda a sociedade (PNEDH, 2007).

Sob este prisma, as políticas de inclusão transformativas para as pessoas com deficiência somente serão possíveis e efetivas na garantia do direito à educação quando a educação especial for considerada em sua dimensão transversal, e não como uma modalidade de ensino alvo de abordagens tecnicistas que reduzem a prática pedagógica a um conjunto de técnicas e materiais didáticos diferentes daqueles utilizados no processo educacional dos demais alunos. Da mesma forma, as políticas de inclusão transformativas devem considerar a deficiência como categoria política na promoção da igualdade, da participação e da autonomia, com foco no sujeito de direitos que apresenta esta condição, e não em interesses de grupos corporativistas.

2.3 A escolarização de estudantes com deficiência no Ensino Médio

No campo da educação, a entrada no século XXI é demarcada pelo compromisso ético e político de garantir a universalização da educação básica e a qualidade da educação e de promover o respeito à diversidade humana. De forma transversal a estes aspectos, e como condição para universalizar a educação básica, emerge o debate sobre a organização e a função do ensino médio, que historicamente foi considerado “um dos principais gargalos da educação brasileira” (CORTI, 2009, p. 12).

O último censo demográfico do IBGE, realizado em 2010, indica o quantitativo de 34.236.064 jovens, com idade entre 15 e 24 anos. Por vez, o Censo MEC/INEP 2010 apresenta o quantitativo de 7.833.218 matrículas no ensino médio, considerando a mesma faixa etária. Esses dados revelam que 22,8% da população têm acesso a essa etapa de ensino. Análises mais detalhadas sobre essa conjuntura devem ser realizadas a partir de outras categorias, a exemplo de classe social, gênero, cor/raça ou, ainda, entre

capitais e municípios do interior do país. Em termos gerais, Frigotto (2009, p. 26) retrata a situação do ensino médio, em um estudo publicado em 2009:

[...] cabe dizer que pouco mais da metade dos jovens que têm direito ao ensino médio o estão frequentando e destes, apenas 25% na idade adequada. Os demais o frequentam com idade defasada, resultado de repetições e interrupções. Mais de 50% fazem o ensino médio no turno noturno e boa parte no PROEJA.

O estudo realizado por Goulart, Sampaio e Nespoli (2006, p. 11), que trata do desafio da universalização do ensino médio, afirma que “Universalizar o ensino médio pressupõe, além do acesso, a permanência, a progressão e a conclusão na idade adequada”. Sendo assim, a formulação de ações e programas governamentais de universalização do ensino médio deve observar os estudantes retidos no ensino fundamental, aqueles que abandonaram os estudos ou evadiram da escola ou, ainda, aqueles que nunca frequentaram a escolarização.

No projeto de democratização da educação básica, pode-se afirmar que o processo de expansão do ensino médio foi particularmente sensível. Historicamente essa etapa de ensino foi permeada por vertentes dualistas quanto aos objetivos da formação que variavam entre a acadêmica ou propedêutica para jovens das classes mais favorecidas economicamente, e a profissional ou técnica para jovens das classes populares (FRIGOTTO, 2009; KRAWCZYK, 2009). Essa dualidade tem colocado o ensino médio público como uma demanda educacional emergente no sistema de ensino, exigindo uma definição política quanto à sua identidade.

Os dilemas enfrentados no ensino médio têm acirrado uma crise quanto à legitimidade de seus objetivos e finalidades no sistema de ensino. Embora nos últimos anos tenha se verificado o aumento significativo do número de matrícula no ensino médio, Krawczyk (2009, p. 9) alerta para o fato de que esta expansão não pode ser caracterizada como um processo de universalização da educação, devido às altas porcentagens de jovens ainda fora da escola: “11,4% dos homens e 5,0% das mulheres entre 15 e 17 anos e 56,3% dos homens e 36,3% das mulheres entre 18 e 24 anos”.

Nesse sentido, Krawczyk (2009) contribui ao afirmar que as atuais carências do ensino médio no Brasil são a expressão da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública, que sofreu os abalos das transformações das ordens social, econômica e cultural ocorridas na segunda metade do século XX. Nesse sentido, pode-se afirmar que: “a enorme ampliação do acesso não foi acompanhada de políticas e ações governamentais que pudessem sustentá-la com a qualidade necessária”, afirma Corti (2009, p.12), ao referir-se ao aumento quantitativo de estudantes no ensino médio.

Dentre os fatores que contribuíram para a expansão do ensino médio, Mello (2004) destaca o desejo da população de ascender a patamares mais avançados do sistema de ensino e a valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e de empregabilidade. Segundo a autora: “aquilo que no plano legal foi durante décadas estabelecido como obrigação passa a integrar, no plano político, o conjunto de direitos da cidadania” (idem, p. 188).

Integrada ao conjunto dos direitos sociais, a educação é estabelecida na Constituição de 1988 como direito de todos, objetivando o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Tais objetivos se direcionam na íntegra às finalidades atribuídas pela LDB nº 9.394/96 ao ensino médio, definidas em seu art. 35:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

É importante destacar que a promulgação da LDB em 1996 representou um marco do ponto de vista legal e pedagógico para a

organização do ensino médio, pois alçou esse período de escolarização à categoria de última etapa da educação básica, composta também pela educação infantil e pelo ensino fundamental. No contexto de afirmação do ensino médio nas políticas públicas educacionais, pode-se ainda citar a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que institui a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, ampliando a faixa etária de escolarização e inserindo o ensino médio como etapa obrigatória.

Essa medida representa um avanço de concepção educacional que não pode conceber que essa etapa seja definida por uma vinculação imediata e pragmática, a exemplo da formação para o mercado de trabalho ou para a preparação para o vestibular de maneira estrita. O estudo realizado por Barbosa (2009), que teve como objetivo analisar a complexa relação entre juventude(s)⁴⁰ e ensino médio presentes na LDB 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB 15/98, constata a forte presença de um discurso que privilegia aspectos econômicos subjacentes aos textos das normativas em detrimento da constituição do sujeito jovem. Esse aspecto acentua-se principalmente quando tratadas as dimensões relativas ao trabalho e à empregabilidade. Em sua conclusão, a autora pondera:

Como a juventude possui um caráter de transitoriedade e uma essência que lhe é própria, a escola de ensino médio organizada para o/a jovem também deve se planejar como transitória em seu planejamento institucional e pedagógico, de modo a responder mais fielmente a quem pertence (idem, p. 113-114).

A relação juventude(s) e ensino médio é uma constante quando se trata da elaboração de políticas públicas para essa etapa de ensino. Esse debate se fez presente também no processo de elaboração da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para

⁴⁰ Os estudos e pesquisas acadêmicos têm incorporado o termo juventude no plural a fim de compreendê-la como uma categoria social de análise, sob o prisma do sentido geracional, que se constitui a partir da interrelação de diversas variáveis, a destacar as econômicas, as políticas, as culturais, as de classe ou grupos sociais, as de cor/raça, as de gênero ou, ainda, as de diferentes condições físicas, intelectuais ou sensoriais. A esse respeito, cf. Sposito (2004), Abramo (2005), Frigotto (2009) e Dayrell (2007).

o Ensino Médio. Quatroze anos após a promulgação do Parecer CNE/CEB 15/98, as diretrizes atuais inserem em seu texto a perspectiva de trabalhar a educação em direitos humanos e o reconhecimento da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos como princípio organizacional desta etapa de ensino (art. 5º). Estas disposições incorporam a dimensão dos direitos humanos, ao prever a formação do jovem como sujeito de direitos, e ao estabelecer o respeito à diferença humana como princípio da vivência democrática.

Estudos realizados sobre o ensino médio, a exemplo de Dayrell (2005, 2007, 2009), Frigotto (2009), Abramo (2005), Sposito (2004, 2008), Weller (2010) e Barbosa (2009), indicam a necessidade de esta etapa de ensino se organizar tendo como eixo condutor das práticas educacionais a condição do jovem, ou, ainda, a forma como estes sujeitos constroem um determinado modo de ser jovem.

Na perspectiva de Dayrell (2005), a concepção de juventude não deve mais se prender a critérios rígidos, mas deve ser compreendida como parte de um processo totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos em seu contexto social. Deve-se entender a juventude como condição social, definida além dos critérios de idade e/ou biológicos: “Uma condição de indivíduos que estão inseridos em um processo de formação e que ainda não possuem uma colocação permanente na estrutura da divisão social do trabalho” (DAYRELL, 2005, p, 27). A esse respeito, Margulis (2001, p. 41) contribui:

“Juventud” convoca a un marco de significaciones superpuestas, elaboradas históricamente, que refleja en el proceso social de construcción de su sentido la complicada trama de situaciones sociales, actores y escenarios que dan cuenta de un sujeto difícil de aprehender.

Portanto, uma análise que considere a complexidade da juventude “implica levar em conta a enorme diversidade contextual e sociocultural existente” (DAYRELL, 2005, p. 22). Ou seja, é necessário trabalhar com uma concepção de juventude que contemple a ótica da diversidade, considerando a origem social e os diferentes sistemas de interação social e simbólica que

interferem na trajetória dos jovens.

Dayrell (2005) aponta a complexidade de construir uma noção de juventude que consiga abranger a heterogeneidade do real. Conforme o autor:

Nas representações correntes, trata-se a juventude como uma unidade social, um grupo dotado de interesses comuns, os quais se referem a uma determinada faixa etária. Nesta perspectiva, a juventude assumiria um caráter universal e homogêneo (2005, p. 21)

Ao considerar a perspectiva de organização de uma sociedade para todos, que respeite as diferenças humanas e geracionais, é necessário refletir acerca da condição humana da juventude com deficiência como fator potencializador da promoção de práticas sociais democráticas. A relevância desta discussão é referida a partir das palavras de Weller (2004, p. 104):

Fazem-se necessários estudos sobre exclusão, pobreza e desigualdades sociais no Brasil que busquem compreender e analisar a heterogeneidade dos contextos nos quais esses processos são vividos, considerando diferenças geracionais, raciais ou étnicas, de gênero, de acesso à educação, entre outras. Ao mesmo tempo, fazem-se necessárias abordagens qualitativas voltadas para a análise dos processos multidimensionais de ruptura das relações de indivíduos ou grupos em situações de exclusão e desigualdade, com o objetivo de estabelecer políticas públicas de inserção daqueles que atualmente se encontram numa posição estrutural enfraquecida no âmbito da sociedade.

Ao discorrer acerca do ensino médio, Dayrell (2009) propõe que a reflexão seja realizada a partir do eixo de análise do sujeito jovem, tendo em vista que a escola tem que ser repensada para responder aos desafios e às necessidades da juventude. Sua sugestão é de que os professores reflitam sobre a condição juvenil dos seus alunos e as demandas apresentadas para a escola, a fim de problematizar os múltiplos sentidos do ensino médio e a repercussão das novas tecnologias.

Diante disso, destaca-se a necessidade de ampliar os estudos acerca das juventudes e as especificidades dos diferentes grupos sociais de jovens.

Sendo assim, a condição da juventude com deficiência precisa ser estudada considerando suas necessidades específicas e a promoção de condições para participação nos diferentes espaços sociais, sobretudo, na escola.

A tarefa de discutir a juventude com deficiência, tendo como foco de análise a inclusão escolar no ensino médio, remete à necessidade de esclarecimento de dois aspectos fundamentais. Um, que se refere à compreensão da juventude como período da trajetória de vida do sujeito, uma condição humana engendrada de um complexo de significados e sentidos que possuem uma dimensão existencial para além da própria condição de pessoa com deficiência. Outro aspecto refere-se aos desafios a serem enfrentados na organização escolar para a efetivação do direito à escolarização destes jovens no ensino médio, tendo em vista suas especificidades.

Essa tarefa exige uma perspectiva diferenciada de análise sobre a juventude e a deficiência a partir de uma crítica à concepção positivista, que tem associado a juventude a uma etapa cronológica da vida, sem considerar sua posição e seu papel na sociedade e a deficiência como um fator de limitação da participação de jovens em contextos escolares e sociais. A concepção positivista de juventude e de deficiência tem gerado a disseminação de processos excludentes pela marcação da diferença e pelo preconceito, seja justificado pela inexperiência e pela incompletude que caracterizaram a juventude, seja pela incapacidade que delimitou os espaços de atuação de jovens com limitações físicas, intelectuais ou sensoriais. Portanto, parte-se do pressuposto de que a organização do ensino médio na perspectiva da educação inclusiva requer que o jovem possa vivenciar e reconhecer-se em uma condição de jovem e não somente de pessoa com deficiência.

Se, em geral, os desafios enfrentados pelos jovens brasileiros já são consideráveis devido às incertezas do futuro, a garantia da autonomia e da sobrevivência no mercado do trabalho é agravada, no caso de jovens com deficiência. Primeiro, porque o acesso à escolarização para estas pessoas ainda é restrito, principalmente no ensino médio. Segundo, porque a cultura vigente estigmatiza o jovem com deficiência como incapaz e incompetente tanto para a aquisição de conhecimentos em processos mais avançados da educação, quanto para a atuação do mercado de trabalho. E, terceiro, porque grande parte dos jovens com deficiência pertence às camadas mais pobres da

população, estando à margem dos direitos sociais e dependendo diretamente de benefícios de prestação continuada e de programas de concessão de renda mínima do governo federal. O relatório desenvolvido pela UNICEF em 2009, ao referir-se à inclusão escolar de jovens com deficiência, traz a seguinte observação:

O acesso à educação fica ainda mais prejudicado de acordo com o tipo e o grau de deficiência. [...] Além disso é muito difícil que a educação de crianças com deficiência passe do nível fundamental. Há poucas escolas de ensino médio que oferecem atendimento para jovens com deficiência, o que limita muito sua inserção nessa etapa educacional. (2009, p. 29)

Os dados do Censo Escolar MEC/INEP de 2010 indicam o quantitativo de 5.413 matrículas de alunos com deficiência na educação infantil, 120.101 matrículas no ensino fundamental e 23.272 matrículas de jovens com deficiência no ensino médio. Especificamente tratando-se da evolução da matrícula de jovens com deficiência no ensino médio, nos últimos 5 anos, pode-se observar os indicadores na tabela que segue:

Tabela 1 – Total de matrículas no ensino médio e total de matrículas de estudantes com deficiência no ensino médio, de 2006 a 2010 (2012)

Ano	Total de matrículas Ensino Médio	Total de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Médio
2006	8.906.820	12.781
2007	8.264.816	14.743
2008	8.272.159	14.037
2009	9.831.664	17.636
2010	7.833.218	23.272

Fonte: Censo Escolar MEC/INEP.

Os dados identificados revelam uma queda de 12% das matrículas no ensino médio nos últimos cinco anos. Quando utilizada a variável de matrícula de jovens com deficiência nessa mesma etapa de ensino, verifica-se a evolução de 82%. Pode-se ainda destacar que, em 2006, os estudantes com

deficiência matriculados no ensino médio representavam apenas 0,14% das matrículas; passados cinco anos, os estudantes com deficiência representam 0,29% das matrículas na última etapa da educação básica.

Se realizada a análise levando em consideração o tipo de deficiência dos jovens matriculados no ensino médio, apresentam-se os seguintes indicadores:

Tabela 2 – Matrícula de estudantes com deficiência no ensino médio por tipo de deficiência, em 2009 e 2010 (2012):

Tipo de deficiência	2009	2010	Variação no período
Deficiência física	3.534	4.476	26,6%
Deficiência intelectual	3.892	6.881	76,6%
Deficiência visual - baixa visão	4.494	5.426	20,7%
Deficiência visual – cegueira	609	669	9,8%
Surdez	2.577	2.802	8,7%
Deficiência auditiva	2.530	3.018	19,2%

Fonte: Censo Escolar MEC/INEP

Observa-se o aumento de 76,6% do número de matrículas de jovens com deficiência intelectual no ensino médio entre 2009 e 2010, seguido do indicador relativo aos estudantes com deficiência física – 26,6%. O aumento significativo do acesso de estudantes com deficiência intelectual no sistema de ensino pode ser justificado pelas normativas publicadas pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação, a exemplo da Resolução nº 4/2009 e do Decreto nº 6.572/08, que orientam para a inclusão desses alunos nas escolas comuns.

No que se refere à esfera administrativa, pode-se verificar o aumento de 5.232 matrículas nos anos de 2009 e 2010 na esfera pública. A esfera privada apresenta o aumento de 404 matrículas no mesmo período. O significativo avanço nas matrículas de estudantes com deficiência no ensino médio na esfera pública pode ser justificado pelos incentivos do governo federal na disponibilização de programas e recursos de acessibilidade, bem como pela possibilidade de o estado aumentar a aquisição de recursos financeiros por meio da implementação do Decreto nº 6.571/2008, que dispõe

sobre o duplo FUNDEB para estudantes da educação especial matriculados concomitantemente na escolarização e no atendimento educacional especializado.

Tabela 3 – Matrícula de estudantes com deficiência no ensino médio por esfera administrativa, em 2009 e 2010 (2012):

Ano	Público	Privado
2009	16.075	1.561
2010	21.307	1.965

Fonte: Censo Escolar MEC/INEP

No que tange às matrículas por tipo de instituição, o número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas comuns do ensino médio são significativamente mais elevados em comparação às matrículas em escolas especiais, conforme dados a seguir:

Tabela 4 – Matrícula de estudantes com deficiência no ensino médio por tipo de instituição, em 2009 e 2010 (2012):

Ano	Escola comum	Escola especial
2009	16.770	866
2010	22.539	733

Fonte: Censo Escolar MEC/INEP

Verifica-se que, no ano de 2009, 95% das matrículas de estudantes com deficiência estavam registradas em escolas comuns do ensino regular e, em 2010, 96,85%. Certamente que tais índices justificam-se pelas próprias orientações da LDB vigente, que determina que o ensino médio seja oferecido em escolas comuns do ensino regular.

A análise dos dados quantitativos do Censo MEC/INEP evidencia o grande desafio que a inclusão de jovens com deficiência representa para o sistema de ensino brasileiro. Essa breve análise teve como foco o acesso à última etapa da educação básica, considerando o número de matrículas

registradas. Entretanto, caberia também realizar um estudo sobre os fatores relativos à desistência ou à evasão escolar, ou, ainda, sobre as barreiras que impedem o acesso de estudantes com deficiência no ensino médio.

Nesse sentido, destacam-se alguns aspectos que merecem maior atenção em estudos posteriores. Um primeiro fator seria a superação das oposições e fragmentações existentes no sistema de ensino brasileiro, que podem ser identificadas em duas dimensões: entre as próprias etapas que constituem a educação básica, que geram lacunas na progressão dos estudos; e entre as etapas da educação básica e da educação especial, que comprometem a escolarização dos estudantes que demandam apoio especializado.

O segundo aspecto diz respeito aos processos de centralização e de descentralização, que, no caso da organização da educação brasileira, atribui às unidades da federação a responsabilidade em ofertar essa etapa de ensino, que demarca a conclusão da educação básica obrigatória. A centralização da oferta desta etapa de ensino sem uma política de financiamento adequada dessa responsabilidade, nos estados e no Distrito Federal, pode contribuir para o predomínio de mecanismos de exclusão no interior da escola e a consequente desqualificação do processo educacional.

O terceiro fator refere-se à disponibilização de recursos públicos e sua utilização eficiente por parte dos gestores. A publicação do Decreto nº 6.571/2008 em termos de financiamento para a organização da educação especial no sistema de ensino foi considerado um avanço significativo. O duplo FUNDEB objetiva tanto apoiar a escolarização quanto a oferta de recursos e serviços especializados aos estudantes com deficiência. Nesse sentido, é extremamente importante que os gestores tenham conhecimento dessa legislação a fim de utilizarem o recurso financeiro com essa função específica.

Outro aspecto a ser destacado refere-se à formação dos professores do ensino médio, que privilegia os conhecimentos específicos das áreas em detrimento dos saberes da docência na perspectiva da educação inclusiva. Essa questão tem se revelado como um dos entraves para o acesso e para a participação de estudantes com deficiência no ensino médio. Da mesma forma, pode-se ressaltar a necessidade de os professores especializados aperfeiçoarem sua atuação, no sentido de subsidiar os estudantes da

educação especial e de orientar os professores do ensino médio no processo de conclusão da educação básica.

Essa explanação evidencia que a implementação da política de inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino médio não pode ser analisada somente pelo prisma do acesso. É necessário provocar transformações mais amplas na sociedade e na organização do sistema de ensino, que tem sido historicamente demarcada pela desigualdade e pela exclusão social.

3 Metodologia

Este capítulo apresenta os referenciais teórico-metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. No primeiro momento, dedica-se a aprofundar a abordagem qualitativa contemplando aspectos relacionados às origens desta perspectiva investigativa, contribuições no campo da educação e desafios a serem enfrentados para a garantia da qualidade e da cientificidade das pesquisas realizadas nas áreas das Ciências Sociais e da Educação.

Em seguida, aborda a Sociologia Interpretativa, compreendida como uma das tradições da pesquisa qualitativa, adotada como referência para a interpretação e a compreensão do objeto de estudo. Este exercício compreensivo é subsidiado pelos referenciais do Interacionismo Simbólico e da Fenomenologia Social.

Por fim, com intuito de reconstruir os eventos sociais e as visões de mundo dos informantes que constituíram o *corpus* da pesquisa, foram utilizados os estudos de Karl Mannheim e de seus precursores. As entrevistas narrativas constituíram o instrumento de coleta de dados e o Método Documentário permitiu a aproximação e a teorização da singularidade e especificidade das experiências concretas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, contextualizados em seus tempos e espaços.

3.1 Pesquisa qualitativa: fundamentos e contribuições no campo da educação

A busca pela compreensão de como a humanidade se desenvolveu socialmente em diferentes culturas e sua forma de atuação sempre acompanhou a curiosidade de pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais. Denzin e Lincoln (2006) afirmam que a pesquisa qualitativa ascende no campo da sociologia e da antropologia, primeiramente, orientada pelo desejo de conhecer costumes e culturas exóticas, estrangeiras, ou aquelas consideradas primitivas.

Ao discorrer sobre as origens da pesquisa qualitativa, Vidich e Lyman (2006) informam que essa perspectiva já adentrava o campo sociológico a

partir de relatos elaborados por missionários e exploradores nos séculos XVII, XVIII e XIX. Nesse contexto, os clérigos observavam os diversos grupos sociais sob a ótica de uma cultura civilizatória, na qual a compreensão do 'outro', o nativo, era constituída cientificamente. Os autores complementam evidenciando que, nesse período, os problemas de pesquisa eram definidos a partir da religiosidade, por crenças étnicas, por metas nacionais específicas ou por programas socioeconômicos.

Por sua vez, Gatti e André (2011) relatam que as origens dos métodos qualitativos de pesquisa remontam aos séculos XVIII e XIX e que eles foram influenciados pela insatisfação de sociólogos, historiadores e cientistas sociais com o modelo de pesquisa proposto pelas ciências físicas e naturais, que serviam de base para o estudo dos fenômenos humanos e da sociedade.

A crítica à concepção positivista de ciência e a proposição de uma perspectiva de conhecimento que favorecesse o entendimento da realidade dos sujeitos foram princípios orientadores da inserção dos métodos qualitativos nas pesquisas sociais. Nesse movimento, destacam-se Wilhelm Dilthey e Max Weber como estudiosos que contribuíram fundamentalmente na consolidação dos métodos qualitativos de pesquisa: embora com enfoques teóricos específicos, ambos se assemelham na perspectiva da necessidade de analisar o contexto dos fenômenos investigados (GATTI e ANDRÉ, 2011).

Pode-se afirmar que as críticas realizadas pela Escola de Frankfurt⁴¹ à ciência tradicional e a publicação dos fundamentos científicos por Kuhn⁴² na década de 60 do século passado também contribuíram para o enfraquecimento do positivismo, o qual se caracteriza pelo uso do empirismo, da observação e do experimento, da lógica moderna matemática, da comprovação ou refutação

⁴¹ Segundo Freitag (1990), os integrantes da Escola de Frankfurt constituíam um grupo de intelectuais marxistas heterodoxos que, no começo do século XX, olhavam com certa desconfiança a interpretação marxista tradicional de mundo tanto no sentido de sua fundamentação teórica quanto na sua atuação política. Pode-se destacar como expoentes desta tendência Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Leo Lowenthal, Franz Neumann, Erich Fromm, Otto Kirchheimer, Karl Wittfogel, Friedrich Pollock e, posteriormente, Jürgen Habermas.

⁴² Gewandsznajder (2004) explica que, para Kuhn, a pesquisa científica é orientada não apenas por teorias, no sentido tradicional deste termo, mas por algo mais amplo, o paradigma, entendido como uma teoria ampliada, formada por leis, conceitos, modelos, analogias, valores e regras para a avaliação de teorias e formulação de problemas. Kuhn critica a visão da ciência proposta tanto pelos positivistas lógicos como pelo racionalismo crítico popperiano, buscando explicar como a comunidade científica chega a um consenso e como esse consenso teórico pode ser substituído (cf. KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003).

de hipóteses iniciais e da formulação de leis científicas universais (GEWANDSZNAJDER, 2004).

A intenção de compreender o modo como os indivíduos e/ou grupos de indivíduos veem e entendem o mundo ou parte específica dele, bem como a forma como estes sujeitos constroem significados e conhecimentos são fatores que contribuem decisivamente para a consolidação da pesquisa qualitativa como tendência investigativa a partir da década de 70 do século passado. Alves-Mazzotti (2004), ao citar Patton (1986), afirma que a principal característica da pesquisa qualitativa é seguir a tradição compreensiva ou interpretativa, já que parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e de que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que precisa ser desvelado. Nas palavras de Gatti e André (2011, p. 30):

É com base nesses pressupostos que se configura a nova abordagem de pesquisa, chamada de qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de ciência, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente. A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

A pesquisa qualitativa, enquanto campo de investigação, pode ser interpretada como multidisciplinar, atravessada por disciplinas, campos e temas que, de forma interligada, constituem-se a partir de uma complexidade de termos, conceitos e suposições. Denzin e Lincoln (2006) destacam que, entre estes termos, conceitos e suposições, estão as tradições associadas ao fundacionalismo, ao positivismo, ao pós-fundacionalismo, ao pós-positivismo, ao pós-estruturalismo e às diversas perspectivas e/ou métodos de pesquisa qualitativa relacionados aos estudos culturais e interpretativos, que, portanto, justificam o grande número de métodos e abordagens. Segundo conceituam os autores:

(...) a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.

Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações [...]. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17)

Ao discorrer sobre o panorama da pesquisa qualitativa e as tradições advindas desta tendência, Alves-Mazzotti (2004) destaca três paradigmas, que, a seu ver, podem ser apontados como sucessores do positivismo: o construtivismo social, o pós-positivismo e a teoria crítica. O construtivismo social, influenciado pela fenomenologia e pelo relativismo, enfatiza a intencionalidade dos atos humanos e do mundo vivido pelos sujeitos, privilegiando as percepções dos atores; afina-se com a perspectiva de Alfred Schütz, que trabalha os fundamentos da sociologia interpretativa, procurando entender o comportamento social e seu significado subjetivo através das intenções dos indivíduos. O pós-positivismo caracteriza-se pela utilização do método científico, com modelos experimentais ou quase experimentais, como forma válida de construir conhecimento confiável, utilizando critérios racionais para a escolha entre diferentes teorias. Por vez, a teoria crítica refere-se à análise rigorosa da argumentação e do método, focaliza-se no raciocínio teórico e nos procedimentos de seleção, coleta e avaliação dos dados, enfatizando nas análises as condições de regulação social, desigualdade e poder (cf. Alves-Mazzotti, 2004, p. 132-141).

É interessante destacar que importantes conceitos foram desenvolvidos na perspectiva do positivismo, inclusive foram feitas contraposições entre diferentes pensadores, as quais permitiram evoluir na teorização sobre a natureza. Apesar de tais avanços serem significativos, é possível constatar que a aplicação criteriosa destes fundamentos não possibilitou compreender a complexidade das ciências sociais, devido a aspectos admitidos atualmente pelos cientistas, a exemplo de considerar que o conhecimento nunca é inteiramente objetivo, que os valores do cientista interferem na investigação e que os critérios para distinguir o que é ciência do que não é ciência variam ao longo da história (ALVES-MAZZOTTI, 2004). A crítica quanto à utilização dos modelos naturais para as ciências sociais refere-

se ao fato de desconsiderarem justamente o que caracteriza as ações humanas, que são as intenções, significados e finalidades, relacionados ao contexto social.

No que se refere ao desenvolvimento da pesquisa qualitativa na educação, Weller e Pfaff (2011) definem que a expansão dessa abordagem se deu em âmbito internacional, de forma simultânea em diversos países, porém, atualmente, os referenciais teóricos e práticos utilizados são distintos. O impacto e a difusão de métodos qualitativos nas Ciências da Educação ocorreram com maior ênfase nas décadas de 1950 e 1970 na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos, sendo estendidos para a Alemanha a partir da metade da década de 1960. Esse processo justifica-se pela expansão de instituições educacionais e pela necessidade de elaboração de outras formas de avaliação e mensuração (WELLER e PFAFF, 2011)⁴³. A esse respeito, Gatti e André (2011) relatam que, embora os princípios da pesquisa qualitativa já estivessem inseridos nos debates sobre a produção do conhecimento no século XIX, somente por volta dos anos 1960 é que se destacaram na área da educação, devido ao fato de os estudos realizados até então serem fortemente apoiados na psicologia experimental, dificultando a aceitação das perspectivas hermenêuticas e fenomenológicas.

No Brasil, a inserção dos métodos qualitativos no campo da Educação acontece principalmente, nos anos 1980, em estudos sobre avaliação de programas e currículos⁴⁴, posteriormente expandindo-se a novas perspectivas de investigação que contemplavam a escola, a sala de aula, as relações intraescolares e seus contextos, as questões institucionais e as diversas

⁴³ Sobre o desenvolvimento histórico da pesquisa qualitativa no campo das Ciências da Educação, Weller e Pfaff (2011) contribuem teoricamente, situando que esta tendência remonta a estudos sobre processos educacionais em escolas europeias realizados no início do século XIX. Entretanto, as autoras afirmam que, no que se refere ao desenvolvimento de métodos qualitativos nas pesquisas sociológicas, tais processos surgem, na maioria dos países, somente no início do século XX; nas pesquisas educacionais, somente na segunda metade do século passado. A esse respeito, vale destacar: “No final do século XIX e início do século XX, discussões epistemológicas e metodologias assim como pesquisas qualitativas adquiriram importância na Europa e nos Estados Unidos, tanto na Filosofia e na Sociologia como na Pedagogia, na Psicologia do Desenvolvimento e na Psicologia Social” (WELLER e PFAFF, 2011, p. 14).

⁴⁴ Pode-se atrelar a esta concepção de pesquisa a criação, por parte do Ministério da Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 1938.

representações dos atores sociais (GATTI e ANDRE, 2011)⁴⁵.

André (2006), ao contextualizar a historicidade da pesquisa qualitativa no campo da Educação, no Brasil, aponta que em nosso país a pesquisa educacional nasceu induzida pelos órgãos governamentais com objetivo de obter subsídios para as políticas educacionais, não tendo origem, portanto, em um movimento situado nas universidades. A autora destaca três momentos da pesquisa educacional brasileira, que merecem ser mencionados, com objetivo, inclusive, de compreender possíveis desafios. O primeiro momento refere-se aos anos 1940-1955, caracterizado pela leitura psicológica do processo de educação escolar, com forte influência dos estudos da psicologia do ensino e da aprendizagem e da criação de instrumentos de avaliação psicológica e pedagógica do aluno, tendo como base as ideias pedagógicas advindas do escolanovismo. O segundo momento da pesquisa educacional (1956-1964) tem como marco a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e de cinco Centros Regionais de Pesquisa, vinculados ao INEP, que se encarregavam da formação de pesquisadores, com objetivo de mapear a sociedade brasileira de modo a subsidiar a elaboração de políticas educacionais que favorecessem o crescimento econômico do país. O terceiro momento (1965-1970) é caracterizado pelo predomínio de estudos de natureza econômica, incentivados por órgãos governamentais e por fontes externas de financiamento: em tempos de ditadura militar, a educação era fator de desenvolvimento, influenciada pela teoria do capital humano. Somente a partir da década de 70 do século passado é que a pesquisa educacional passa a se concentrar nas universidades, favorecida pelo processo de criação e ampliação dos cursos de pós-graduação em educação (ANDRÉ, 2001, 2006; GATTI, 2001).

Dentre as contribuições da pesquisa qualitativa nas investigações sobre educação no Brasil, Gatti e André (2011) apontam quatro aspectos: i) a incorporação entre os pesquisadores em educação de posturas investigativas flexíveis, que permitam desvendar os aspectos ocultados pela pesquisa quantitativa; ii) o entendimento de que, para compreender as questões do

⁴⁵ Gatti e André (2011) também referenciam como fator influente na expansão dos métodos qualitativos no Brasil a chegada e a aceitação nos meios acadêmicos das obras de Bourdieu e Passeron, Lapassade, Lourau e Baudelot e Establet.

campo da educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a perspectivas multidimensionais; iii) a compreensão de que o foco das pesquisas deve retratar o ponto de vista dos atores em educação, ou seja, dos envolvidos nos processos educacionais; e iv) a consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la.

Embora a pesquisa qualitativa tenha sido consideravelmente ampliada, é interessante conhecer suas lacunas, a fim de aperfeiçoar as práticas de investigação com cientificidade. Weller e Pfaff (2011, p. 20) informam que “não restam dúvidas de que a pesquisa qualitativa nas últimas décadas estabeleceu-se como uma tradição de pesquisa em distintos países e contextos culturais”. Com base nesta afirmação, as autoras referem que, apesar da ampla aceitação da abordagem qualitativa nas Ciências da Educação, diferenças significativas na disseminação e na divulgação dos métodos e técnicas nas pesquisas educacionais são encontradas. Daí a necessidade de compreender estes aspectos em sua dimensão mais ampla, considerando-os como desafios a serem enfrentados.

Gatti e André (2011), ao discorrer sobre os problemas no desenvolvimento das pesquisas qualitativas no Brasil, informam a tendência à não discussão em profundidade das implicações do uso de certas formas de coleta de dados, bem como a necessidade de discutir melhor as várias modalidades de análise nas abordagens qualitativas e a adequação de seus usos e de sua apropriação de forma consciente.

Vilela (2003), empenhada na tarefa de situar o lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional, aponta como desafio a necessidade de rever o processo de apropriação dessa abordagem e de elucidar as dimensões com as quais se tem trabalhado. Tal necessidade é justificada pela atual hegemonia que a pesquisa qualitativa tem assumido no campo das Ciências Sociais e da Educação.

Nesse domínio, o conhecimento das possibilidades de interpretação da realidade e dos fenômenos sociais que a pesquisa qualitativa apresenta faz-se necessário na formação do pesquisador que situa sua análise no campo da educação. É necessário atentar para que a definição de uma abordagem qualitativa ou não qualitativa, em uma pesquisa, está na lógica que orienta o

processo de investigação e não, apenas, na utilização de recursos metodológicos classificados como pertencentes a uma ou outra abordagem de pesquisa (ALVES-MAZZOTTI, 1991; GATTI, 2001; VILELA, 2003).

Nessa breve apresentação da evolução histórica da abordagem qualitativa e suas definições por diferentes autores, buscou-se destacar as contribuições e os desafios para a realização de pesquisas em educação com vistas a subsidiar a análise do campo de estudo fundamentada teoricamente. Os pressupostos da pesquisa qualitativa contribuem fundamentalmente para este estudo na medida em que possibilitam adentrar no campo de pesquisa com um olhar mais acurado sobre os aspectos a serem desenvolvidos cientificamente, visto o atual objeto de estudo.

3.2 Sociologia Interpretativa

Nas últimas décadas do século passado e no início deste século, a Sociologia tem influenciado de forma significativa o desenvolvimento dos métodos qualitativos de pesquisa. Bohnsack e Weller (2011), ao discorrerem sobre as teorias sociológicas e antropológicas que tiveram uma contribuição decisiva nesse processo, destacam as seguintes correntes: a Escola de Chicago, a Antropologia Cultural, a Fenomenologia Social, a Sociologia do Conhecimento e a Escola de Frankfurt.

A sociologia interpretativa contribui no desenvolvimento de métodos qualitativos, na medida em que desenvolveu elementos teóricos que permitiram ao pesquisador interpretar e compreender os eventos sociais. Sob este prisma, pode-se afirmar que o que distingue a sociologia interpretativa das demais correntes sociológicas é a “tese de que a avaliação das teorias científicas (e até o próprio conteúdo dessas teorias) é determinada por fatores sociais e não em função das evidências a favor das teorias ou de critérios objetivos de avaliação” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 41).

Essa perspectiva sociológica de interpretação foi desenvolvida, entre outros, por Karl Mannheim, que contribuiu fundamentalmente para a construção de um método interpretativo, cujo objetivo consiste em analisar as visões de mundo nas ciências sociais (cf. obras *Sociologia do Conhecimento*

(1986) e *Ideologia e utopia* (1950)).

Entre as razões que justificam a retomada dos conceitos desenvolvidos por um teórico pertencente à sociologia clássica, Weller *et alii* (2002) destacam: a associação do conhecimento e do pensamento ao contexto local, o desenvolvimento de reflexões metodológicas e de um método de análise das práticas cotidianas que permite transcender da postura imanente para a postura sociogenética e a contribuição do autor no desenvolvimento de conceitos como geração, meio social, estilo e *habitus*. Nesse sentido, ainda, pode-se destacar a contribuição dos estudos de Mannheim, reveladas por Kettler, Meja e Stehr (1989, p. 89):

Mannheim nos propone una concepción del conocimiento que tiene que cambiar profundamente nuestras actitudes y respuestas ante toda clase de afirmaciones en lo que se refiere a cualquier clase de cosas y nos hace ver las posibilidades de pensar, ordenada y comprobablemente, acerca de cosas de otra manera se considerarían sujetas meramente a una intuición incoada o a la vaga suposición. No nos proporciona nuevos métodos para juzgar estas cosas, pero si nos proporciona nuevas razones para prestar atención a los métodos que ya están en uso o que están tomando en consideración entre los que son cognoscibles em el campo de que se trate.

Pode-se dizer que a tese principal da Sociologia do Conhecimento “é a que afirma a existência de modos de pensamento incapazes de ser adequadamente compreendidos enquanto permanecerem obscuras suas origens” (MANNHEIM, 1950, p. 2). Sob este prisma, a Sociologia do Conhecimento procura compreender o pensamento dentro da moldura concreta de uma situação histórico-social, buscando entender o estilo peculiar de pensamento de seres humanos e grupos, mediante determinadas situações.

A essência do procedimento de interpretação é definida por Mannheim (1986) como a possibilidade de compreender sobre a interconexão dos vários ramos dos estudos culturais. Esse processo, segundo o autor, não tem contrapartida nas ciências naturais, sendo somente explicável pela via da análise sociológica, já que os estudos históricos da cultura não se satisfazem

com um método de investigação analítico e especializado⁴⁶. A este respeito, Weller *et alii* (2002, p. 382) destacam que o fundamento do procedimento de interpretação proposto por Mannheim consiste em:

(...) considerar os vários estratos da vida cultural e a relação de cada um com o outro, penetrando o máximo em direção à totalidade fundamental, através da possibilidade de entendimento das interconexões dos vários ramos dos estudos culturais.

Na perspectiva mannheimiana, a compreensão da *Weltanschauung* – visões de mundo – representa o aspecto mais avançado no processo de interpretação, ou, ainda, na procura de uma síntese histórica para determinar a concepção universal de uma época ou delimitar manifestações parciais de um contexto.

A *Weltanschauung* se apresenta como algo inteiramente original, em formação, que não pertence totalmente nem ao campo teórico, nem ao campo a-teórico, mas que se conjuga em ambos simultaneamente, sendo considerada a experiência interpretada à luz da teoria e da reflexão. De acordo com Mannheim “*Weltanschauung* é o resultado de uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos” (Mannheim (1980), *apud* Weller *et alii* (2002), p. 378).

Sob este prisma, a produção ou organização das visões de mundo não pertencem totalmente ao campo teórico, visto que partem da interpretação de ações ou eventos produzidos socialmente. O campo teórico permite o exercício da interpretação de forma fundamentada. A esse respeito, vale destacar a ressalva de Dilthey⁴⁷:

⁴⁶ Ainda nas palavras de Gomes (1999, p. 15), a tese de Mannheim consiste em que “a gênese dos objetos culturais é condicionada existencialmente e que tais objetos têm uma dimensão específica – a dimensão significativa – cujo caráter não pode ser compreendido pelos métodos das ciências naturais”.

⁴⁷ Sobre os fundamentos filosóficos desenvolvidos por Dilthey (*apud* Scocuglia (2002), pode-se dizer que tinham como pressuposto teórico a busca de uma forma de conhecimento científico alternativo ao conhecimento positivista e naturalista. Dilthey questionava-se sobre quais métodos poderiam permitir uma leitura objetiva das estruturas simbólicas, conferindo cientificidade para as ciências interpretativas.

(...) a filosofia teórica não é nem a criadora nem o principal veículo da *Weltanschauung* de uma época; na verdade, é tão somente um dos canais através do qual um fator global – que se concebe como transcendendo os vários campos culturais e suas emanações – se manifesta (MANNHEIM, 1986, p. 56).

Segundo Mannheim (1986), se considerada a visão de mundo ou a *Weltanschauung* como algo teórico, corre-se o risco de domínios inteiros da vida cultural se tornarem inacessíveis a uma síntese histórica. Isso porque o pensamento teórico tende a impor um modelo lógico sobre as experiências vivenciadas pelos indivíduos.

A compreensão da *Weltanschauung* como algo a-teórico, ou seja, como síntese das objetivações culturais, permite a elaboração de uma síntese que acompanha qualquer campo cultural, possibilitando a decifração e a interpretação das diversas formas de linguagem e, simultaneamente, possibilita ao pesquisador olhar seu objeto de pesquisa sob novas perspectivas, admitindo a realização de análises comparativas entre elementos discursivos e não discursivos.

No processo de interpretação, segundo Mannheim (1986, p. 63), os produtos culturais somente poderão ser totalmente compreendidos nas seguintes condições: “deve, em primeiro lugar, ser compreendido como uma ‘coisa em si mesma’, sem atenção à sua função mediadora, após o que se deve também tornar em consideração o caráter mediador nos dois sentidos indicados”.

A proposta metodológica desenvolvida por Mannheim é de que a *Weltanschauung* e o significado documental são suscetíveis de investigação científica. A teoria da *Weltanschauung* é mais interpretativa do que explicativa, pois permite colocar um objeto já compreendido em seu significado objetivo, em uma estrutura superior de interpretação. Gomes (1999, p. 100) contribui de forma elucidativa nesse sentido:

A *Weltanschauung* de um grupo social ou de uma época é um dado (*datum*) apreendido no ato de conhecimento dos objetos culturais. O estrato documental do significado, ao revelar o *ethos* do sujeito daqueles objetos, consiste em um domínio em que podemos conhecer os elementos que constituem a visão geral ou concepção de mundo de um grupo social ou de uma

determinada época. Dessa forma, o domínio mediato do significado dos objetos culturais revela sua conexão com aquela totalidade estrutural significativa que ele integra e que representa as diversas perspectivas que orientam o processo criativo em face das tendências da cultura de uma época.

Vale destacar que a atitude científica, em face da interpretação de um objeto cultural, pressupõe o entendimento de que este objeto pode ser totalmente cognoscível e que a compreensão adequada somente se dará com acesso ao significado objetivo, expressivo e documental, de forma a exaurir a interpretação e obter o significado total do objeto. Sob este prisma, os objetos culturais de análise perdem seu significado quando analisados de forma parcial ou fragmentada, pois, diferentemente dos objetos naturais, são considerados veículos de sentido, não estando exatamente localizados em espaços e tempos definidos.

As manifestações da vida cotidiana são, por assim dizer, objetos culturais carregados de significado; nesse sentido, a interpretação dos atos intencionais dos sujeitos que são “autores” do produto cultural ou da manifestação da vida cotidiana deve ocorrer de forma correlacionada ao ‘sistema’, considerando o contexto no qual os dados são percebidos em sua entidade significativa (MANNHEIM, 1986).

Sob o prisma metodológico, Mannheim contribui na configuração da pesquisa qualitativa, reivindicando uma forma de análise fundamentalmente diferenciada entre a interpretação imanente e a interpretação genética, na qual muda a configuração da pergunta relativa ao que é uma realidade social para *como* ou *de que forma* essa realidade social está constituída (BOHNSACK e WELLER, 2011).

Nesta perspectiva teórica, o pesquisador pode ser considerado como testemunha que interpreta a cena a partir do significado expressivo revelado pela ação ou manifestação; assim, ao produzir o nível documentário, o pesquisador analisa todas as implicações do que se apresenta para si: “só podemos compreender um significado acolhido pelo outro através de um meio sensual” (MANNHEIM, 1986, p. 95). Por fim, é importante destacar que a interpretação documentária não é estática e neutra: a compreensão do objeto cultural por parte do pesquisador se modifica conforme o momento e o contexto

em que está inserido, sendo também determinada pelos conhecimentos anteriores à experiência original que lhe permitam entender o significado de tais objetos de uma determinada forma.

3.2.1 Interacionismo Simbólico

Entre as correntes sociológicas interpretativistas, destaca-se o interacionismo simbólico, cujo enfoque consiste nos processos de interação que privilegiam o caráter simbólico da ação social (JOAS, 1999). A ação social, nessa perspectiva, é definida a partir das relações estabelecidas não de forma imediata ou instituída, “mas como algo aberto e subordinado ao reconhecimento contínuo por parte dos membros da comunidade” (JOAS, 1999, p. 130).

Com a intenção de estabelecer uma abordagem socialmente orientada, Blumer (1982) introduz o conceito do interacionismo simbólico, entendido como um enfoque voltado para o estudo da vida dos grupos e do comportamento humano. Este autor torna-se referência desta corrente por dedicar-se intensamente ao estudo da relação entre teoria e pesquisa empírica nas ciências sociais, enfatizando os métodos interpretativos. No que se refere às contribuições teóricas blumerianas para a fundamentação do interacionismo simbólico, Joas (1999, p. 157-158) destaca:

A relação entre teoria e pesquisa empírica nas ciências sociais tornou-se objeto de duradouro interesse para Blumer. Em oposição à pesquisa descritiva e à análise profissional de dados, que ia dominando as ciências sociais, desenvolveu progressivamente a tese da necessidade de uma relação íntima do cientista social com o objeto de sua pesquisa. Seus protestos e programas metodológicos tornaram-se um ponto de referência vital para todos os sociólogos que utilizavam os métodos interpretativos, a inclusão de experiências subjetivas na pesquisa sociológica e o emprego de conceitos teóricos que os tornassem mais sensíveis à realidade empírica.

Entre as premissas que embasam o interacionismo simbólico, destaca-se a de que o ser humano orienta seus atos em função do significado que

estes representam para ele, que o sentido destas ações deriva ou surge como consequência da interação social que cada um mantém com o próximo e que os significados são manipulados e modificados através de um processo interpretativo desenvolvido pelo indivíduo quando confrontado com as coisas que ele encontrou em sua trajetória. Nas palavras do autor:

El interaccionismo simbólico mantiene un punto de vista sobre las personas fundamentalmente distinto. Considera que el individuo es 'social' en un sentido mucho más profundo: como organismo capaz de entablar una interacción social consigo mismo formulándose indicaciones y respondiendo a las mismas. En virtud de esta autointeracción, la persona establece una relación con su entorno notablemente distinta a la que presupone el tan difundido punto de vista convencional. (BLUMER, 1982, p. 11)

Apesar de o interacionismo simbólico ter um esclarecimento conceitual, segundo Blumer (1982), o desafio estava em formular claramente uma postura que defendesse essa perspectiva e que apresentasse o valor metodológico desse enfoque. O autor indica elementos que são considerados indispensáveis para o trabalho com a ciência empírica, a exemplo da posse e da utilização de uma descrição ou esquema prévio do mundo empírico em estudo, da formulação de perguntas sobre o mundo empírico e da transformação das perguntas em problemas, da identificação dos dados de interesse e dos procedimentos para coletá-los; da determinação da forma de relação entre os dados, da interpretação dos achados da pesquisa e da utilização de conceitos.

Segundo o interacionismo simbólico, o significado da ação das pessoas ou a produção da ação em si somente é compreendido por meio de um processo de interpretação: “En suma, el interaccionismo simbólico considera que el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que estos interactúan” (BLUMER, 1982, p. 4).

Na perspectiva blumeriana, o processo de interpretação tem duas etapas claramente diferenciadas: primeiro, que o sujeito da ação define para si mesmo as coisas que possuem significado para si e que influenciam em seus atos; segundo, como resultado do processo anterior, a interpretação converte-

se em uma manipulação de significados, já que o sujeito seleciona, verifica, elimina, reorganiza e transforma os significados conforme a situação em que ocorre sua ação. A esse respeito, destaca-se:

De acuerdo con esto, no debiera considerarse la interpretación como una mera aplicación automática de significados establecidos, sino como un proceso formativo en el que los significados son utilizados y revisados como instrumentos para la orientación y formación del acto. Es necesario entender que los significados desempeñan su papel en el acto a través de un proceso de auto-interacción. (BLUMER, 1982, p. 4)

Nesse sentido, Blumer (1982) desenvolve um esquema analítico, a partir de uma série de ideias básicas que sustentam o interacionismo simbólico, definidas pelo autor como “imágenes radicales”. Tais imagens possibilitam descrever temas relativos a sociedades ou grupos humanos, a interações sociais, a objetos, ao ser humano como sujeito social, às ações humanas e às interconexões entre as ações. “Consideradas en conjunto, estas imágenes radicales representan el modo en que el interaccionismo contempla el comportamiento y la sociedad humanas” (BLUMER, 1982, p. 5).

O interacionismo simbólico permite compreender a ação desde o nível individual até o coletivo, permitindo entender, sobretudo, os conceitos de cultura e de ordem social, nas diversas realidades sociológicas analisadas. A partir desse conjunto de premissas, é possível “ofrecer un conocimiento verificable de la vida de grupo y el comportamiento humanos” (BLUMER, 1982, p. 16).

Em síntese, pode-se afirmar que a tradição do interacionismo simbólico oferece um aporte para a pesquisa qualitativa em campos diferenciados, a destacar aspectos relacionados ao comportamento coletivo e aos movimentos sociais, à determinação de estruturas sociais e à democracia enquanto tipo de ordem social (JOAS, 1999).

Metodologicamente, a pesquisa realizada autenticamente sob enfoque do interacionismo simbólico deve respeitar essencialmente a natureza do mundo empírico. A análise direta do contexto social coloca o pesquisador em um lugar estratégico, que requer que a investigação seja realizada sob o prisma da perspectiva do autor da ação, seja ele quem for. A interpretação do

pesquisador requer a aproximação do campo de formação do sujeito da ação, buscando compreender os motivos que orientam a atuação social.

3.2.2 Fenomenologia Social

Os estudos de Alfred Schütz (1974, 1979) contribuíram para estruturar uma Sociologia baseada em considerações fenomenológicas e são auxiliares para fundamentar a pesquisa qualitativa na compreensão das diversas realidades sociais. A preocupação central do autor consiste em compreender o sentido do mundo da vida cotidiana, a forma como as pessoas agem no dia a dia; com base nisso, Schütz desenvolveu uma fenomenologia da atitude natural, somente apreendida através da compreensão da realidade eminente da vida no senso comum. Conforme explica Heritage (1999, p. 329):

Desde os seus escritos mais antigos, Schütz ressaltava que o mundo é interpretado à luz de categorias e constructos do senso comum que são largamente sociais em sua origem. Esses constructos são os recursos com os quais os agentes interpretam suas situações de ação, captam as intenções e motivações dos outros, realizam compreensões intersubjetivas e ações ordenadas e, de maneira mais geral, navegam no mundo social. Seus conteúdos e propriedades requerem claramente investigações sistemáticas tanto do nível teórico quanto empírico.

O entendimento da realidade social pelo viés da teoria schutziana se dá pela tentativa de compreender o “mundo do senso comum”, ou seja, o mundo intersubjetivo que o indivíduo experimenta, ou, ainda, o cenário da ação social. Assim, considera-se que cada ser humano se situa na vida de uma maneira específica, denominada “situação biográfica”. Ao considerar que cada pessoa interpreta o mundo conforme sua perspectiva particular, interesses, motivações, desejos, etc., a realidade não poderá ser concebida sob o princípio da validade universal. Dessa forma, o sentido subjetivo que tem uma ação para o ator é único e individual, porque se origina de uma situação biográfica única e particular do ator. Com isso, o modo como o senso comum se apresenta depende das experiências que uma pessoa constrói no curso de sua

existência concreta. Schütz (1974, p. 17) complementa:

Entre las condiciones que, según compruebo, delimitan mi vida, llevo a identificar dos tipos de elementos: los que controlo o puedo llegar a controlar, y los que están fuera o más allá de mi posibilidad de control. Actuando en el mundo, procuro cambiarlo y alterarlo, modificar el escenario de mis actividades. Mi situación biográfica define mi modo de ubicar el escenario de la acción, interpretar sus posibilidades y enfrentar sus desafíos.

Outra condição a ser compreendida para explicar as possibilidades do mundo do senso comum se refere ao estoque de conhecimentos que o sujeito tem a mão⁴⁸. Essa acumulação de conhecimento, nas diferentes fases da vida, permite ao sujeito atuar de forma diferenciada na sua existência, possibilitando que use técnicas e estratégias para compreender ou controlar sua existência. Portanto, a análise do mundo do senso comum tem origem social e o conhecimento somente se manifesta de forma interdependente da situação exclusiva que o indivíduo ocupa no mundo.

Outro aspecto a ser considerado no processo de interpretação diz respeito ao fato de que a realidade do senso comum também se define pelas coordenadas da matriz social, ou seja, pelas delimitações da experiência pessoal, que se relacionam de forma direta com o espaço e o tempo subjetivo, o que determina a exclusividade de como os sujeitos atuam e definem o mundo.

Portanto, pode-se dizer que é inevitável compreender a questão do senso comum no mundo sem abordar a intersubjetividade, com intuito de assimilar os aspectos formativos subjacentes na experiência humana. Schütz (1974) afirma que somente será possível conhecer a intersubjetividade a partir de três elementos: a minha posição em relação ao outro – o fato de que, mesmo se eu ocupar o lugar, o espaço físico do outro, não terei a mesma condição, já que as intersubjetividades são diferenciadas; o conhecimento do outro, ou seja, o reconhecimento e a experimentação do outro como se fosse

⁴⁸ Esta explicação de refere a expressão 'conocimiento a mano', cunhado por Schutz (1974). Para melhor esclarecimento, vale destacar: "Toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias previas sobre él, que son nuestras o nos han sido transmitidas por padres o maestros; esas experiencias funcionan como un esquema de referencia en forma de 'conocimiento a mano' (SCHUTZ, 1974, p. 39).

eu (a reflexão sempre se dá a partir de elementos do passado; o nosso conhecimento do outro é possível em um presente imediato); e o reconhecimento do outro que viveu antes da minha época, de alguém que vive na mesma época que eu vivo ou de alguém que viverá depois da minha morte. Deve-se destacar que a identidade individual e a singularidade da pessoa somente é apreendida quando ela está no mundo no mesmo momento em que o pesquisador está.

Compreender o mundo do senso comum é compreender a ação social e, conforme Schütz (1974) define, a ação social é a conduta humana projetada pelo ator de forma autoconsciente. Por ato, entende-se a ação já realizada. O centro da questão é compreender o sentido que a ação tem para o ator, a interpretação subjetiva do sentido, ou, ainda, a maneira concreta como os seres humanos interpretam, na vida diária, sua própria conduta e a conduta dos demais.

Toda ação é relacionada com a realidade social; assim, compreender as múltiplas realidades sociais requer o exercício de apreensão da realidade eminente. Estende-se por realidade eminente o mundo do fazer, o mundo do senso comum e da vida diária. Nessa perspectiva, situa-se o indivíduo como corpo, como algo que opera fisicamente no mundo e encontra resistência tanto em seus semelhantes, quanto nas coisas. Segundo Schütz (1974, p. 28):

(...) ejecutar significa insertarse en el mundo exterior, lo cual significa, a su vez, que como actor en el mundo del sentido común sé que mi acción ocasionará cambios que influirán en otras situaciones y serán advertidos por otros hombres. Al examinar mis actos, advierto tanto su carácter causal como su valor productivo. Al anticipar actos en la proyección propia del fantaseo, imagino sus consecuencias y efectos.

Portanto, inserir-se no mundo significa também comunicar-se nele e, como a comunicação pressupõe intersubjetividade, esta sustenta toda a realidade social. No entendimento de Schütz (1974), os procedimentos metodológicos específicos elaborados pelas ciências sociais para captar a realidade são mais eficazes para descobrir os princípios gerais que governam todo o conhecimento humano. Nessa perspectiva: “El investigador social tiene por tarea reconstruir el modo en que los hombres interpretan, en la vida diaria,

su proprio mundo” (SCHÜTZ, 1974, p. 32).

O desafio consiste em elaborar recursos metodológicos para alcançar um conhecimento objetivo e verificável de uma estrutura subjetiva. Para desvendar o mundo social, Schütz (1974) recomenda atentar para três postulados: a coerência lógica, para garantir a validade objetiva dos objetos de pensamento construídos pelos especialistas em ciências sociais; a interpretação subjetiva, que se refere à garantia da possibilidade de referir todos os tipos de ação humana ou seu resultado ao sentido subjetivo que tal ação ou resultado de uma ação tem para o ator; e a adequação, que se refere à compatibilidade das construções científicas com as experiências de senso comum da realidade social.

Sob este prisma, o pesquisador deverá se preocupar com o sentido que o ator atribui ao seu próprio ato. Essa interpretação tem relação intrínseca com a subjetividade do ser humano e corresponde a elementos de sua situação biográfica, ou, ainda, ao seu contexto de vida.

3.2.3 Método Documentário

Os fundamentos da Sociologia do Conhecimento, que tem em Karl Mannheim um de seus maiores expoentes, possibilitam ao pesquisador uma análise sociológica aprofundada das ações sociais, relacionadas ao contexto do sujeito atuante, de forma a permitir o entendimento das nuances que influenciam determinada postura no contexto social.

Trazer os pressupostos mannheimianos para a atualidade das pesquisas educacionais permite aperfeiçoar o processo de interpretação das diferentes experiências sociais, possibilitando uma maior socialização desse conhecimento (cf. Mannheim, 1950, p. 8). Ou seja, a sociologia interpretativa auxilia o desenvolvimento de pesquisas focadas na análise da realidade social, na forma como os sujeitos atuam e interatuam, indicando as demandas e necessidades sociais cotidianas desses sujeitos.

Weller (2011b) observa em seu estudo que os pressupostos teóricos mannheimianos contribuem para a análise de experiências que ainda não foram conceituadas e/ou teorizadas. Tais experiências, conforme explica a

autora, não devem ser consideradas como “pouco racionais” ou “irracionais”, mas devem ser traduzidas para o interior da teoria.

Questionando-se sobre a possibilidade de existência de um método que permitisse transpor as coisas e eventos apreendidos em um nível pré-teórico para um nível teórico e científico, Mannheim dedica-se à elaboração de um método para a análise das visões de mundo. O ponto de partida deste método consiste na interpretação dos objetos culturais de forma emancipada da perspectiva cientificista (cf. Mannheim, 1986).

Weller (2005) e Bohnsack e Weller (2011) citam o artigo “Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo”, publicado originalmente por Mannheim em 1921/22, como basilar na estruturação do método documentário. Neste artigo o autor apresenta um método ou caminho para a indicialidade dos espaços sociais e para a compreensão das visões de mundo de um determinado sujeito ou grupo, definido como *Weltanschauung*.

Ao propor o conceito de *Weltanschauung*, Mannheim (1986) procura traçar os pilares para a prática da interpretação na pesquisa, considerando a necessidade de apreender as visões de mundo dos sujeitos. Essa proposta instiga a repensar o processo e o tratamento dados à interpretação dos objetos culturais⁴⁹, que demandam a procura de uma síntese histórica, que simultaneamente pertencem a uma unidade global e pertencem ao campo a-teórico⁵⁰.

Para tornar a *Weltanschauung* ou visão de mundo objeto de análise científica, Mannheim (1986) apresenta um método de interpretação no qual afirma que qualquer objeto cultural somente pode ser compreendido em três níveis ou ‘estratos de sentido’: sentido objetivo, sentido expressivo e sentido documental ou de evidência.

Segundo a teoria mannheimiana, o nível objetivo ou imanente é dado

⁴⁹ A fim de compreender melhor o sentido de “objetos culturais” proposto por Mannheim (1986, p. 66), cabe destacar: “agora cada produto ou manifestação cultural tem um significado objetivo, e a marca distintiva de tal significado é o fato de poder ser totalmente compreendido sem sabermos nada acerca dos ‘atos intencionais’ dos indivíduos ‘autores’ do produto ou da manifestação. Tudo que precisamos saber é o ‘sistema’ (usado aqui num sentido não-lógico, a-teórico), aquele contexto e aquele todo, em termos dos quais os dados que percebemos se fundem numa entidade significativa”.

⁵⁰ Vale destacar as palavras de Weller (2010, p. 68): “Nesse sentido, a compreensão das visões de mundo e das orientações coletivas de um grupo só é possível por meio da explicação e da conceituação teórica desse conhecimento ateórico”.

naturalmente, por exemplo, num gesto, num símbolo ou ainda na forma de uma obra de arte. O nível expressivo é transmitido por meio das palavras ou das ações, a exemplo da forma como se reage a algo. O terceiro nível, denominado documentário, é entendido como documento de uma ação prática (WELLER *et alii*, 2002; WELLER, 2005; BONHSACK e WELLER, 2011). De forma complementar a esta explicação, pode-se citar Weller *et alii* (2002, p. 389-390):

O sentido objetivo compreende um complexo autossuficiente de significados dados e facilmente observáveis; o sentido expressivo necessita a verificação de pontos para além do trabalho técnico em si, entrando em aspectos que revelam o fluxo histórico e experiências psíquicas do artista: nas palavras de Mannheim, no centro da análise, está o 'homem por detrás do trabalho realizado'. Já o sentido documentário avança numa outra dimensão, que não é intencional para o artista, estabelecendo-se como uma questão e não como um processo histórico temporal, em que certas experiências são atualizadas.

Bohnsack e Weller (2011, p. 70) retomam um exemplo dado por Mannheim que traduz a interpretação de uma ação cotidiana nos três níveis de sentido propostos:

Estou caminhando com um amigo por uma rua em cuja esquina se encontra um mendigo. Meu amigo dá uma esmola. Não interpreto seu ato de forma alguma como um fenômeno físico ou fisiológico, mas como portador de um sentido, que nesse caso significa “ajuda”. Nesse processo de compreensão é atribuído ao ato um sentido, que na esfera sociológica é fixado ou definido teoricamente como “ajuda social”. Se analisado no contexto social, o senhor que estava à nossa frente passa a ser um “mendigo”, meu amigo um “ajudante” e o objeto de metal em suas mãos vira uma “esmola”. O objeto cultural, nesse caso, é o sentido identificado ou definido sociologicamente como “ajuda”; meu amigo não é visto como um indivíduo fisiológico com características próprias, mas apenas como um “ajudante”, como parte de uma situação apreendida, que em si só seria a mesma se em seu lugar estivesse outra pessoa.

Segundo explicam Bohnsack e Weller (2011), a compreensão do sentido da “ajuda” – na perspectiva de Mannheim – refere-se ao *sentido objetivo*. Não pressupõe do sujeito que interpreta esta ação conhecimentos sobre o mundo interior do amigo ou do mendigo; este entendimento parte do

conhecimento do contexto social vivido, no qual existem “mendigos” e “senhores de bem”. No entanto, se considerar a possibilidade de que a motivação do amigo não tenha sido apenas a de ajudar alguém, mas de demonstrar aos demais personagens do evento um gesto de compaixão ou bondade, pode-se identificar outro sentido que se apresenta de forma inovadora no contexto de análise e que tem relação com o mundo interior do sujeito que ofereceu a moeda: este consiste no *sentido expressivo* da ação. O ato de entregar a moeda pode ser interpretado ainda sob outra dimensão, por exemplo, quando identificado como um ato de hipocrisia. A interpretação teórica de que o ato foi motivado pelo sujeito como uma intenção hipócrita revela o *sentido documentário* da ação.

No que se refere ao nível documentário, Weller *et alii* (2002) afirmam que o que interessa nesse nível de interpretação é a análise do que esse ato documenta ou revela. A partir do momento em que a ação passa a ser um documento para a interpretação, o sentido da ação continua sendo objeto de interpretação. A esse respeito, vale citar Weller (2005, p. 266):

É preciso salientar que este método de análise dos produtos culturais ou de situações da vida e ações cotidianas é constantemente utilizado, lembrando que o último nível de interpretação (o documentário) oferece uma forma de compreensão imprescindível e que não pode ser confundido com os dois primeiros níveis. No entanto, o sentido expressivo e o sentido objetivo não são excludentes, mas, metodologicamente, são etapas necessárias para a reconstrução do sentido documentário, sendo que esse último nível de interpretação só poderá ser apreendido a partir da *Jetzt-Perspektive*, ou seja, do contexto histórico e social atual no qual o pesquisador está inserido.

O sentido documentário permite o tratamento científico, ou, ainda, a teorização do objeto em estudo cujo resultado se constitui a partir da relação entre o todo e as partes, ou seja, da análise da ação do indivíduo a partir de seu contexto.

Ao discorrer sobre os procedimentos do método documentário, Weller *et alii* (2002, p. 390-391) informam que Mannheim apresenta duas conclusões propositivas:

1) a necessidade e importância do pesquisador voltar sua atenção sobre experiências cotidianas submersas, mas que integram o sentido de toda interpretação sociológica; 2) a operacionalização de um sistema de conceitos para as ciências culturais que atravessem diferentes tempos e experiências históricas.

Conforme referenciam Weller *et alii* (2002) e Weller (2005; 2011), foi o sociólogo Ralf Bohnsack que, a partir do movimento etnometodológico, retomou e atualizou o método documentário de interpretação, transformando-o em um instrumento de análise para a pesquisa social empírica. Nas palavras de Bohnsack e Weller (2011, p. 72):

Bohnsack coloca a reconstrução do terceiro nível de sentido no centro da análise empírica, o que significa que, ao invés da reconstrução do decurso de uma ação (nível objetivo ou imanente), passaremos a analisar e reconstruir o sentido dessa ação no contexto social em que está inserida (nível documentário).

Pode-se afirmar, nesse sentido, que a interpretação documentária não parte de teorias ou metodologias previamente elaboradas, pois a interpretação se desenvolve de forma reflexiva durante o processo da pesquisa, não se caracterizando pela elaboração prévia de hipóteses ou pela comprovação destas no processo de interpretação. Weller e Bohnsack (2011, p. 72) complementam:

O método documentário como teoria e prática da interpretação sociológica pode ser visto como um instrumento que auxilia na inserção do pesquisador em contextos sociais que lhe são alheios, assim como na compreensão e conceituação de suas visões de mundo, suas ações e formas de representação.

O método documentário colabora teoricamente para a pesquisa qualitativa em três aspectos. Primeiro, contribui para a superação da oposição subjetivismo *versus* objetivismo na pesquisa qualitativa, defendendo uma postura em que necessariamente o conhecimento prático e o conhecimento teórico devem ser articulados – embora considerados em suas especificidades

–, levando o conhecimento a-teórico até a explicação teórica conceitual. Segundo, introduz uma mudança de perspectiva do fazer investigativo, pois, ao invés de perguntar o que é a realidade social, na perspectiva dos atores, questiona como esta perspectiva é constituída socialmente. Terceiro, atribui ao pesquisador um papel estratégico, no sentido de que este assume a representação dos participantes já que “realiza o trabalho de explicação teórica do entendimento mútuo implícito ou intuitivo dos entrevistados” (BOHNSACK e WELLER, 2011), reconstruindo as visões de mundo de sujeitos ou grupos.

Ainda sobre o papel do pesquisador na utilização do método documentário, é importante destacar que a veracidade dos fatos narrados ou mesmo a índole do informante não constitui objeto de preocupação, visto que a tarefa do pesquisador “consiste no questionamento daquilo que está documentado nas descrições dos entrevistados sobre suas atitudes, seus hábitos e seus padrões de orientação” (WELLER, 2005, p. 270).

Cabe destacar que o método documentário tem sido utilizado amplamente em pesquisas qualitativas de cunho sociológico que utilizam como instrumentos grupos de discussão (WELLER 2002, 2005, 2006, 2009, 2011; BOHNSACK e WELLER 2006, 2011; WELLER e MALHEIROS, 2011), entrevistas narrativas (OTTE, 2008; EVERS, 2009; GOSS, 2011; NOHL e OFNER, 2011; WELLER, 2009; ZARDO, 2011) e análise de imagens e/ou filmes (BALTRUSCHAT, 2011; BOHNSACK, 2007, 2011; GEIMER, 2011; LIEBEL, 2011; MARTINEZ, 2006; WELLER e BASSALO, 2011).

3.3 Entrevista narrativa e análise segundo o Método Documentário

As narrativas exercem papel fundamental no processo de compreensão dos fenômenos sociais. Conforme evidencia Appel (2005), a entrevista narrativa está fundamentada em três quadros teóricos, quais sejam: o interacionismo simbólico, a fenomenologia social e a etnometodologia.

Segundo Goss (2011, p. 223), “o estudo das narrativas na investigação social tem conquistado um amplo espaço dentro das Ciências Sociais nos últimos anos”. O ato de recordar e a narração da experiência vivenciada de forma sequencial permitem acessar as perspectivas particulares de sujeitos de

forma natural. Nas palavras de Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 92): “A narração reconstrói ações e o contexto da maneira mais adequada: ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do ator”.

Conforme explicitam Weller e Pfaff (2011), a entrevista narrativa consiste em um método amplamente utilizado desde o final dos anos 80 do século passado em pesquisas sociológicas e no campo educacional. Além da entrevista narrativa enquanto técnica de coleta de dados, Fritz Schütze desenvolveu um método conhecido como análise estrutural de narrativas (cf. Schütze, 2011; Weller, 2009). Krüger (2011, p. 45) informa que na Alemanha a entrevista narrativa desenvolvida por Schütze é utilizada com objetivo de “produção de toda uma história de vida ou apenas de um certo segmento temporal relacionado ao conteúdo de uma biografia”.

A relevância das entrevistas narrativas na pesquisa qualitativa importa na contribuição que este instrumento fornece para a compreensão das estruturas processuais dos cursos de vida ou trajetórias dos sujeitos pesquisados.

Riemann e Schütze (1991), ao trabalharem o conceito de “trajetória”, fazem referência aos estudos de Anselm Strauss, que aprofundaram esse conceito a partir da complexa relação entre o desenvolvimento de doenças e os trabalhos realizados para controlá-las. Diversos estudos tiveram como objeto o interesse em compreender e analisar como a dor e a doença crônica são percebidas por pacientes, profissionais e familiares e como, simultaneamente, torna-se objeto de trabalho e demanda organização do ambiente. Os estudos de Strauss, um dos fundadores da Teoria Fundamentada⁵¹, foram e continuam sendo essenciais, pois contribuíram na elaboração e na compreensão da trajetória como organização sequencial de processos, que podem ser conhecidos e analisados a partir da perspectiva de diferentes participantes, em eventos públicos ou pessoais (RIEMANN e SCHÜTZE, 1991).

Nesse sentido, os fenômenos sociológicos são decorrentes de uma trama de complexidades, que envolvem contigências e situações nem sempre controláveis, que devem ser analisadas de forma processual e

⁵¹ Para esclarecimentos complementares sobre a Teoria Fundamentada, cf. STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet. *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de Teoria Fundamentada*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

qualitativamente, a fim de serem compreendidas as “trajetórias”.

Conforme Riemann e Schütze (1991), grande parte dos sociólogos pertencentes ao interacionismo simbólico abordaram os processos de sofrimento sob o viés do conceito de “carreira”, compreendido no contexto profissional e de transformação organizacional, bem como de aprendizagem e adaptação de novas identidades. Os autores identificaram que os estudos que trabalham na perspectiva da conceituação de carreira combinam os aspectos relativos ao desenvolvimento pessoal e da esfera pública, e portanto, falta compreensão da interligação constante entre os processos sociais e subjetivos. Nesse sentido, a grande contribuição de Strauss, quanto ao conceito de trajetória, é avançar no sentido da articulação entre fenômenos sociais e subjetivos, superando a lacuna da abordagem realizada pelos autores do interacionismo simbólico e da tradição de Chicago, em geral, permitindo entender a trajetória dos sujeitos como um fenômeno biográfico.

Sob este prisma, parte-se do pressuposto de que a percepção de formas elementares nas narrativas permite a aproximação da biografia dos informantes⁵² e revela aspectos fundamentais sobre o contexto no qual ocorreram os eventos empíricos. Considerada como um dos métodos reconstrutivos de pesquisa⁵³, a entrevista narrativa consiste em um método de pesquisa qualitativa que escapa aos moldes tradicionais do esquema pergunta-resposta (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2008; GOSS, 2011).

É interessante destacar, conforme orientam Jovchelovitch e Bauer (2008), que a produção da narração é constituída pela dimensão cronológica, que se relaciona à narrativa como uma sequência de episódios, e pela não cronológica, que implica a configuração de um todo discursivo construído a partir de sucessivos acontecimentos, que configuram o enredo da narrativa. “É através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido na narrativa” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2008, p. 92). Pode-se dizer que o enredo produz o sentido da

⁵² Conforme orientam Jovchelovitch e Bauer (2008), denomina-se ‘informante’ o sujeito que participa da entrevista narrativa na condição de entrevistado.

⁵³ Para além da “análise de narrativas”, desenvolvida por Fritz Schütze, Weller (2009) identifica como métodos reconstrutivos de pesquisa a “hermenêutica objetiva” de Ulrich Oevermann, o método documentário, fundamentado por Karl Mannheim e desenvolvido por Ralf Bonhsack, a “análise da conversação”, aprofundada por Alencar e a “*grounded theorie*” ou teoria fundamentada, elaborada por Strauss.

narrativa que deve ser considerado no processo de interpretação, com o mesmo grau de importância que a sequência lógica dos acontecimentos. Para além desses aspectos, Goss (2011), com base nos referenciais de Schütze, alerta para a necessidade de observação nas narrativas dos elementos indexados – relativos às referências concretas dentro da narrativa, a exemplo de quem fez, o que fez, quando, onde e por que – e dos elementos não indexados – entendidos como elementos para além dos acontecimentos propriamente ditos, que expressam valores, juízos ou ainda “sabedoria de vida”.

Tendo em vista a complexidade de atingir os sentidos das trajetórias e das ações dos sujeitos no contexto social, o processo de elaboração da entrevista narrativa requer cuidados por parte do pesquisador na utilização dessa técnica, de forma a organizá-la respeitando o princípio reconstrutivo dos acontecimentos e a perspectiva dos informantes. Nesse sentido, a entrevista deve ser planejada de modo a encorajar e estimular o informante à produção de narrativas.

Com base nos estudos de Schütze (2011), que objetivaram a organização de uma proposta sistemática de produção de narrativas com fins de pesquisa social, pode-se destacar três etapas como constituintes do processo de realização da entrevista narrativa, que deverá sempre ser iniciada por uma pergunta narrativa orientada autobiograficamente, formulada de forma a abordar toda a trajetória de vida do sujeito pesquisado, ou parte da história de vida, a depender do interesse e do objeto de estudo do pesquisador. Nesta primeira etapa, a produção da narrativa não poderá ser interrompida; a inserção de novo questionamento somente poderá ser realizada após a indicação de uma coda narrativa⁵⁴. Weller (2005) contribui neste sentido, orientando que a entrevista sempre deverá ser iniciada por uma pergunta que instigue a narrativa das experiências vividas pelos informantes e não a mera descrição de fatos. O pesquisador deve se manter na posição de ouvinte, interferindo somente quando observa que a explanação foi realizada exaustivamente ou em situações que requerem a retomada da condução da

⁵⁴ Schütze (2011, p. 212) exemplifica a coda narrativa a partir da utilização pelo informante das seguintes expressões: “então, era isso; não muito; mas mesmo assim”. Tais expressões indicam o fechamento de uma idéia.

entrevista.

A segunda etapa da entrevista narrativa é dedicada à exploração do potencial narrativo dos temas transversais e fragmentos narrativos expostos de forma resumida na primeira etapa da entrevista. Após a explanação do informante, o pesquisador poderá intervir, de forma a auxiliar na complementação⁵⁵.

Por vez, a terceira etapa de realização da entrevista narrativa consiste no incentivo a descrições de situações e percursos que se repetem, estimulando-se respostas argumentativas⁵⁶. Esta etapa permite a inserção de perguntas de tipo teórico, como “Por quê?”, de maneira que o informante seja instigado a elaborar explicações sobre os eventos de sua trajetória.

Há dois aspectos destacados por Apple (2005) que merecem menção no processo de realização da entrevista narrativa: o primeiro refere que a seleção dos informantes deve ser guiada pelo princípio da amostragem teórica (STRAUSS e CORBIN, 2008), de modo a identificar o leque de possibilidades de investigação de diferentes processos biográficos no campo de pesquisa, com intuito de contrastar casos-chave; o segundo diz respeito ao comprometimento do entrevistador em produzir uma situação de confiança através da disponibilização de informações sobre o contexto da pesquisa e sua realização – no caso, informar sobre o procedimento de gravação –, bem como garantir o anonimato na análise e na apresentação dos dados.

Tais processos, acrescido da prudência do pesquisador na forma como interfere no contexto da pesquisa e da maneira como se comporta e se relaciona com os informantes, garantem um processo de coleta de dados mais qualificado e sem possíveis constrangimentos.

Passos de análise da entrevista narrativa segundo o Método Documentário

Primeiramente o pesquisador deverá elaborar um relatório sobre a

⁵⁵ Nestes casos, Schütze (2011, p. 212) sugere a utilização de expressões como: “Sim, e, então, não consegui acompanhar o restante. Será que poderia, a partir deste ponto, contar mais uma vez?”.

⁵⁶ Esclarecimentos complementares sobre a proposta desenvolvida por Schütze, relativa a entrevistas narrativas e sua utilização, poderão ser encontradas em Goos (2011).

realização da entrevista narrativa, registrando as informações relativas ao contexto de realização da atividade, aspectos relativos aos participantes e o desenvolvimento da narrativa em geral. É interessante registrar aspectos anteriores à realização da entrevista narrativa em si, relativos a dificuldades enfrentadas para acesso aos sujeitos da pesquisa, procedimentos de contatos e agendamentos realizados, além de solicitação de auxílio de outros sujeitos intervenientes ao contexto de pesquisa.

Para coleta de dados com informações complementares sobre os entrevistados, sugere-se a aplicação de um formulário de identificação com os sujeitos da pesquisa, de modo a subsidiar a elaboração do perfil dos informantes. Tal formulário poderá ser constituído por demais questões relevantes para a pesquisa, a destacar, no caso de entrevista com especialistas, formação acadêmica, experiências profissionais, tempo de atuação profissional, dentre outras.

A análise de narrativas possibilita a identificação da estrutura que orienta as ações práticas dos sujeitos e os modelos processuais dos cursos de vida. Nas palavras de Weller (2009, p. 10), “por meio da análise detalhada de entrevistas narrativas, busca-se elaborar modelos teóricos sobre a trajetória de indivíduos pertencentes a grupos e condições específicas”.

Vale resgatar a informação de que o método documentário permite uma perspectiva diferenciada de acesso ao objeto da pesquisa, ao considerar que a transição do sentido imanente para o sentido documentário implica uma lógica de questionamento que muda de *o quê* para o *como*. A pergunta de como se constituem as trajetórias dos informantes no contexto social deve ser o norte da ação investigativa. Conforme referencia Weller (2005, p. 273):

Esta diferença metodológica entre o sentido imanente e o sentido documentário corresponde à diferença entre as observações de primeira e segunda ordem, que, em termos práticos, é realizada em duas etapas, denominadas por Bohnsack como interpretação formulada e interpretação refletida.

A utilização do método documentário possibilita o acesso ao conhecimento pré-reflexivo, a-teórico, no qual está implícita a ação. A pergunta

que orienta a busca pelo significado documentário deve ser elaborada na perspectiva de desvelar como se formam ou se constituem os eventos ou realidades sociais. A partir das expressões verbalizadas pelos informantes nas entrevistas narrativas, que se referem ao sentido imanente, o pesquisador deverá explicitar o conhecimento implícito a tais práticas ou ações.

Anterior à análise propriamente dita dos dados segundo o método documentário, o pesquisador deve atentar ao processo de identificação de modelos centrais na narrativa dos informantes, que indicam referências quanto às experiências ou às ações de maior significância em suas trajetórias. Estas passagens, segundo Bohnsack e Weller (2011), chamam a atenção pelas apresentações detalhadas (“densidade metafórica”) e pelo maior envolvimento do participante (“densidade interativa”). A metáfora de foco refere-se ao ponto culminante da narrativa, ou, ainda, à relevância maior de um determinado espaço de experiência.

O método documentário, tal como desenvolvido por Ralf Bohnsack, compreende quatro fases distintas: a interpretação formulada, a interpretação refletida, a análise comparativa e a construção de tipos.

Segundo Weller (2005) e Bohnsack e Weller (2011), a interpretação formulada compreende os seguintes aspectos: a organização dos tópicos discutidos na entrevista, a seleção e a transcrição dos temas ou passagens que serão analisadas e a análise detalhada do sentido imanente. Nesta etapa, decodifica-se a linguagem coloquial e o pesquisador reescreve a narrativa de modo a torná-la compreensível para as pessoas que não pertencem ao contexto pesquisado, eximindo-se de comentários.

Por vez, a interpretação refletida implica a observação de segunda ordem, na qual o pesquisador realiza suas interpretações, recorrendo ao conhecimento adquirido sobre o meio pesquisado. A interpretação refletida objetiva “analisar tanto o conteúdo de uma entrevista como o ‘quadro de referência’ (*frame*) que orienta a fala, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações” (WELLER, 2005, p. 276).

Na análise de entrevistas narrativas, a primeira etapa da interpretação refletida é dedicada à reconstrução da organização do discurso, à dramaturgia e à densidade do discurso. Durante o processo de interpretação, o pesquisador

deve atentar-se para a análise de padrões homólogos ou aspectos típicos do contexto social, de forma a construir um modelo de orientação por meio da análise comparativa com outras entrevistas ⁵⁷.

A análise comparativa⁵⁸ no método documentário objetiva reconstruir aspectos homólogos entre os diferentes casos estudados, possibilitando a precisão da análise dos dados empíricos e, em um momento posterior, a construção de tipos. Nas palavras de Weller (2005, p. 279): “Através do *tertius* comparativo, por exemplo, dos resultados obtidos na análise de duas ou mais entrevistas, os contrastes entre os casos aparentemente homogêneos tornam-se evidentes. Nesse sentido, a análise comparativa é um procedimento que se orienta pelo princípio da busca por contrastes”.

Visto que o processo de interpretação engloba as experiências e os conhecimentos do pesquisador relacionados aos seus vínculos sociais, geracionais e de gênero, à formação intelectual, dentre outros, pode-se dizer que o método comparativo exerce uma forma de controle sobre o conhecimento teórico e a posição que o pesquisador ocupa socialmente, comandando a forma como se apresentam as afirmações ou generalizações sobre a realidade pesquisada. Assim, o conhecimento a-teórico de determinada realidade pesquisada é reconstruído a partir dos dados evidenciados na análise comparativa, conferindo ao conhecimento do pesquisador segundo plano.

A construção de tipos e a análise multidimensional, identificada como quarta etapa de análise do método documentário, é posterior à análise comparativa, sendo considerada como modelos de orientação ou estratégias de enfrentamento a uma determinada situação.

Weller (2005) evidencia que, quanto mais precisa for a construção dos tipos, maior será a validade das teorias construídas empiricamente, visto que o

⁵⁷ Nas palavras de Weller (2005, p. 277): “Toda interpretação somente passará a ganhar forma e conteúdo quando realizada e fundamentada na comparação com outros casos empíricos. Somente através desse procedimento o pesquisador poderá caracterizar uma fala, comportamento ou ação como algo típico para determinado grupo ou meio social”.

⁵⁸ Sobre o método comparativo nas ciências sociais, Schneider e Schmitt (1998) afirmam que a comparação é inerente ao processo de construção do conhecimento no estudo da sociedade, já que o raciocínio comparativo permite a descoberta de regularidades, deslocamentos e transformações, contribuem na construção de modelos e tipologias e possibilitam identificar semelhanças e diferenças, explicando as determinações gerais dos fenômenos sociais. Maiores informações sobre as origens do método comparativo nas ciências sociais a partir dos estudos de Comte, Durkheim e Weber, cf. SCHNEIDER, Sérgio; SCHMITT, Cláudia Job. *O uso do método comparativo nas Ciências Sociais*. Cadernos de Sociologia. Porto Alegre, v. 9, p. 49-87.

método documentário está voltado para a produção de teorias constituídas a partir da análise criteriosa de dados empíricos, superando a mera articulação entre teoria e empiria. Conforme conceituam Bohnsack e Weller (2011, p. 83):

Tipos podem ser estabelecidos quando constatamos – por meio da análise comparativa de diferentes grupos – um modelo de orientação que se repete, ou quando encontramos diferentes modelos de orientação ou estratégias de enfrentamento de uma determinada situação.

De acordo com o método documentário, a análise de uma entrevista narrativa inicia com narração inicial, seguida da análise das passagens ou metáforas de foco e das passagens que discutem questões relacionadas ao tema da pesquisa (BOHNSACK e WELLER, 2011). A análise de dados conduzida segundo o método documentário requer que seja considerada a multidimensionalidade dos espaços de experiências no processo reconstrutivo da pesquisa. “A validade e a generalização de um tipo ou de um modelo de orientação construído empiricamente depende da multiplicidade ou da multidimensionalidade que um caso individual pode adquirir no âmbito de uma tipologia maior”. (BOHNSACK e WELLER, 2011, p. 84).

4. Descrição da pesquisa de campo e trajetória dos gestores entrevistados

Este capítulo pretende relatar o processo que permitiu a construção do *corpus* da pesquisa, a identificação dos sujeitos e a definição dos procedimentos de coleta dos dados. Conforme afirmam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 162):

(...) a escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos.

Esse processo também seguiu as orientações de Bauer & Aarts (2008), que, ao tratar das especificidades da pesquisa qualitativa, discorrem sobre a construção do *corpus* nas investigações pautadas nos fundamentos das Ciências Sociais. Os autores referem três aspectos que podem ser úteis na definição do campo da pesquisa: a relevância, a homogeneidade e a sincronicidade. O primeiro aspecto refere que o assunto a ser pesquisado deve ser socialmente relevante; o segundo aspecto indica que a coleta de dados deve ser orientada no sentido de possibilitar a maior homogeneidade das informações possível; e, por fim, o terceiro aspecto considera que os dados coletados têm um ciclo natural de estabilidade e mudanças, sendo necessário considerar a intersecção histórica.

Considerando tais características, a escolha do campo foi definida a partir do objetivo da pesquisa, que pretende analisar os processos de gestão dos sistemas de ensino das unidades federativas brasileiras com vistas à inclusão escolar de jovens com deficiência no Ensino Médio, considerando a expansão da idade escolar obrigatória até os 17 anos, conforme a Emenda

Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, e a expansão da oferta do Ensino Médio com a previsão de torná-lo etapa obrigatória da formação. O “campo” desta pesquisa, seguindo a definição de Flick (2004), é compreendido pelo grupo de gestores das unidades federativas brasileiras, responsáveis pela implementação da política de inclusão nos sistemas de ensino.

4.1 Critérios de constituição do corpus da pesquisa

De antemão, é necessário destacar que a inserção no campo foi planejada com base nos princípios éticos da pesquisa qualitativa, uma vez que este enfoque de investigação exige a atuação e a interação do pesquisador em um contexto de relações complexas, que demandou compromisso com instituições e gestores públicos de educação. Para tal, utilizaram-se as orientações de Esteban (2003), que apontam que os principais aspectos éticos relacionados ao processo da pesquisa qualitativa devem ser o consentimento informado, a privacidade e a confidencialidade.

Ao discorrer sobre a teoria e o método na pesquisa de campo, Cicourel (1990) afirma que os pesquisadores em ciências sociais se defrontam com uma variável complexa e definidora dos resultados, que se refere às condições de desenvolvimento de suas investigações. Ao contextualizar as exigências da pesquisa qualitativa e o problema do acesso ao campo, Flick (2004, p. 69) afirma que “o acesso ao campo em estudo é uma questão mais crucial na pesquisa qualitativa do que na quantitativa”. Sua alegação é construída a partir do argumento de que a metodologia de desenvolvimento da pesquisa qualitativa exige um contato mais próximo e mais intenso entre o pesquisador e seu campo, que envolvem relações, diálogos, inserção no cotidiano, gravações, entre outras formas de apreensão de informações e dados. A esse respeito, Cicourel (1990) informa que não há uma receita para realizar a entrada correta em uma nova comunidade ou no contexto da pesquisa; nesse sentido, o pesquisador deverá estar atento ao papel que assume no novo contexto a ser estudado.

Um dos critérios para a construção do *corpus* de pesquisa consistiu na identificação do estado de cada uma das cinco regiões geográficas brasileiras

que apresenta maior índice percentual de matrícula de alunos com deficiência no Ensino Médio de 15 a 24 anos. Para tanto, realizou-se o cálculo do percentual de jovens com deficiência matriculados no Ensino Médio entre 15 e 24 anos, conforme dados do Censo Escolar MEC/INEP (2009), em relação à população com deficiência de 15 a 24 anos, conforme Censo Populacional do IBGE (2000). Com isso, obtiveram-se os indicadores de inclusão dos jovens com deficiência no Ensino médio em cada uma das unidades federativas e identificou-se aquela com maior índice de matrículas em cada região geográfica brasileira.

TABELA 5 – População com deficiência 15-24 anos/Matrícula de estudantes com deficiência no ensino médio 15-24 anos, por Unidade Federativa (2010)

Região/UF	População com deficiência 15-24 anos	Matrícula de alunos com deficiência no Ensino Médio - 15-24/ Escolas comuns + Escolas Especiais	%
Sudeste	827.116	9.986	1,20%
SP	374.878	7.197	1,91%
MG	238.731	1.544	0,64%
ES	44.244	419	0,94%
RJ	169.261	826	0,48%
Centro-Oeste	169.326	2.519	1,48%
GO	69.892	1.525	2,18%
DF	39.183	595	1,51%
MT	34.988	159	0,45%
MS	25.263	240	0,93%
Nordeste	869.138	3.162	0,36%
AL	57.626	116	0,20%
BA	235.973	642	0,27%
CE	128.636	401	0,31%
MA	100.839	589	0,58%
PB	62.608	192	0,30%
PE	147.718	635	0,42%
PI	50.808	194	0,38%
RN	51.718	295	0,57%
SE	33.212	98	0,29%
Norte	225.369	1.178	0,52%
AC	9.648	56	0,58%
AP	8.680	55	0,63%

AM	51.634	143	0,27%
PA	110.694	623	0,56%
RO	20.098	101	0,50%
RR	5.158	14	0,27%
TO	19.455	186	0,95%
Sul	281.083	3.003	1,06%
PR	105.389	1.401	1,32%
RS	111.514	1.002	0,89%
SC	64.179	600	0,93%
TOTAL	2.372.032	19.848	0,83%

Fonte: Censo Escolar MEC/INEP 2009 e Censo Populacional IBGE 2000⁵⁹.

A Tabela 1 demonstra que na região Sudeste, a qual é composta pelas unidades federativas de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro, do total de 827.116 jovens com deficiência de 15 a 24 anos, 9.986 estão matriculados no Ensino Médio, com a mesma idade, representando 1,20%. Desta região, destaca-se o estado de São Paulo, que apresenta o índice percentual de 1,91% de jovens com deficiência matriculados no Ensino Médio.

A região Centro-Oeste, constituída por Goiás, Distrito Federal, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, possui 1,48% de jovens com deficiência matriculados no Ensino Médio. Dos 169.326 jovens com deficiência de 15 a 24 anos, 2.519 estão matriculados no Ensino Médio, destacando-se o estado de Goiás, que apresenta o indicador de 1.525 jovens com deficiência matriculados na referida etapa, em relação à população de 69.892 jovens na respectiva faixa etária, representando 2,18%.

Na região Nordeste, composta pelos estados de Alagoas, Bahia,

⁵⁹ A construção da Tabela 1 utiliza a comparação de indicadores de diferentes fontes estatísticas: o Censo Escolar MEC/INEP 2009 e o Censo Populacional IBGE 2000. Deve-se destacar que o conceito de pessoa com deficiência utilizado pelas duas bases de dados são diferenciados. Enquanto o Censo Escolar MEC/INEP 2009 conceitua pessoa com deficiência como: "Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas", conforme define o art. 1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o Censo Populacional IBGE 2000 considera pessoas com deficiência aquelas que apresentam alguma dificuldade de enxergar, ouvir, locomover-se ou alguma deficiência física ou mental, estando compatível com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), divulgada em 2001 pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Compreende-se, portanto, que o conceito de pessoa com deficiência do Censo Populacional IBGE 2000 é amplo. Entretanto, a comparação entre os dois bancos de dados é realizada em virtude do reconhecimento destas fontes na coleta e no processamento de dados oficiais.

Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe, dos 869.138 jovens com deficiência, 3.162 estão matriculados no Ensino Médio, representando 0,36%, conforme critério etário estabelecido; destaca-se o estado do Maranhão, que, do total de 100.839 jovens, apresenta 589 matriculados no Ensino Médio, o que representa o índice percentual de 0,58%.

A região Norte, que abrange os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, apresenta o índice percentual de 0,52% jovens com deficiência matriculados no Ensino Médio, ou seja, dos 225.369 jovens com deficiência de 15 a 24 anos, 1.178 possuem matrícula. Destaca-se nessa região geográfica o estado de Tocantins: dos 19.455 jovens com deficiência, 186 estão matriculados do Ensino Médio, representando 0,95%.

Por fim, a região Sul, constituída por Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul apresenta 1,06% (3.003) dos jovens com deficiência matriculados no Ensino Médio, em relação à população total de jovens com deficiência entre 15 a 24 anos (281.083), destacando-se o estado do Paraná com, 1,32%. Os dados gerais indicam que do total de 2.372.032 jovens com deficiência na faixa etária estabelecida, no Brasil, 19.848 estão matriculados no Ensino Médio, representando 0,83%. O estado do Paraná aparece com maior índice percentual do país (1,32%) e Alagoas com o menor índice percentual (0,20%).

Para a realização da pesquisa também foram elaborados dois questionários *online*, sendo um encaminhado para as Secretarias de Estado da Educação e outro para os Conselhos Estaduais de Educação. Para o desenvolvimento do questionário de aplicação *online*, foi utilizado um servidor gratuito chamado LimeSurvey⁶⁰. Este sistema é de fácil manipulação pelos respondentes, oferece número ilimitado de questionários e de participantes, permitindo o gerenciamento de usuários. O sistema gera *tokens* ou senhas para o controle de cada acesso e disponibiliza recurso para o envio de convites e lembretes por email. Permite ainda, ao participante, pausar o processo de resposta ao questionário, salvar e retornar ao questionário para finalizá-lo quando queira. O programa oferece análise estatística e gráfica básica e

⁶⁰ Informações complementares sobre esse sistema de aplicação de questionários poderão ser encontradas no site <https://www.limeservice.com/en/online-demo>.

permite a exportação do banco de dados para os formatos de texto, CVS, PDF, SPSS, QueXML e MS EXCEL. Este servidor é um dos mais utilizados para a aplicação de questionários em pesquisas relacionadas a Ciências Sociais e Humanas.

Os questionários foram encaminhados para os endereços eletrônicos das Secretarias de Estado da Educação e para os Conselhos de Estado da Educação. No corpo do *e-mail* foi incorporado um texto de apresentação da pesquisadora, indicando o tema da pesquisa, o departamento e a instituição ao qual o estudo se vincula. Foram inseridos os *links* relativos aos currículos lattes tanto da pesquisadora, quanto da professora orientadora para consulta dos usuários (cf. APENDICE A e B).

O questionário encaminhado para as Secretarias de Estado da Educação foi constituído por três etapas: I – Dados de identificação da Secretaria de Estado da Educação; II – Da organização do sistema de ensino do Estado para a inclusão de alunos com deficiência; III – Da inclusão escolar de alunos com deficiência no Ensino Médio. O instrumento compreendeu 19 (dezenove) questões fechadas, que versavam sobre a organização da modalidade de ensino da educação especial no estado, normativas, serviços especializados ofertados, recursos de acessibilidade disponibilizados aos estudantes com deficiência, ações desenvolvidas pela secretaria e orientações sobre o processo de inclusão escolar de jovens com deficiência no Ensino Médio⁶¹.

O questionário encaminhado para os Conselhos Estaduais de Educação foi organizado em três etapas: I – Dados de Identificação dos Conselhos Estaduais de Educação; II – Da organização e função do Conselho Estadual de Educação; III - Das orientações relativas ao processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência no Ensino Médio. Esse instrumento compreendeu 12 (doze) questões fechadas sobre a estrutura do Conselho de Estado, sua regulamentação, bem como normativas e concepções elaboradas para orientar a inclusão de jovens com deficiência no Ensino Médio nos

⁶¹ Para responder ao questionário, o Secretário de Estado da Educação deveria acessar o *link* <http://pesquisaunbjuventude.limequery.com/51174/lang-pt-BR/tk-3ss975hujfpgv8q>.

Em caso de não desejar responder ao questionário e não desejar receber mais convites, o Secretário deveria clicar no seguinte *link*: <http://pesquisaunbjuventude.limequery.com/optout.php?lang=pt-BR&sid=51174&token=3ss975hujfpgv8q> .

estados⁶².

Vale destacar que, ao final de cada questionário, foi solicitado às Secretarias de Estado da Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação o encaminhamento de documentos e normativas que orientavam a organização da educação especial no sistema de ensino das unidades federativas e o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência.

As etapas de elaboração dos questionários e a produção do questionário *online* se deram nos meses de outubro e novembro de 2010, sendo que a aplicação dos questionários foi realizada no mês de dezembro de 2010, ficando disponível por 15 dias, e depois reaberto por mais 10 dias.

Visto que o retorno tanto dos Secretários de Estado quanto dos Presidentes dos Conselhos de Estado da Educação foram insatisfatórios, representando menos de 10% de questionários respondidos em cada modalidade, estes dados não foram considerados na composição do material empírico desta tese, tampouco na análise dos dados. No que se refere ao encaminhamento de normativas, somente o estado de Tocantins encaminhou os documentos solicitados para o *e-mail* da pesquisadora. Foram levantadas duas hipóteses que poderiam justificar o baixo índice de retorno dos questionários: a primeira, relativa ao fato de o instrumento de pesquisa ter sido aplicado no último mês do ano, e a segunda, relativa à finalização do processo de gestão dos Secretários de Estado, em função das eleições presidenciais ocorridas no referido ano.

Considerando o levantamento dos dados realizados na Tabela 1, o campo da pesquisa foi definido a partir de cinco unidades federativas: São Paulo, Goiás, Paraná, Tocantins e Maranhão. Nestas unidades federativas foram realizadas entrevistas narrativas com os representantes das Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis pela implementação da política de inclusão nos sistemas de ensino.

A escolha das unidades federativas para a realização da pesquisa deu-se em função da atribuição definida pela Constituição da República Federativa

⁶² Para responder ao questionário, o Presidente do Conselho de Estado da Educação deveria acessar o *link* <http://pesquisaunbjuventude.limequery.com/65861/lang-pt-BR/tk-kzsmxm4jja9969t>.

Em caso de não desejar responder ao questionário e não receber mais convites, o Presidente deveria clicar no seguinte *link*: <http://pesquisaunbjuventude.limequery.com/optout.php?lang=pt-BR&sid=65861&token=kzsmxm4jja9969t>.

do Brasil de 1988, que, em seu art. 211, parágrafo 3º, afirma: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio”. Vale ainda destacar o art. 10 da LDB nº 9.394/96, que em seu inciso III dispõe como incumbência do Estado: “VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei”⁶³.

Dados sobre as entrevistas narrativas e os participantes da pesquisa

As entrevistas narrativas foram realizadas no período de novembro a dezembro de 2010. O procedimento de agendamento foi efetivado por telefone e/ou e-mails direcionados, em primeira instância, aos Secretários de Estado da Educação, que deveriam designar representantes para participar da pesquisa. Nos casos em que não foi obtido retorno por parte dos Secretários, o contato foi realizado diretamente com o setor responsável pela educação especial no estado, ou, ainda, com seu dirigente.

Após realização de contatos para agendamento da entrevista, encaminhou-se a Carta de Apresentação (Apêndice C), contextualizando a pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, seu objetivo, o instrumento de coleta de dados e o informe de que a pesquisa é desenvolvida conforme os princípios éticos da pesquisa científica, consoante com a Resolução nº 12/2009 do PPGE/FE/UnB, que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação⁶⁴. A Carta de Apresentação é assinada pela professora orientadora da pesquisa.

Vale destacar que o acesso da pesquisadora foi facilitado pelo fato de

⁶³ Conforme art. 38 da LDB 9.394/96: “Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames”.

⁶⁴ A referida Resolução pode ser acessada no link http://ppge.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=27.

ela haver atuado no Ministério da Educação de julho de 2007 a maio 2010, período este anterior à pesquisa, e de ter desenvolvido algumas atividades e participado de diversas outras na área juntamente com os profissionais do órgão. No que se refere ao acesso ao campo, destacam-se os argumentos elencados por Cicourel (1990), que indica que, dentre as melhores maneiras de facilitar o acesso a situações de pesquisas voltadas a organizações e altas autoridades, pode-se citar a utilização de canais formais e não oficiais. Os canais formais foram utilizados no primeiro momento do contato da pesquisa; não obtendo retorno, foram utilizados canais não oficiais⁶⁵.

Confirmados os agendamentos da pesquisa, seguiu-se o seguinte cronograma:

Quadro 1: Data e local da realização das entrevistas narrativas com os representantes das Secretarias de Estado da Educação, por UF (2011)

Entrevista Narrativa/UF	Data de realização	Local
Secretaria de Estado da Educação de São Paulo	05/11/2010	São Paulo/SP
Secretaria de Estado da Educação de Goiás	16/11/2010	Goiânia/GO
Secretaria de Estado da Educação do Paraná	04/12/2010	Curitiba/PR
Secretaria de Estado da Educação de Tocantins	14/12/2010	Palmas/TO
Secretaria de Estado da Educação do Maranhão	20/12/2010	São Luís/MA

Fonte: Dados Pesquisa 2010.

Todas as entrevistas foram realizadas presencialmente, em local reservado, geralmente nas Secretarias de Estado da Educação ou em órgãos vinculados, com exceção da entrevista narrativa com a representante do Paraná, que foi realizada no hotel onde a pesquisadora estava hospedada.

Para a realização da entrevista narrativa, organizou-se um tópico-guia,

⁶⁵ Refere-se à utilização de canais não oficiais para acessar o campo de pesquisa, a exemplo de conversas realizadas com profissionais conhecidos pela pesquisadora que atuavam nas Secretarias de Estado à época da pesquisa e que tinham conhecimento sobre o estudo que estava sendo desenvolvido. Em conversas informais, solicitou-se que tais profissionais fizessem intervenção junto aos Secretários de Estado ou dirigentes da área da educação especial para conceder a entrevista.

conforme orientações de Weller (2011)⁶⁶. O tópico-guia não consiste em um roteiro fixo a ser seguido e não é apresentado ao entrevistado; compõe-se de perguntas amplas que objetivam gerar narrativas e que buscam estimular a participação do sujeito da pesquisa. A estrutura da entrevista narrativa foi organizada em blocos temáticos, compostos por pergunta inicial e perguntas sobre a organização do sistema de ensino, as escolas, a inclusão de alunos com deficiência, a acessibilidade, os serviços e recursos especializados, os professores, a inclusão de jovens com deficiência no ensino médio, a inclusão de jovens com deficiência intelectual no ensino médio e os desafios para a inclusão escolar (cf. Apêndice D)⁶⁷.

Utilizou-se apoio de gravador digital para registro das entrevistas. No que se refere à duração de cada entrevista, pode-se verificar o quadro abaixo:

Quadro 2: Tempo de duração das entrevistas narrativas, por UF (2011)

Entrevista Narrativa/UF	Tempo de duração
Secretaria de Estado da Educação de São Paulo	52:56
Secretaria de Estado da Educação de Goiás	1:30:27
Secretaria de Estado da Educação do Paraná	1:10:31
Secretaria de Estado da Educação de Tocantins	47:13
Secretaria de Estado da Educação do Maranhão	44:29
Total	7:39:00

Fonte: Dados Pesquisa 2010.

Ao final de cada entrevista narrativa, foram aplicados formulários de identificação dos participantes da pesquisa, com vistas a coletar elementos que permitissem aprofundar o conhecimento sobre a trajetória biográfica e profissional dos representantes das secretarias estaduais entrevistados (cf. Apêndice E). Vale destacar que a coleta de dados foi realizada considerando duas dimensões postuladas por Bauer & Aarts (2008): a dimensão horizontal,

⁶⁶ Esclarecimentos complementares sobre a organização de tópico-guia em Weller (2011, p. 60-61).

⁶⁷ A entrevista narrativa foi elaborada com base na adaptação do modelo do tópico-guia utilizado por Weller (2006) para a realização de grupos de discussão. Para conhecimento do instrumento, vide Anexo I do artigo elaborado por WELLER: "Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência como método." *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

que abrange as funções desenvolvidas e categorias como sexo, idade, ocupação, formação, dentre outras, e a dimensão vertical, que se refere à forma como as pessoas se relacionam com determinados objetos em seu contexto vivencial, observadas por meio de opiniões, explicações, estereótipos, discursos e identidades.

4.2. Dados da pesquisa e trajetória biográfico-profissional dos gestores

4.2.1 Considerações sobre o representante do Estado de São Paulo

4.2.1.1 Dados sobre a entrevista

A entrevista narrativa com o representante da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo foi realizada dia 5 de novembro de 2010, em uma sexta-feira, no período da manhã, no CAPE – Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

O primeiro contato com a Secretaria de Estado foi realizado em outubro, por meio do encaminhamento de Carta Convite (cf. Apêndice F), ao então Secretário de Estado da Educação, Senhor Paulo Renato Souza, via *e-mail*. Não obtendo retorno direto por parte do Secretário e de seus assessores de Gabinete, foi realizado contato com a Dirigente de Educação Especial do estado para a realização da pesquisa e concessão de entrevista. Este contato foi realizado por telefone.

De 02 a 05 de novembro de 2010⁶⁸, estava sendo realizado o II Congresso Brasileiro de Educação Especial e II Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São

⁶⁸ Vale destacar que na ida da pesquisadora para São Carlos-SP, no aeroporto Salgado Filho, em Brasília-DF, estavam presentes profissionais da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, que também estavam indo participar do mesmo evento. Em conversas informais, foi relatado que a pesquisadora estava em processo de coleta de dados para a tese de Doutorado. Na oportunidade, também foi informado que o estado de Goiás apresentou maior índice de jovens com deficiência incluídos no Ensino Médio em relação à população total de jovens com deficiência, obtendo maior índice na região Centro-Oeste. Felizes com a notícia, os profissionais comprometeram-se a informar o fato ao gestor de educação especial do estado e a contribuir para o agendamento da pesquisa.

Carlos – UFSCAR, na cidade de São Carlos-SP. Considerando que a pesquisadora estaria em São Carlos-SP nesse período, foram retomados os contatos com a dirigente. Na impossibilidade de participação da dirigente na pesquisa, justificada pelo recesso de férias que estava usufruindo, a gestora indicou o profissional substituto para conceder a entrevista. A pesquisa foi então agendada para dia 05 de outubro, pela manhã, no CAPE, órgão vinculado a Secretaria de Estado da Educação.

Confirmada a agenda, a pesquisadora deslocou-se de São Carlos-SP para São Paulo-SP, de ônibus, no final da tarde do dia 04 de outubro, após a apresentação de trabalho realizada no referido evento⁶⁹.

Na manhã do dia 05 de outubro, às 7h, a pesquisadora deslocou-se para o CAPE. A entrevista estava agendada para as 9h. Ao chegar ao local combinado, a pesquisadora aguardou na recepção da instituição, até ser recebida pelo profissional indicado para conceder a entrevista. Este profissional fez a recepção e o encaminhamento para sua sala de trabalho, localizada no segundo andar do prédio. Durante o deslocamento, foram realizadas explicações sobre a estrutura do prédio, sobre a acessibilidade arquitetônica, o número de profissionais que estava atuando naquele momento no CAPE, bem como as atividades desenvolvidas na instituição.

Chegando à sala definida para realização entrevista, observou-se que o ambiente foi previamente preparado, inclusive com lanches e café à disposição. O representante da Secretaria de Estado e a pesquisadora sentaram-se à mesa e o processo de entrevista foi iniciado com uma breve descrição do objetivo da investigação e dos procedimentos da entrevista narrativa. A entrevista teve duração de 52:56. Neste tempo, houve a interrupção de uma profissional que entrou na sala para solicitar informações ao profissional entrevistado. O informante da pesquisa apresentou à pesquisadora a profissional e pediu licença para continuar a entrevista, solicitando que, após sua explanação, esta profissional pudesse complementar as informações relativas a um projeto desenvolvido pelo estado voltado à

⁶⁹ Vale destacar o empenho de colegas do curso de Doutorado da UFSCAR de providenciar telefone fixo para os contatos com a Secretaria de Estado, impressora para cópia dos documentos da pesquisa e traslado para a rodoviária da cidade. A viagem foi tranquila e teve a duração de aproximadamente de 4 horas, chegando a pesquisadora à capital às 23h.

inclusão de jovens com deficiência no mercado de trabalho.

Após o término da entrevista, finalizado o procedimento de gravação, foi solicitado ao informante o preenchimento de formulário de identificação e do termo de consentimento da pesquisa (cf. Apêndice G). Seguindo esta etapa, o informante convidou a pesquisadora para fazer uma visita às dependências do CAPE. A visita teve a duração de aproximadamente uma hora. Foram apresentados os profissionais que estavam atuando nos diferentes setores. Durante a visita, o maior tempo de permanência foi no setor de produção de material acessível, onde são produzidos os livros em braille e áudio para os estudantes cegos, os cadernos em caracter ampliado e pauta ampliada para os estudantes com baixa visão e a adaptação de materiais para estudantes com deficiência física. Este setor também promove a acessibilidade de materiais para os alunos do ensino médio. Um dos desafios expostos pelos profissionais foi relativo à produção de materiais acessíveis das ciências exatas, a exemplo de química e física.

Concluída a visita, por volta das 12h30, a pesquisadora dirigiu-se ao aeroporto, retornando a Brasília por volta das 17h. O informante da pesquisa colocou-se à disposição para esclarecimentos complementares e foi combinada a troca de textos por *e-mail* sobre a avaliação dos 10 anos de publicação da Declaração de Salamanca (1994).

4.2.1.2 Trajetória biográfico-profissional do entrevistado

O representante do estado de São Paulo exerce a função de técnico do CAPE de São Paulo-SP. Tem 63 anos, sexo masculino, é divorciado e não possui deficiência. Nasceu em Atalaia-AL e vive há 44 anos em São Paulo-SP. Tem as seguintes formações: Bacharelado em Teologia (1971), Licenciatura em Filosofia (1976) e Licenciatura em História (1998). Atua na área da educação há 32 anos, sendo que já desenvolveu funções como professor efetivo nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio na área de História e como assistente técnico de oficina pedagógica. Está vinculado à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo há 10 anos. Atualmente, atua no desenvolvimento de um projeto voltado à empregabilidade de pessoas com

deficiência, principalmente para estudantes no ensino médio.

Com objetivo de obter informações sobre o representante de São Paulo⁷⁰, a pesquisadora⁷¹ dirigiu, no início da entrevista, uma pergunta com a intenção de conhecer a trajetória profissional do sujeito, especialmente sobre o trabalho desenvolvido na Secretaria de Estado da Educação. Embora a pergunta tenha sido elaborada com foco na atual função e o local de exercício, o entrevistado optou por iniciar a exposição de sua trajetória profissional a partir de elementos anteriores à atual função, destacando sua formação acadêmica, no primeiro momento, e seu vínculo com o estado e as atividades desenvolvidas, sequencialmente (linhas 1-29).

- 1 **Y: Então N. eu queria que você me contasse um pouco**
- 2 **sobre a sua trajetória profissional né qual é o cargo que**
- 3 **você ocupa e como é que você chegou então nesse**
- 4 **departamento?**
- 5 **SPm:** Bom eu sou professor de história tenho licenciatura
- 6 também em filosofia mas o meu cargo no estado é efetivo
- 7 em história há:: (.) alguns é em dois mil e um eu fui
- 8 convidado para fazer uma palestra sobre a história das
- 9 relações da sociedade com as pessoas com deficiência área
- 10 de história (5) ((serve café no momento)) e como entra
- 11 sociologia e filosofia etc. e a minha formação circula por ai e
- 12 fui fazer a palestra então em uma diretoria e depois eu fui
- 13 recomendado para fazer aqui uma orientação técnica sobre
- 14 educação física adaptada então um dos temas é:: era
- 15 exatamente os aspectos políticos, filosóficos e sociológicos
- 16 das deficiências era uma multiplicação de uma orientação
- 17 de um curso que teve em Brasília em 2000 sobre educação
- 18 física adaptada e para acharam que era fácil porque
- 19 gostaram como eu fiz na outra diretoria eu fiz aqui também
- 20 depois eu fiz o mesmo tema também com relação a surdez
- 21 (.) claro que eu tive que estudar bastante e etc. e assim
- 22 também o que eu falei também sobre os aspectos
- 23 filosóficos, sociológicos e etc. da surdez né a inserção da
- 24 pessoa surda na sociedade acharam que eu era uma
- 25 pessoa que que estava assim comungando com as mesmas
- 26 ideias que se trabalhava aqui no CAP então eu fui
- 27 convidado pra trabalhar aqui e a partir daí então eu fui me
- 28 envolvendo em tudo aquilo que se refere a digamos ao
- 29 atendimento geral das pessoas com deficiência

Em resposta à indagação, o entrevistado informa que atua como

⁷⁰ O informante do estado de São Paulo será identificado pelo código SPm, sendo “SP” utilizado para identificar a unidade federativa e “m” para identificar o sexo masculino.

⁷¹ A pesquisadora será identificada nos fragmentos de narrativa apresentados pelo código Y.

docente na área de História, formação pela qual tem efetividade no sistema estadual de ensino, e que também possui outra formação de nível superior em Filosofia. Embora sua efetividade junto ao estado se dê por meio de concurso público na área de História, os conhecimentos obtidos nas duas formações iniciais possibilitaram que o profissional desenvolvesse competências para atuar na formação continuada de professores na área de educação especial. A aproximação com a área da educação especial deu-se, efetivamente, em 2001, a partir de um convite para ministrar palestra sobre a relação histórica entre a sociedade e as pessoas com deficiência. O conteúdo da palestra relacionava-se com os fundamentos da formação profissional do entrevistado, que transita nos conhecimentos sobre história, filosofia e sociologia.

Primeiramente, a atuação como palestrante deu-se em uma diretoria do sistema estadual de ensino de São Paulo; posteriormente, ele foi recomendado para fazer uma orientação técnica sobre educação física adaptada, cuja formação tinha, em um dos conteúdos, a abordagem sobre os aspectos políticos, filosóficos e sociológicos das pessoas com deficiências. O convite para a realização da orientação técnica no CAPE foi desdobramento de uma formação realizada em Brasília-DF, no ano 2000.

A expressão utilizada pelo informante “e acharam que era fácil porque gostaram como eu fiz na outra diretoria eu fiz aqui também” (linhas 18-19) evidencia que o gestor considera que a atividade por ele desempenhada teve êxito junto à gestão do estado, dado seu conhecimento em diferentes áreas das Ciências Humanas.

A abordagem dos conceitos utilizada pelo docente para realizar as palestras favoreceram a expansão da atuação do profissional nessa atividade, que desenvolveu um trabalho relacionado também aos aspectos filosóficos e sociológicos da inclusão de pessoas com surdez na sociedade. A ponderação “claro que eu tive que estudar bastante” (linha 21) revela que o gestor precisou se apropriar dos diversos aspectos que são compreendidos no debate sobre a inclusão de pessoas com surdez na escola e na sociedade, além dos conhecimentos específicos da área da deficiência auditiva, propriamente dita.

Esta ação, em especial, contribuiu para que o gestor fosse convidado a atuar permanentemente no CAPE de São Paulo: sua concepção sobre a inclusão social de pessoas com surdez é similar à do CAPE, que tem por

função a promoção de acessibilidade e o apoio pedagógico para a inclusão escolar e social de pessoas com deficiência, destacando-se as deficiências sensoriais.

Esse aspecto favoreceu a inserção do gestor em atividades do CAPE, identificadas por ele como “de atendimento geral da pessoa com deficiência” (linha 29), exemplificadas em sua narrativa como projetos voltados à empregabilidade de pessoas com deficiência, principalmente de estudantes do Ensino Médio.

A atuação profissional do informante de São Paulo, conforme seu depoimento, tem sido no sentido de promover cursos de formação para professores que permitam a estes docentes uma compreensão ampla sobre a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, de forma contextualizada ao momento histórico (linhas 35-53):

35 então por exemplo se eu penso que são os professores de
36 oficina pedagógica eu tenho batalhado no sentido de a
37 gente criar um projeto não digo um projeto mas ações no
38 sentido de capacitá-los pra melhorar e se ter uma visão
39 ampla do trabalho com pessoas com deficiência mas assim
40 vendo isso no contexto histó::rico porque nada do que está
41 sendo feito aqui está sendo inventado pelo CAP, pela
42 secretaria, pelo MEC mas é uma exigência histórica é uma
43 exigência que está na Constituição e que vem nas minhas
44 falas eu puxo lá pra Declaração dos Direitos do Homem e
45 do Cidadão de 69 é um digamos um crescimento da
46 humanidade e a gente tem que estar num tempo tem que
47 vivenciar um momento histórico do direito do exercício do
48 direito e com isso eu tenho me consolidado digamos assim
49 e minha e como eu sou professor efetivo da rede é por isso
50 que substituo a B. a diretora quando ela está afastada
51 então tem esse lado histórico tem o lado de envolvimento
52 digamos assim é político, consciente etc. e esse lado
53 administrativo também

No entendimento do informante do estado de São Paulo, os profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam no ensino de um ofício às pessoas com deficiência e na sua inserção no mercado de trabalho, precisam compreender que o direito ao trabalho deste segmento social é uma exigência histórica, assegurada na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789),

constituintes, portanto, do rol dos direitos humanos a serem assegurados. Tal entendimento é assim expresso: “porque nada do que está sendo feito aqui está sendo inventado pelo CAPE, pela secretaria, pelo MEC, mas é uma exigência histórica” (linhas 40-42). Em outras palavras: não se trata do cumprimento de uma normativa atual que orienta que as pessoas com deficiência devam ser incluídas, o que se justifica pelo fato de possuírem uma limitação específica que as diferencia das demais pessoas na sociedade, mas trata-se do cumprimento de direitos humanos fundamentais, que são o direito ao trabalho e a uma vida digna, que se justifica pelo fato de pertencimento à condição humana, essencialmente.

A expressão “tem que vivenciar um momento histórico do direito, do exercício do direito e com isso eu tenho me consolidado” (linhas 46-48) evidencia que o êxito de sua atuação na secretaria se deve a esta concepção voltada à defesa dos direitos humanos para as pessoas com deficiência. A esse elemento que qualifica sua atuação, o informante destaca outros três aspectos: seu conhecimento sobre os fundamentos históricos, seu envolvimento político consciente e sua experiência administrativa. Tais elementos, agregados ao fato de ser professor efetivo, pertencente ao quadro permanente dos profissionais da educação vinculados ao estado, o habilitam para substituir a diretora, que atua na função de coordenação da área da educação especial no âmbito do sistema de ensino, quando ela está afastada, por algum motivo.

Pode-se afirmar que a postura assumida pelo entrevistado, de que a sociedade precisa estar atenta para a evolução da convivência humana e para a promoção do exercício de direitos, juntamente com uma formação política direcionada e fundamentada, consolida a atuação do docente na secretaria do estado.

4.2.2 Considerações sobre o representante do Estado de Goiás

4.2.2.1 Dados sobre a entrevista

A entrevista narrativa com o representante da Secretaria de Estado da

Educação de Goiás foi realizada dia 16 de novembro de 2010, em uma terça-feira, no período da tarde, na Gerência de Ensino Especial da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

Visto que o primeiro contato com a equipe de educação especial do estado foi realizada de forma informal no aeroporto de Brasília-DF, na ocasião da ida da pesquisadora e do grupo de profissionais a um evento realizado em São Carlos-SP, o segundo contato foi realizado por telefone, diretamente com a secretária do gabinete do dirigente de educação especial de Goiás.

A entrevista foi agendada para dia 16 de novembro de 2010, às 14h. Confirmada a agenda, foi encaminhada a Carta Convite (cf. Apêndice H) para participação da pesquisa, formalizando a solicitação. Vale destacar o pronto atendimento da equipe da educação especial do estado na realização da atividade.

No dia 16 de novembro, pela manhã, a pesquisadora deslocou-se de sua residência para a rodoferroviária de Brasília-DF, onde adquiriu uma passagem para Goiânia-GO no ônibus que saía às 9h. A viagem de ida teve duração de aproximadamente 3h30. Ao chegar a Goiânia, em torno das 12h30, a pesquisadora procurou um local para almoçar, encaminhando-se às 13h30 para a Secretaria de Estado da Educação.

Ao chegar à Secretaria, foi realizado um cadastro na instituição e informada a atividade que seria realizada. A pesquisadora dirigiu-se para a Gerência de Ensino Especial, apresentando-se para uma profissional, que a orientou que aguardasse o representante que concederia a entrevista, tendo em vista o intervalo de almoço.

As 14h30 o representante retornou do almoço, convidando a pesquisadora para a realização da entrevista em sua sala, no gabinete. A sala foi organizada previamente, contendo sobre a mesa folhas impressas com dados sobre a matrícula de alunos da educação especial no estado. Obtendo a autorização para a gravação das informações, a pesquisadora explicou brevemente o objetivo da pesquisa e iniciou a entrevista, que teve a duração de 1:30:27, sem interrupções.

Após o término da entrevista, finalizado o procedimento de gravação, foi solicitado ao informante o preenchimento de formulário de identificação e do termo de consentimento. A pesquisadora foi presenteada com o livro

*Ressignificação: ensino médio em travessia*⁷², que relata a experiência do estado de Goiás na implementação do projeto Ensino Médio Inovador, que foi mencionado na entrevista. Às 17h a pesquisadora deslocou-se de táxi da Secretaria de Estado da Educação para a rodoviária de Goiânia-GO. O ônibus partiu às 19h, chegando a Brasília-DF às 23h.

4.2.2.2 Trajetória biográfico-profissional do entrevistado

O informante do estado de Goiás exerce a função de Coordenador de Ensino Especial na Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Tem 44 anos, é do sexo masculino, é casado e não possui deficiência. Nasceu em Mossâmedes-GO e atualmente reside em Goiânia-GO. Tem formação inicial em Filosofia/Teologia pela Diocese de Goiás (1988), graduação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás (1998) e graduação em Direito pela Universidade Federal de Goiás (1997). É Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Goiás (2002). Desde 1988 é professor efetivo da rede estadual de ensino, atuando como docente nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior. Entre os departamentos em que atuou na Secretaria de Estado, destacam-se Assessoria Jurídica da Secretaria de Ciência e Tecnologia, Assessoria Jurídica da Secretaria do Meio Ambiente e Dirigente Estadual de Educação Especial. A trajetória de vida do entrevistado é marcada pela militância em Direitos Humanos, tendo atuado como Coordenador do Movimento Nacional de Direitos Humanos no estado de Goiás, Assessor de Pastoral da Diocese de Goiás e Assessor de bispo da Diocese de Goiás. Desde 2002 atua no Conselho de Educação do Estado de Goiás. Há 24 anos atua na área da educação e atualmente é Doutorando em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

A exposição sobre a trajetória profissional do informante⁷³ foi motivada pelo lançamento da seguinte pergunta pela pesquisadora: “O senhor poderia

⁷² Para acesso ao livro: MOREIRA, Marcos Elias (org.). *Ressignificação: ensino médio em travessia*. Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Goiânia: Editora da Universidade Estadual de Goiás, 2009.

⁷³ O informante do estado de Goiás será identificado pelo código GOM, sendo “GO” utilizado para identificar a unidade federativa e “m” para identificar o sexo masculino.

contar um pouco sobre sua trajetória profissional e de como chegou ao cargo que ocupa atualmente?”. A elaboração da pergunta visa situar o entrevistado em uma fase específica de sua biografia, que se relaciona diretamente com o objeto de estudo (linhas 1 – 21):

1 **Y: O senhor poderia contar um pouco sobre a sua**
2 **trajetória profissional e de como chegou ao cargo que**
3 **ocupa atualmente?**
4 **GOM:** Sim é:: eu sou professor efetivo da rede (.) desde de::
5 a efetividade foi desde de 1988 fevereiro de 88 eu tomei
6 posse no estado (1) é sempre trabalhei na escola estadual
7 aliás eu trabalhei na escola em que eu estudei né durante
8 12 anos como professor efetivo (.) em 1999 eu vim pra::
9 pra Goiânia eu tinha terminado a licenciatura em Língua
10 Portuguesa na Universidade Federal do Goiás mas também
11 tinha terminado o curso de Direito então fui convidado pra vir
12 pra Goiânia para trabalhar aqui na Secretaria de Educação
13 na assessoria jurídica da secretaria (.) então fiquei
14 trabalhando quatro anos na assessoria jurídica né e:: depois
15 passei um tempo na assessoria jurídica da Secretaria de
16 Ciência e Tecnologia e um pouco na secretaria um ano na
17 secretaria de- na Secretaria Jurídica da Secretaria do Meio
18 Ambiente né (.) na minha na minha militância é: fora do
19 mundo da: do mundo institucional da escola eu:: é sempre
20 trabalhei com direitos humanos né (.) sempre trabalhei com
21 direitos humanos

A trajetória profissional do representante do estado de Goiás se destaca, respectivamente, por uma ampla formação acadêmica e por diversificada atuação profissional. A efetividade no estado se evidencia como um fator importante da trajetória do entrevistado, que aparece em sua narrativa nas expressões “eu sou professor efetivo da rede” (linha 4), “a efetividade foi desde 1988, fevereiro de 88 eu tomei posse no estado” (linhas 5-6). Além do aspecto relacionado à consolidação do vínculo do informante com o estado de forma permanente, outro destaque é dado à função docente exercida durante doze anos na escola pública em que estudou. A introdução da narrativa do professor sobre sua trajetória (linhas 4-8) revela, de antemão, que a relação com a área educação e com a esfera pública é fator determinante de sua constituição profissional.

Observa-se que a inserção no serviço público deu-se logo após a conclusão de sua formação inicial em Filosofia/Teologia pela Diocese de Goiás

(1988), em Mossâmedes-GO. Em 1998 concluiu as graduações em Língua Portuguesa e Direito na Universidade Federal de Goiás (UFG), transferindo-se para a cidade de Goiânia-GO motivado por um convite para atuar na Secretaria de Educação do Estado.

A formação na área do Direito subsidiou o informante e o habilitou para atuar na assessoria jurídica de três secretarias de estado: a Secretaria de Educação, a Secretaria de Ciência e Tecnologia e a Secretaria do Meio Ambiente. A conclusão do curso de Direito constitui um marco na trajetória biográfica do sujeito entrevistado, pois favoreceu três transições significativas: a saída de Mossâmedes-GO para Goiânia; a mudança do contexto de atuação profissional: da sala de aula em que lecionava, na escola em que concluiu sua própria escolarização, para o exercício de atividades de gestão na Secretaria de Estado; e a atuação na assessoria jurídica.

A trajetória biográfica e profissional é demarcada, segundo sua narrativa, pela militância em direitos humanos. Seu empenho em ações de relevância no Estado para trabalhar nessa causa é anterior à sua inserção formal no sistema de ensino do estado de Goiás. Este aspecto pode ser observado no enunciado “na minha na minha militância eh fora do mundo da do mundo institucional da escola eu:: eh sempre trabalhei com direitos humanos né (.) sempre trabalhei com direitos humanos” (linhas 18-21) evidencia que sua atuação sempre teve relação com a área de direitos humanos e com as populações consideradas excluídas da sociedade. A luta pela garantia dos direitos humanos acompanhou a trajetória profissional do informante em diferentes espaços e tempos.

Entre as atividades desenvolvidas pelo entrevistado que precederam sua inserção no sistema de ensino, destaca-se a coordenação do Movimento Nacional de Direitos Humanos no estado de Goiás durante nove anos, a atuação na assessoria da pastoral social da Diocese de Goiás, bem como a atuação na assessoria de um bispo da Diocese de Goiás por doze anos. Novamente, em sua narrativa, o gestor evidencia sua trajetória na militância pela defesa dos direitos humanos. Para além da militância na área de direitos humanos, uma experiência significativa demarcou a trajetória de vida do informante, que ocorreu durante sua atuação em atividades clericais e que influenciou, posteriormente, sua aproximação com a área da educação especial

51 ele né porque ele tinha que aprender a usar é:: o Braille, o
52 reglete, ele tinha que aprender reaprender a escrever como
53 cego tinha que usar a:: bengala(1) e:: e de fato isso foi
54 muito significativo né (1)

A articulação entre este evento específico e a atuação do entrevistado em funções de gestão, na Secretaria de Estado da Educação de Goiás, já residindo em Goiânia-GO, é detalhado no fragmento a seguir (linhas 54-75):

54 E aí (.) o quê que ocorre como eu
55 sempre trabalhei com esta área que a gente chama de os
56 excluídos mesmo estando na assessoria jurídica aqui da
57 Secretaria de Educação eu acabei continuando com esta
58 militância em direitos humanos com movimentos de política
59 da igreja eu enquanto assessor jurídico acompanhava to:dos
60 os programas da Secretaria de Educação formação de
61 professores e tal porque os processos todos é
62 administrativos pra que isso acontecesse acabavam
63 passando pela assessoria jurídica então sempre via com
64 muito interesse é:: a a discussão sobre a educação inclusiva
65 porque quando eu estava trabalhando na escola essa
66 preocupação ela não existia os deficientes nunca estavam
67 na escola no máximo eles estavam escondido nas casas
68 dos seus parentes e como também não existia a
69 preocupação com a democracia na escola e um outro fato
70 que acaba é que acabou fazendo com que eu não ficasse
71 voltado só para o mundo do direito é que em 2002 eu fui
72 indicado para o Conselho Estadual de Educação então eu
73 fiquei tive dois mandatos e estou no meu terceiro mandato
74 no Conselho Estadual de Educação fiquei de 2002 a 2006
75 de 2006 até 2010 agora fui reconduzido e fico até 2014

Observa-se que a militância em direitos humanos perpassa a atuação do profissional no exercício das atividades desenvolvidas no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Em sua opinião, isso é consequência de sempre ter atuado diretamente com pessoas em situação de vulnerabilidade social: “como eu sempre trabalhei com esta área que a gente chama de os excluídos mesmo estando na assessoria jurídica aqui da Secretaria de Educação eu acabei continuando com esta militância em direitos humanos” (linhas 54-58).

O fato de atuar na assessoria jurídica da Secretaria de Educação possibilitou ao entrevistado o acesso e o conhecimento de todos os processos

e programas desenvolvidos no sistema de ensino. O interesse do gestor em processos relativos à inclusão escolar de alunos com deficiência, definidos por ele como “educação inclusiva” (linha 64) deu-se em função de que essa política educacional não existia à época em que ele atuava como docente na escola, pois, segundo sua explicação, as pessoas com deficiência viviam escondidas nas casas de seus parentes e não havia a perspectiva da democratização do acesso à escola para todos.

Conforme relatado acima, um aspecto que permitiu que sua atuação não ficasse restrita à área do direito foi a indicação que recebeu, no ano de 2002, para compor o Conselho Estadual de Educação, do qual participa nessa condição há três mandatos. Na sequência (linhas 71-75), o gestor explica a composição do conselho, destacando a participação da sociedade civil e enfatizando que a experiência se traduz em um aprendizado constante, já que permite o contato com todas as escolas estaduais, bem como com toda a educação básica e superior. Especificamente, com relação à experiência de gestão da Secretaria de Estado da Educação e à atuação como membro do Conselho Estadual, o gestor destaca (linhas 93-99):

93 uma coisa é você acompanhar o programa de longe
94 outra coisa é você perceber o quê que tem acontecido no
95 dia a dia como que se dá isso como se dá essa essa
96 entrada do aluno com deficiência na re:de como que os
97 professores tra:tam como é que o sistema tá tratando isso é
98 como que é feita a avaliação da aprendizagem desses
99 alunos

Conhecer a realidade educacional e as relações estabelecidas no sistema de ensino nos processos de inclusão escolar de alunos com deficiência, no que se refere à atuação dos professores e suas concepções sobre estes alunos, bem como sobre a avaliação da aprendizagem dos educandos, segundo o gestor, qualifica sua atuação no sistema de ensino. Sua narrativa leva à compreensão de que tais conhecimentos são elementos essenciais para uma gestão de qualidade: não basta somente conhecer o programa, é necessário compreender sua implementação no contexto do sistema de ensino.

De forma geral, é possível afirmar que a trajetória de vida do

informante do estado de Goiás se caracteriza por um movimento de articulação entre a atuação na militância e a inserção política, as quais influenciam significativamente seu percurso profissional nas práticas de gestão da educação e sua compreensão sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência.

Ao final da entrevista, não havendo mais perguntas relativas à investigação, a pesquisadora solicita que o informante complemente sua exposição com algum aspecto que considere importante e que não tenha sido contemplado nas perguntas formuladas (linhas 1223-1244):

1223 **Y: É isso. D. eu não tenho mais nenhuma pergunta**
1224 **assim relacionada à pesquisa. Você gostaria de**
1225 **destacar algum aspecto? Que não foi tratado nas**
1226 **questões?**
1227 **GOM: É @1@ na verdade (.) eu falo das coisas com muita**
1228 **ênfase porque também eu tenho que convencer as pessoas**
1229 **que trabalham na rede que o caminho da inclusão é real**
1230 **é efetivo é possível né e aí às vezes ao falar com tanta**
1231 **veemência eu posso transparecer que eu tenho todas essas**
1232 **respostas eu como diz Guimarães Rosa lá no final de**
1233 **Grande Sertão Veredas a gente aprende muita coisa na vida**
1234 **mas o que a gente aprende mesmo é só fazer outras**
1235 **maiores perguntas Eu acho que a gente (.) pra mim é:: eu**
1236 **me considero privilegiado porque sou professor da rede virei**
1237 **dirigente estadual sendo professor da rede virei conselheiro**
1238 **sendo professor da rede né sempre trabalhei na rede**
1239 **conheço muito bem essa rede tenho o privilégio de ser da**
1240 **rede e trabalhar na gestão da rede e pra mim é um privilégio**
1241 **enorme mas isso só fez com eu melhorasse as perguntas**
1242 **que eu faço @porque respostas eu não tenho@ mas**
1243 **aprendi a fazer perguntas melhores do que quando eu entrei**
1244 **em 1988 @2@**

O informante do estado de Goiás se considera privilegiado por exercer a função de docente no sistema de ensino estadual e por atuar em diferentes esferas e funções, como, por exemplo, a de dirigente da política de educação especial e de membro do Conselho Estadual de Educação, sendo professor efetivo. Nesse sentido, faz menção à Guimarães Rosa, que, ao final da obra Grande Sertão Veredas, escreve que a sabedoria da vida consiste em fazer perguntas maiores. Ser professor do sistema estadual de ensino possibilitou que o entrevistado conhecesse a realidade educacional de seu estado em profundidade, uma vez que sempre atuou nesse contexto, e habilitou-o a

questionar os acontecimentos com mais criticidade do que em 1988, quando se inseriu no serviço público. A trajetória biográfica e profissional do informante repercute na ênfase de seu discurso sobre a importância da implementação da política de inclusão e da possibilidade de torná-la realidade no sistema de ensino. O professor afirma que sua função, enquanto gestor, é convencer os profissionais da educação da possibilidade da transformação dessa realidade.

4.2.3 Considerações sobre a representante do Estado do Paraná

4.2.3.1 Dados sobre a entrevista

A entrevista narrativa com a representante da Secretaria de Estado da Educação do Paraná foi realizada dia 04 de dezembro de 2010, sábado, no período da manhã, no Hotel Ibis, em Curitiba-PR, onde a pesquisadora estava hospedada.

Os primeiros contatos para agendamento da entrevista foram realizados em meados de novembro, sem obtenção de retorno. Ao final de novembro, informou-se por *e-mail* a mudança de Secretário e a necessidade de refazer o contato, evidenciando que o Departamento de Educação Especial continuava sob a mesma coordenação (cf. Apêndice I).

No dia 1º de dezembro de 2010, a pesquisadora foi convidada a proferir palestra no município de Maringá-PR, no Seminário do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade⁷⁴. Devido ao fato de estar no estado do Paraná, a pesquisadora retomou os contatos com a Secretaria de Estado, inclusive solicitando auxílio de uma professora conhecida que tinha relações mais próximas com a equipe da gestão do estado.

Tendo em vista a participação da pesquisadora no referido evento em Maringá-PR, que inclusive tinha apoio e participação da Secretaria de Estado

⁷⁴ O Programa Educação Inclusiva: direitos à diversidade era desenvolvido, à época, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Seu objetivo era promover a formação presencial de gestores dos municípios-pólo e dos municípios de abrangência. Maringá-PR era município-pólo e estava sediando o evento. Informações complementares em portal.mec.gov.br/seesp.

da Educação, e após várias solicitações, a entrevista foi agendada para a data de 02 de dezembro de 2010, quinta-feira.

A pesquisadora deslocou-se de Maringá-PR para Curitiba-PR, de ônibus. Na quinta-feira, recebeu a notícia por telefone de que a gestora que concederia a entrevista havia precisado realizar uma viagem de urgência a um município próximo. A pesquisadora aguardou o retorno da equipe de educação especial em Curitiba-PR. Na sexta-feira à tarde, foi confirmada pela secretária do gabinete da gestora que a entrevista seria realizada sábado, dia 04, às 10h, no Hotel Ibis. Devido aos transtornos de agendamento, preferiram conceder a entrevista no próprio hotel.

As 10h do dia 04 de dezembro, a pesquisadora recebeu no quarto de hotel em que estava hospedada a representante do estado do Paraná que concedeu a entrevista. O local foi previamente organizado, constando sobre a bancada do quarto os gravadores e os materiais impressos relativos à pesquisa. A representante chegou pontualmente, portando uma pasta com documentos sobre os índices de matrícula de alunos com deficiência nas diferentes etapas de ensino no sistema estadual, dados sobre professores atuantes, número de escolas e as respectivas divisões no sistema de ensino e dados gerais sobre os programas e ações desenvolvidos pelo estado. Deve-se destacar a postura de comprometimento da gestora ao conceder a entrevista e o destaque por ela dado quanto à importância da pesquisa.

Após obter a autorização para a gravação das informações, a pesquisadora explicou brevemente o objetivo da pesquisa e iniciou a entrevista, que teve a duração de 1:10:31. Foi interrompida somente pela recepção do hotel, que informou que o motorista da informante havia chegado. Foi finalizada a explanação sobre a última pergunta e a informante assinou o termo de consentimento da pesquisa. O formulário de identificação não foi preenchido na íntegra.

A informante agradeceu a oportunidade de participar da pesquisa e dirigiu-se ao *hall* do hotel, ao encontro do motorista. A pesquisadora agradeceu a disponibilidade da representante em conceder a entrevista. Após a estadia de três dias em Curitiba-PR, os dados foram coletados e iniciou-se o processo para aquisição de passagem aérea para o retorno a Brasília. A pesquisadora fez a viagem de volta no domingo, dia 05 de dezembro, às 6h30.

4.2.3.2 Trajetória biográfico-profissional da entrevistada

A informante do estado do Paraná exerce a função de Chefe do Departamento de Educação Especial e Inclusão da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Informações relativas a idade, sexo e estado civil não foram preenchidas no questionário de identificação. A profissional é formada em Direito pela Universidade Federal do Paraná e é especialista pela Escola Superior do Ministério Público. Em 1984 ingressou na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no Departamento de Educação Especial, onde atuou até o ano de 1990, quando pediu demissão devido ao baixo salário. Hoje advoga principalmente na área de Direitos Humanos, com ênfase na educação especial, e já participou de diversos processos de elaboração de legislações do estado. No período em que fez a Escola Superior do Ministério Público, contribuiu na formação de promotores de justiça. Atuou como assessora de senador na área jurídica e de educação. Retornou à Secretaria de Estado da Educação, onde exerce atualmente atividades de gestão na educação especial. Após seu retorno, deixou a casa durante o intervalo de um ano para atuar na Diretoria Geral da Secretaria da Criança e da Juventude. Tem vinculação com o movimento das Associações de Pais e Alunos dos Excepcionais (APAES).

Com formação profissional na área do Direito, a informante do estado do Paraná⁷⁵ está envolvida em atividades relacionadas à educação desde 1984. A trajetória profissional da informante do Paraná é desvelada a partir da pergunta inicial da entrevista (linhas 1-34):

- 1 **Y: Eu gostaria que a senhora contasse um pouco sobre**
- 2 **a sua trajetória profissional e como chegou ao cargo**
- 3 **que ocupa atualmente no estado do Paraná**
- 4 **PRf:** Bem eu sou professora e advogada e na verdade
- 5 desde de a minha desde o início da minha carreira em 1984
- 6 eu ingressei na Secretaria de Estado da Educação no
- 7 Departamento de Educação Especial (.) estive até o período
- 8 de 1990 quando pedi demissão desse cargo o salário era

⁷⁵ A informante do estado do Paraná será identificada pelo código PRf, sendo “PR” utilizado para identificar a unidade federativa e “f” para identificar o sexo feminino.

9 muito pequeno e eu achava muito complicado né mas
10 sempre que atuei um pouco como professora nunca deixei
11 de advogar principalmente na área de direitos humanos e
12 com ênfase é na área da educação especial então toda a
13 legislação da área da educação especial é: a gente desde o
14 início trabalhou nessa legislação com essa legislação
15 inicialmente eu tinha bastante e fazia os processos de
16 interdição, proteção a menores com deficiência e depois de
17 um tempo até o Ministério Público do Estado já fazia essa
18 esse trânsito (.) quando eu fiz a Escola Superior do
19 Ministério Público daí ajudei a compor a organizar é: os
20 trabalhos pra formação dos promotores e foi um período
21 muito interessante (.) na época em que eu entrei na
22 Secretaria de Educação era o meu diretor o Senador o
23 XX que hoje é Senador e depois que eu deixei a
24 Secretaria de Educação durante alguns anos eu assessorei
25 na área jurídica e de educação é: (.) depois disso deixei
26 novamente fui convidada é: fui convidada a retornar a
27 Secretaria de Estado da Educação e nesses últimos anos eu
28 fui a gestora da educação especial nesses últimos oito anos
29 com intervalo de um ano em que eu fui Diretora Geral da
30 Secretaria da Criança e da Juventude (.) foi um período em
31 que eu ajudei o estado a ver uma substituição pro meu
32 nome na educação especial e quando essa substituição não
33 deu certo eu fiquei muito aflita larguei o meu cargo de
34 diretora geral e voltei pra educação especial né

A entrevistada exerceu diversas funções na secretaria de estado em períodos distintos: o primeiro, com duração de seis anos – de 1984 a 1990 –, foi demarcado pela atuação no Departamento de Educação Especial; posteriormente, atuou em atividades de assessoria nas áreas jurídica e de educação; e depois retornou para a Secretaria de Educação para exercer a função de gestora na Diretoria Geral da Secretaria da Criança e da Juventude e na área da educação especial.

O primeiro período de atuação profissional na Secretaria de Estado da Educação foi interrompido, a pedido da gestora, devido às dificuldades financeiras ocasionadas pelo baixo salário: “o salário era muito pequeno e eu achava complicado né” (linhas 8-9). Embora esse fator tenha contribuído para o afastamento das atividades desenvolvidas na Secretaria de Estado, a informante não se distanciou de forma definitiva da área da educação, conforme discorre: “mas sempre atuei um pouco como professora” (linhas 9-10). Durante o exercício da advocacia, dedicou-se principalmente à área de direitos humanos, com ênfase na área da educação especial. Observa-se que

as áreas de educação e de direito são as bases de formação e atuação profissional da entrevistada, apresentadas com o mesmo grau de importância.

Em seguida, a trajetória profissional da gestora foi demarcada pela atuação jurídica no processo de normatização dos direitos das pessoas com deficiência. A atuação na elaboração da legislação estadual iniciou a partir de sua participação na produção de processos de interdição e proteção de menores com deficiência, o que se ampliou, posteriormente, pela elaboração das normativas relativas à regulamentação da educação especial no estado do Paraná. Para além destas atividades, a informante contribuiu no processo de formação de promotores, à época em que estava vinculada à Escola Superior do Ministério Público. O enunciado “foi um período muito interessante” (linhas 20-21) revela que tais experiências foram marcantes no processo de constituição da identidade profissional, tanto pela participação na elaboração da legislação de proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência no estado, quanto pela atuação nos processos de formação de promotores. Quando afirma “e depois de um tempo até o Ministério Público do estado já fazia esse trânsito” (linhas 16-18), revela que, no período anterior ao processo de formação dos promotores, questões jurídicas relativas às pessoas com deficiência eram encaminhadas a esta profissional para resolução. Pode-se inferir, ainda, que a atuação da profissional teve grande influência na mudança de postura e na atuação do Ministério Público do Paraná face aos direitos das pessoas com deficiência.

O segundo afastamento da informante da Secretaria de Estado da Educação deu-se devido a um convite para assessorar um Senador na área jurídica e de educação. Posteriormente, a profissional retornou à Secretaria de Estado, dedicando-se nos últimos oito anos à função de gestora da educação especial, com intervalo de um ano, em que atuou na Diretoria Geral da Secretaria da Criança e da Juventude.

No período em que não estava diretamente vinculada à área da educação especial, a representante contribuiu com a gestão estadual na busca de um profissional que a substituísse (linhas 30-32) na respectiva função. Como o substituto não desenvolveu o trabalho a contento, a entrevistada relata sua decisão de retornar para o Departamento de Educação Especial. Este fato revela que a educação especial era considerada área estrategicamente política

Devido à defesa desta concepção é que a gestora enfrentou alguns conflitos com o movimento das APAES⁷⁶, subentendido na expressão “briguei dentro do movimento” (linha 38), proferida entre risos. A justificativa para tal embate, segundo a entrevistada, estava relacionada ao fato de que o movimento partia do princípio de que o local adequado para a escolarização de alunos com deficiência era a escola especial. Observa-se que o ponto polêmico entre a posição política da informante e do movimento das APAES refere-se ao local da escolarização destes alunos.

A afirmação “acho que as transformações eram absolutamente necessárias precisavam de ser feitas” (linhas 41-43) infere a concordância da entrevistada com as mudanças na legislação educacional e nas orientações do MEC relacionadas à educação de pessoas com deficiência. Entretanto, a pequena pausa em sua fala, seguida da conjunção adversativa “mas” (linha 43), apresenta uma advertência: os ritmos das transformações normativas e as abordagens feitas na organização do sistema de ensino deveriam ser diferentes.

A explicação da ressalva supracitada é realizada por uma avaliação pessoal da entrevistada sobre o processo de implementação das políticas públicas de inclusão pelo MEC. A frase “tenho um profundo respeito pelo trabalho do MEC que foi um trabalho de ruptura, corajoso, de ponta” (linhas 44-46) revela sua deferência à importância da inovação em termos de gestão de política pública. Embora destaque este aspecto como positivo, em vários momentos de sua trajetória profissional a informante questiona “a forma” (linha 46) como tal processo foi conduzido publicamente.

Pode-se afirmar que a informante do estado do Paraná é favorável às transformações político-educacionais, desde que revistos os processos de implementação. O fato de a profissional mencionar sua posição política após discorrer sobre sua trajetória profissional revela a conexão entre estes elementos e a influência desta postura na sua atuação.

Em seguida, a profissional entrevistada justifica o motivo pelo qual questiona publicamente os ritmos e as abordagens das transformações realizadas em termos da organização da educação especial pelo MEC (linhas

⁷⁶ Para maiores informações sobre o movimento das APAES no Brasil e sua concepção, cf. <http://www.apaebrasil.org.br>.

como advogada de lista dos direitos humanos, né” (linhas 53-55) finaliza o argumento utilizado pela informante quanto ao fato de questionar o trabalho do MEC no que se refere aos alunos com deficiência. A expressão “entendo eu” revela uma opinião pessoal de que os gestores da educação básica não têm a opção de atuar em prol somente da geração presente ou somente pela geração futura: a escolha de uma das opções compromete o sentido público da gestão e ocasiona a violação do direito humano à educação.

4.2.4 Considerações sobre a representante do Estado de Tocantins

4.2.4.1 Dados sobre a entrevista

A entrevista narrativa com a representante da Secretaria de Estado da Educação de Tocantins foi realizada dia 14 de dezembro de 2010, terça-feira, no período da manhã, na Coordenadoria de Educação Especial, da Diretoria de Educação na Diversidade, da Secretaria de Estado da Educação de Tocantins. Esta coordenadoria situa-se em prédio separado da Secretaria de Estado, onde estão localizados os centros de apoio pedagógico para alunos com surdez (CAS), para alunos com deficiência visual (CAP) e para alunos com altas habilidades/superdotação (NAAH/S).

O processo de agendamento iniciou em novembro, sendo realizado primeiramente por *e-mail* (cf. Apêndice J). Não obtendo retorno, o contato foi realizado por telefone, tendo-se a notícia de que a dirigente de educação especial do estado estava em licença médica para tratamento de saúde. Explicado o contexto da pesquisa e a necessidade de realização de entrevista, a equipe da educação especial retornou posteriormente, por telefone, confirmando a data da entrevista para 14 de dezembro, pela manhã, indicando representante da área para receber a pesquisadora e contribuir na coleta dos dados. Destaca-se que a equipe colocou-se à disposição para contribuir na reserva de hotel próximo ao local da entrevista, disponibilizando, inclusive, transporte do hotel para a Coordenadoria de Educação Especial.

No dia 13 de dezembro, à noite, a pesquisadora deslocou-se de Brasília-DF para Palmas-TO, de avião. Na manhã do dia 14 de dezembro, um

motorista da Secretaria de Estado estava à disposição no hotel para conduzir a pesquisadora até o local da entrevista.

A entrevista teve início por volta das 10h e teve duração de 47:13. Houve interrupção na gravação, pois a representante indicada levou a pesquisadora a uma sala onde posteriormente seria local de realização de um curso de LIBRAS e, dado o horário de início do curso, a gravação foi interrompida para que a pesquisadora e a informante se deslocassem para a biblioteca, onde a entrevista foi finalizada. Após a gravação, uma profissional da coordenação entrou na sala e comentou, de forma informal, sobre as ações de acessibilidade para alunos com deficiência visual desenvolvidas.

Finalizada a entrevista, foi solicitado preenchimento do termo de consentimento da pesquisa e do formulário de identificação. A informante colocou-se à disposição para esclarecimentos complementares sobre a educação especial no estado por *e-mail* e desculpou-se caso não houvesse respondido a contento. A pesquisadora agradeceu a concessão da entrevista.

Em seguida, a informante solicitou que uma profissional da coordenação apresentasse as dependências da Secretaria de Estado da Educação. A secretaria localizava-se próximo ao local da entrevista, do outro lado da praça. Acompanhada, a pesquisadora conheceu as dependências da Secretaria e alguns profissionais que estavam trabalhando no momento. Após a visita, a pesquisadora almoçou e dirigiu-se ao aeroporto, retornando a Brasília-DF às 16h.

4.2.4.2 Trajetória biográfico-profissional da entrevistada

A representante do estado de Tocantins⁷⁸ exerce função técnica na Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação de Tocantins. Tem formação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia e Educação Especial. É do sexo feminino, tem 30 anos, é casada, não possui deficiência. Nasceu em Gurupi-TO e vive há 5 anos em Palmas-TO. Atua na

⁷⁸ A informante do estado de Tocantins será identificada pelo código TOf, sendo “TO” utilizado para identificar a unidade federativa e “f” para identificar o sexo feminino.

área da educação há 10 anos, desenvolvendo funções de docente nos anos finais do ensino fundamental e na estimulação precoce, atuando também na coordenação pedagógica de escola especial vinculada à APAE, no interior do estado. Em Palmas-TO, atuou como docente de uma turma de alunos com síndrome de Down, em escola de tempo integral e também na Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social do estado de Tocantins, durante um ano, participando na condição de suplente do Conselho de Trabalho das Pessoas com Deficiência (COEDE) de Tocantins. Tem vínculo com a Secretaria de Estado da Educação de Tocantins desde 2006, onde desenvolve projetos para inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. O envolvimento na área da educação especial deu-se desde o início da graduação e seus trabalhos acadêmicos sempre versaram sobre esta área de interesse.

Ao ser questionada sobre a sua trajetória profissional e sobre o modo como chegou ao cargo que ocupa atualmente, a informante da Secretaria de Estado da Educação de Tocantins situa essa etapa de sua biografia a partir do ingresso na graduação (linhas 1–15):

1 **Y: Então S. você poderia contar um pouco sobre a sua**
2 **trajetória profissional e como você chegou ao cargo que**
3 **ocupa aqui na secretaria atualmente?**
4 **TOF: É::** no ano de noventa e oito eu ingressei na faculdade
5 né e fiz a graduação de pedagogia quando eu me formei
6 conseqüentemente né eu já fui pra pós graduação em
7 educação especial e posteriormente fui pra psicopedagogia
8 (.) neste momento eu já estava trabalhando em uma APAE
9 no interior do estado na qual eu fiquei por quatro, cinco anos
10 ai lá no momento eu fiquei como professora e fui pra
11 estimulação precoce e depois como coordenadora
12 pedagógica daí é:: após esse tempo no ano de dois mil e
13 seis esse tempo to::do trabalhando na escola especial daí
14 quando eu vim pra cá eu trabalhei com colocação no
15 mercado de trabalho

Conforme relato, no ano de 1998 ingressou no curso de pedagogia e, em seguida, cursou pós-graduação em educação especial e psicopedagogia (linhas 4-7). Concomitante à pós-graduação, a informante atuava como docente em uma instituição especializada, segundo descreve: “Neste momento eu já estava trabalhando em uma APAE” (linha 8). Tais experiências foram vivenciadas quando a profissional residia em Gurupi-TO.

Durante cinco anos, exerceu funções de professora na área da estimulação precoce e de coordenadora pedagógica. Sua experiência profissional no interior do estado foi demarcada pela atuação predominante em instituição especializada. Este acúmulo de conhecimentos contribuiu para o ingresso da informante em ações voltadas à inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. O fragmento “esse tempo todo trabalhando na escola especial” (linha 13) demonstra a intenção da entrevistada de evidenciar a experiência profissional que tem na área da educação especial, destacando o contato direto com alunos com deficiência no exercício de sua função.

Com objetivo de demarcar o período de transição do interior do estado para a capital, a entrevistadora busca confirmar a informação de que este evento aconteceu no ano de 2006 (linhas 16-47).

16 **Y:** **└ Em dois mil e seis então que você**
17 **veio pra cá?**

18 **TOF:** É em dois mil e seis eu vim pra cá ai trabalhei na
19 colocação no mercado de trabalho de pessoas com
20 deficiência né neste momento eu estava nas férias na
21 Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social fiquei por
22 um ano realizei esse trabalho lá né foi onde eu participei do
23 COEDE de Tocantins que é o Conselho de Trabalho das
24 Pessoas com Deficiência ai nesse momento é:: eu entrei
25 como como suplente né suplente posterior mas não porque
26 por ser suplente que eu não estava atuante eu não faltava
27 nenhuma das reuniões pra poder ficar realmente interada
28 das políticas né E daí no ano de dois mil e sete né é:: eu
29 sempre na área de educação especial né sempre
30 trabalhando né e também pelo fato né da afinidade, do
31 gostar né do envolvimento (.) porque desde o inicio da
32 graduação né tanto é que todos os trabalhos de TCC tanto
33 da graduação quanto da pós foram todos na área né
34 pessoas na área de educação especial e aí não podia ser
35 diferente ao vim pra cá pra Palmas né daí é eu trabalhei
36 com uma turminha de síndrome de down e aí nesse
37 momento ao trabalhar e ai abriu as portas né pra poder eu
38 vim aqui pra cá pra a Secretaria pra a Secretaria de
39 Educação eu trabalhei nesse tempo em uma escola de
40 tempo integral e:: uma escola de tempo integral te dá assim
41 muita amplitude né porque na realidade:: são muitas
42 atividades realiza::das né o trabalho assim é de maior
43 diversidade nas escolas de tempo integral e daí foi aonde
44 nós no ano de dois mil e sete mesmo né é eu vim pra cá pra
45 a Secretaria (.) pra a Secretaria de Educação ai eu estou
46 aqui desde dois mil e sete como técnica de educação

A mudança para Palmas-TO, no ano de 2006, pode ser um momento relevante do percurso profissional da informante. As experiências relatadas no trecho acima favoreceram seu ingresso na Secretaria de Educação do Estado, em 2007, por meio de concurso público, prestado para o cargo de técnica da Coordenadoria de Educação Especial.

Simultaneamente ao trabalho da Secretaria, atuou em uma escola de tempo integral, o que destaca como fator relevante, já que essa modalidade, “te dá assim muita amplitude” (linhas 40-41) e “o trabalho assim é de maior diversidade” (linhas 42-43). Tais expressões revelam que para a gestora a atuação na escola de tempo integral promove ao docente o conhecimento da organização da escolarização de forma mais abrangente pois a organização dos processos educacionais são previstos em jornada mais extensa. Quanto ao aspecto da diversidade, pode ser compreendido pelo fato de as escolas de tempo integral serem organizadas para alunos com e sem deficiência. Tanto a questão da organização da jornada escolar quanto a atuação com estudantes com e sem deficiência em espaço de escolarização comum são aspectos novos na trajetória da gestora, que até então havia atuado somente em instituições e/ou escolas especializadas.

O aspecto predominante na narrativa da gestora estadual de Tocantins foi o destaque a sua experiência na área da educação especial, adquirida tanto na atuação em escolas comuns, quanto na modalidade de educação especial organizada em espaços especializados. A transição de atividades em espaços escolares para atividades de gestão pública foi favorecida pela mudança de residência para a capital do estado e a inserção em concurso público.

4.2.5 Considerações sobre a representante do Estado do Maranhão

4.2.5.1 Dados sobre a entrevista

A entrevista narrativa com a representante da Secretaria de Estado da

Educação do Maranhão foi realizada dia 20 de dezembro de 2010, segunda-feira, no período da tarde, na Supervisão de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. Este setor situa-se em prédio separado da Secretaria de Estado.

A pesquisadora deslocou-se de Brasília/DF no domingo pela manhã, para São Luis/MA, chegando ao início da tarde. A entrevista estava agendada para segunda-feira, dia 20 de dezembro, às 9h (cf. Apêndice K).

A representante da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão foi pessoalmente buscar a pesquisadora no hotel, informando-a de que havia agendado visita em duas escolas estaduais, em São Luís-MA, que eram referência na inclusão de jovens com deficiência no ensino médio.

Ao sair do hotel, a pesquisadora foi levada às escolas, onde conheceu os profissionais da gestão e as dependências de cada instituição. Os gestores relataram de informalmente os desafios que tiveram no início do processo de inclusão escolar dos alunos da educação especial e as resistências dos professores em trabalhar com estes alunos.

Após as visitas, a representante convidou a pesquisadora para almoçar logo após o almoço foram visitar o CAS, local onde é ofertado curso de LIBRAS para alunos com surdez e para a comunidade em geral. Finalizada a visita ao CAS, local onde a representante informou que iniciou sua trajetória na área da educação especial, a pesquisadora foi conduzida até o prédio onde localizava-se a Supervisão de Educação Especial do Estado, onde foi realizada a entrevista.

A pesquisadora, de forma breve, apresentou o objetivo da pesquisa e deu início ao processo de gravação da entrevista. A entrevista foi realizada na sala da informante e teve a duração de 44:29, sem interrupções. No momento da entrevista, foi entregue um levantamento das matrículas de estudantes com deficiência no ensino médio realizado por Unidade Regional de Ensino (URE), contendo informações relativas ao município, escola, alunos e tipo de deficiência. Também foi entregue o organograma da Secretaria de Estado e uma tabela contendo os dados de aprovação relativos ao concurso público estadual realizado para os cargos de tradutor/intérprete de LIBRAS, instrutor de LIBRAS e revisor Braille.

Finalizada a entrevista, foi solicitado preenchimento do termo de

consentimento da pesquisa e do formulário de identificação. Na volta da Supervisão de Educação Especial ao hotel, a informante ofereceu-se para levar a pesquisadora para conhecer alguns pontos turísticos de São Luís/MA. Após o passeio, a pesquisadora retornou ao hotel. As 4h do dia 21 de dezembro, dirigiu-se ao aeroporto, retornando a Brasília-DF.

4.2.5.2 Trajetória biográfico-profissional da entrevistada

A representante do estado do Maranhão⁷⁹ exerce a função de Supervisora de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. Tem formação em Filosofia, tem pós-graduação em Educação Especial e está cursando mestrado na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É do sexo feminino, tem 56 anos, é viúva e não possui deficiência. Nasceu em São Luís-MA, onde vive atualmente. Atua na área da educação há 16 anos, desenvolvendo funções como docente do ensino médio e de ensino superior e docente itinerante do Núcleo de Atividades para Alunos com Altas habilidades/Superdotação (NAAH/S) do Maranhão. Tem vínculo efetivo com o estado como docente de filosofia no ensino médio. Atuou pouco tempo na Secretaria de Desenvolvimento Social do estado e depois solicitou retorno à Secretaria de Educação. Sua aproximação com a área se deu por meio da realização de um curso de educação especial, com ênfase em LIBRAS, oferecido pela Secretaria no período em que estava lecionando no ensino médio. À época, foi convidada para trabalhar na área na Secretaria de Estado da Educação. Atuou no Centro de Apoio às Pessoas com Surdez (CAS) do estado.

A pesquisadora inicia a entrevista narrativa com uma pergunta sobre a sua trajetória profissional e o processo desenvolvido até o momento em que assume a função de gestora na Secretaria de Estado da Educação (linhas 1 – 3). O enunciado “professora, a senhora” (linha 1) sinaliza uma aproximação com o sujeito da pesquisa, promovida, anteriormente, por momentos de convivência propiciados a partir de visitas a duas escolas referência do estado,

⁷⁹ A informante do estado do Maranhão será identificada pelo código MAf, sendo “MA” utilizado para identificar a unidade federativa e “f” para identificar o sexo feminino.

que se destacam na inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio. Da mesma forma, justifica-se pelo tratamento respeitoso à profissional.

Num primeiro momento, a informante relata brevemente esta etapa, situando seu vínculo com o estado (linhas 1-10):

- 1 **Y: Professora, a senhora poderia contar um pouco**
- 2 **sobre a sua trajetória profissional e como que chegou**
- 3 **ao cargo que ocupa atualmente?**
- 4 **MAf:** Bom eu sou professora efetiva da Secretaria do
- 5 Estado da Educação do Maranhão (.) entrei por concurso
- 6 público como professora de filosofia no ensino médio (2)
- 7 passei algum tempo no ensino me::dio depois sai à
- 8 disposição para a Secretaria de Desenvolvimento Social na
- 9 época e:: depois pedi para retornar para a Secretaria de
- 10 Educação (.)

A trajetória profissional da representante do estado do Maranhão é constituída por duas vias de experiências: uma, vinculada a sua formação inicial em Filosofia com atuação no ensino médio; outra, pelo seu vínculo com a gestão estadual, tanto na Secretaria de Desenvolvimento Social, quanto na Secretaria de Educação.

O fato de iniciar sua exposição com a frase “bom, eu sou professora efetiva da Secretaria do Estado da Educação do Maranhão, entrei por concurso público como professora de filosofia no ensino médio” (linhas 4-7) aponta para a importância deste aspecto como constituinte do primeiro vínculo da profissional com a gestão pública do estado. A ênfase na experiência de atuar no ensino médio reafirma este vínculo e evidencia que a docência constitui sua biografia anterior à inserção em atividades de gestão, o que permite inferir que a entrevistada considera que esse fator qualifica sua atuação.

A atividade de docência na área de filosofia no ensino médio foi interrompida quando assumiu a função na Secretaria de Desenvolvimento Social (linhas 7-9). O retorno para a área da educação deu-se em um terceiro momento de sua trajetória profissional, ao retornar para a Secretaria de Estado da Educação (linhas 9-10). Observa-se que o exercício da licenciatura em sua área de formação deu-se no início de sua trajetória profissional, sendo interrompida pelo desenvolvimento de atividades ligadas diretamente à secretaria do estado. Na sequência da exposição, a informante situa o período

já sabia do meu trabalho na área, sabia que eu gostava de estudar” (linhas 27-29). Verifica-se que a gestora elenca como fatores determinantes para o convite a sua experiência na área da educação especial, adquirida pela sua atuação em diferentes áreas dessa modalidade de ensino, dentre estas, a surdez e altas habilidades/superdotação; e o gosto pelos estudos, ou seja, o fato de prosseguir sua formação continuada em nível de capacitação e de especialização.

A expressão “a princípio eu fiquei meio amedrontada” (linhas 31-32) revela a insegurança que o cargo de gestora estadual lhe causava, devido a sua dimensão. Esse sentimento foi amenizado pelo conhecimento da realidade do sistema de ensino, devido ao seu trânsito nas escolas, tanto como docente de filosofia no ensino médio, quanto nos centros especializados voltados ao atendimento de alunos com surdez e de alunos com altas habilidades/superdotação. O conhecimento da realidade escolar foi determinante para aceitar o convite.

4.2.6 Análise comparativa das trajetórias dos informantes da pesquisa

A relevância dessa análise deve-se ao fato de compreender os elementos que constituem esses sujeitos, nos aspectos relativos à vida profissional e pessoal, buscando entender as inter-relações existentes entre a experiência vivenciada e a elaboração de concepções sobre a educação inclusiva, suas formas de atuação com estudantes com deficiência e suas compreensões sobre a implementação das políticas públicas.

Segundo conceituam Riemann e Schutze (1991), processos biográficos são constituídos por experiências da história de vida das pessoas, que são produzidas e interpretadas na interação social, determinadas por diversos contextos, que demarcam o início de determinados processos da vida pessoal.

No contexto de desenvolvimento dessa pesquisa, a interpretação das narrativas biográficas são elementos constitutivos da construção social das realidades organizadas e vivenciadas pelos gestores estaduais, uma vez que estão ligadas à biografia, permitindo a análise de intersubjetividades. A análise da intersubjetividade permitirá compreender aspectos comuns e diferenciais da

experiência de gestão. Conforme referencia Santos (2009), a narrativa biográfica oferece acesso não somente à vida do narrador, mas contribui especialmente para a realização de análises que permitem conexões entre os sujeitos e entre sua comunidade, uma vez que a biografia se constitui de processos vividos pela pessoa. Portanto, a trajetória biográfica implica uma interpretação subjetiva da própria trajetória de vida.

Apesar das diferenças existentes entre os informantes da pesquisa, no que diz respeito às trajetórias biográficas e aos tempos e espaços de atuação profissional, em distintas regiões e unidades federativas do país, pode-se evidenciar alguns fatores que se assemelham nas experiências vivenciadas.

A partir da análise comparativa das trajetórias profissionais dos informantes da pesquisa, dois tipos de orientação foram encontrados: um relativo à formação em teologia/filosofia/direito e posterior militância em direitos humanos, sobretudo na área da educação especial, e um segundo tipo que parece estar relacionado à formação na área da educação especial e à consequente atuação nas Secretarias de Estado. Pode-se observar que os dois tipos de orientação se fundamentam em movimentos distintos, que têm relação com a biografia dos informantes.

O primeiro tipo de orientação se constitui a partir da verificação de que a militância em direitos humanos ou a concepção de sujeitos de direitos contribuíram para que os entrevistados assumissem funções relacionadas à educação especial nas Secretarias de Estado. Tanto a experiência de participação em movimentos sociais quanto o entendimento sobre a necessidade de efetivação dos direitos humanos foram preponderantes para que os informantes assumissem funções de gestão pública no estado, na área da educação especial.

Por sua vez, o segundo tipo de orientação indica que a formação acadêmica na área da educação especial e o conhecimento sobre deficiências também facilitaram o ingresso dos informantes nas Secretarias da Educação dos respectivos estados. Para este segundo grupo de informantes, tanto a atuação em instituições especializadas ou centros especializados quanto o interesse por áreas específicas da educação especial foram elementos definidores para a inserção neste setor, no âmbito estadual.

4.2.6.1 - A militância em direitos humanos como fator influente da atuação na área da educação especial

A análise comparativa das entrevistas permitiu identificar que a militância em direitos humanos foi um fator que exerceu forte influência na decisão de atuar na área da educação especial entre os representantes dos estados de São Paulo, Goiás e Paraná. Neste contexto de análise, a militância em direitos humanos é compreendida como o envolvimento dos sujeitos em grupos ou coletivos que têm como objetivo a luta pela defesa e pela promoção dos direitos humanos, com vistas à cidadania e ao exercício da democracia.

O informante do estado de São Paulo revela em sua exposição que os conhecimentos relativos às áreas de história, sociologia e filosofia, fundamentos de sua formação acadêmica, não somente contribuíram para sua aproximação com a área da educação especial, como também possibilitaram uma análise crítica e politizada sobre a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Esta concepção favoreceu sua inserção na Secretaria de Estado, onde atua na área da formação docente em educação especial. Seu objetivo no processo formativo com professores é desenvolver “ações no sentido de capacitá-los para melhorar e ter uma visão ampla do trabalho com pessoas com deficiência”⁸⁰. O entendimento em uma perspectiva ampliada sobre o trabalho de pessoas com deficiência, segundo recomenda, deve ser realizado de forma articulada ao contexto histórico, uma vez que, em sua opinião, está-se vivenciando um momento histórico do exercício do direito, que não é algo “inventado” institucionalmente, mas que consiste na efetivação dos princípios constitucionais brasileiros e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Embora o informante de São Paulo não tenha relatado experiências de militância em direitos humanos anteriores que tenham influenciado sua inserção na educação especial, a prática da efetivação dos direitos humanos em suas atividades cotidianas e sua concepção sobre a inclusão social de pessoas com deficiência são fatores que permitiram a ele consolidar-se profissionalmente.

⁸⁰ Citação retirada da entrevista narrativa com o informante do estado de São Paulo (linhas 37-39).

Diferentemente do representante de São Paulo, o informante do estado de Goiás atuou na militância em direitos humanos antes mesmo de sua formação acadêmica e de sua inserção no sistema formal de ensino. A luta pela garantia dos direitos humanos, dentre estes, o direito à terra e à educação, demarcaram sua trajetória biográfica e profissional. A aproximação com o campo da deficiência e com a defesa dos direitos deste segmento da população deu-se, em específico, a partir do fato de um padre tornar-se cego, no período em que o informante exercia atividades clericais. O evento relatado (que o levou a mudar-se para a capital do estado), a formação na área de Direito e a inserção na gestão estadual na área da educação especial revelam que a militância em direitos humanos é um fator que perpassa a trajetória do profissional entrevistado.

No caso específico da informante do Paraná, o processo de militância em direitos humanos foi demarcado desde o início pela defesa dos direitos das pessoas com deficiência, sendo influenciado pela vinculação com o movimento das APAES. Essa causa tem estreita relação com sua formação e atuação na área jurídica, que possibilitaram sua inserção na Secretaria de Estado da Educação desde 1984. Duas experiências foram destacadas como significativas em sua trajetória, no que se refere à atuação jurídica: a participação no processo de elaboração das normativas estaduais relativas aos direitos das pessoas com deficiência e a atuação no processo de formação de promotores em uma perspectiva inclusiva. Embora o desenvolvimento de sua trajetória tenha sido sempre articulada ao movimento das APAES, o informante destaca que, neste processo, houve alguns embates entre sua opinião e a do movimento, no que se refere ao local da escolarização dos alunos da educação especial. Sua longa experiência profissional propicia uma argumentação em relação ao processo de implementação das políticas públicas de educação especial e crítica quanto aos ritmos e abordagens deste processo, de forma distinta dos outros entrevistados.

Observa-se que a militância em direitos humanos influenciou de forma decisiva a relação dos informantes com a área da educação especial e agregou elementos qualitativos à trajetória dos profissionais e sua respectiva alocação em funções relacionadas à gestão, nas Secretarias de Estado da Educação.

4.2.6.2 – A atuação na Secretaria de Estado da Educação como consequência da formação na área da educação especial

Este tipo de orientação é distinto do anteriormente exposto, não somente pela identificação dos diferentes motivos ou experiências biográficas e profissionais que conduziram os informantes da pesquisa à atuação na área da educação especial, mas pela identificação de que o conhecimento da área específica foi elemento influente e definidor para a atuação das informantes na esfera da gestão pública na educação especial.

Para a informante do estado de Tocantins, a relação com a área da educação especial teve início desde a graduação, seguida da pós-graduação em psicopedagogia. Tal formação acadêmica permitiu que, logo após a conclusão dos estudos, a entrevistada atuasse na APAE. A experiência em instituição especializada foi demarcada pela prática da docência com alunos com síndrome de Down, pela atuação na área de estimulação precoce e pelo desempenho de atividades relativas à coordenação pedagógica. A mudança para a capital do estado e o acúmulo de conhecimentos adquiridos em experiências profissionais diretamente relacionadas à educação de pessoas com deficiência possibilitaram o ingresso em concurso público para atuar como técnica na área da educação especial, no âmbito da gestão estadual.

Diferentemente da representante de Tocantins, a informante do estado do Maranhão não teve formação acadêmica diretamente relacionada à área da educação especial. Seus conhecimentos sobre temas específicos, a exemplo da inclusão de estudantes com surdez e de estudantes com altas habilidades/superdotação deram-se por meio de processos de formação continuada. A apropriação da LIBRAS foi determinante para sua transferência para o Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Surdez e para a afirmação do vínculo profissional com a área da educação especial. Posteriormente, a realização de um curso de especialização em altas habilidades/superdotação permitiu sua atuação no NAAH/S. A docência no ensino médio e a formação em duas áreas específicas da educação especial, acrescidas da atuação em centros especializados, possibilitaram à informante conhecer o sistema de ensino e aceitar o convite, em 2009, para atuar na

gestão do estado.

Verifica-se que nos casos das informantes de Tocantins e Maranhão, foi o conhecimento da área da educação especial e de temas específicos que favoreceram o ingresso das profissionais na gestão do estado. De forma distinta aos informantes dos demais estados, que integram o primeiro tipo de orientação apresentado, relacionado à militância em direitos humanos, foi a apropriação do conhecimento específico que proporcionou a inserção na esfera ampla de atuação, no caso, a administração estadual.

5. Concepções de educação inclusiva

No processo de estudo sobre a elaboração e a implementação de políticas públicas para a educação de estudantes com deficiência no ensino médio, é fundamental apreender as concepções de educação inclusiva que orientam a organização dos sistemas de ensino. Tal exercício de reconstrução se faz necessário no sentido de localizar os conceitos que geram as ações voltadas à garantia da educação a este segmento da população historicamente excluído.

Parte-se do pressuposto de que as formas de gestão e de organização dos sistemas de ensino têm relação intrínseca com as experiências e com os significados construídos na trajetória biográfica e profissional dos sujeitos que conduzem à implementação das políticas públicas. Ou seja, para além da execução das normativas educacionais propriamente ditas, é preciso conhecer a interpretação dos diversos sujeitos envolvidos nesse processo e desvelar seu *modus operandi*⁸¹.

A transposição teórica das experiências e das ações cotidianas de sujeitos ou de coletividades sob o prisma interpretativo requer assento no campo das análises sociológicas. Nesse sentido, a aproximação da pesquisadora com as concepções reveladas pelos informantes da pesquisa se fará mediante uma postura de articulação entre a história de vida e a atuação profissional, partindo do pressuposto de que tais elementos influenciam a formulação de propostas de trabalho e de políticas públicas.

Vale lembrar que o processo investigativo é realizado com especialistas que, segundo a definição de Meuser (2009), constituem-se como representantes de uma organização ou de uma instituição. Portanto, deve-se ter em vista que as concepções desveladas pelos informantes não refletem, necessariamente, a concepção de educação inclusiva partilhada como um todo nas unidades federativas em estudo. Embora não caiba o princípio da generalização para esta análise, o processo interpretativo dos entrevistados

⁸¹ Por *modus operandi* entende-se a maneira de agir ou operar uma atividade ou, ainda, o sentido prático que tais ações executadas assumem em seus contextos específicos. Bourdieu (1990) elabora esse conceito na busca de compreender as estratégias que conduzem à ação consciente dos indivíduos de forma articulada à sociedade (cf. BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo, Brasiliense, 1990).

deve levar em conta que tais narrativas reproduzem opiniões, decisões e deliberações na estrutura do sistema de ensino.

Este capítulo pretende evidenciar os conceitos subjacentes à prática de gestão dos estados pesquisados, permitindo analisar semelhanças e diferenças de concepções de educação inclusiva que orientam a efetividade do direito à educação aos estudantes com deficiência no Ensino Médio. A análise dos dados permitiu a identificação de dois tipos de orientação: a educação inclusiva na perspectiva do direito e a educação inclusiva na perspectiva do dever. Ambas as concepções serão detalhadas a seguir.

5.1 A educação inclusiva na perspectiva do direito

A educação inclusiva na perspectiva do direito é configurada como um tipo de orientação identificada a partir da lógica do reconhecimento e da proteção dos direitos humanos. Refere-se, portanto, aos direitos fundamentais e ao papel do Estado Democrático de Direito de garantir a dignidade da pessoa humana, na sua individualidade.

Pode-se acrescentar, ainda, que a perspectiva do direito diz respeito à positivação, ou seja, à igualdade jurídica das pessoas, pelo fato de pertencerem à condição humana. Nesse sentido, tem relação com elementos das narrativas que pautaram a igualdade das pessoas com deficiência como um valor que tem como base a dignidade ontológica do ser humano e que, portanto, legitimam o direito à educação.

Um aspecto constituinte da referida abordagem é o processo de construção evidenciado na positivação, que diz respeito à necessidade de o direito transformar-se em função das necessidades da convivência social. Os princípios supracitados foram identificados nas concepções de educação inclusiva relativas aos informantes dos estados de São Paulo, Goiás e Paraná.

5.1.1 “Educação Inclusiva é para todos”: a concepção do informante do estado de São Paulo

Com objetivo de compreender a concepção de educação inclusiva que orienta as ações desenvolvidas para a inclusão de estudantes com deficiência no sistema de ensino, a entrevistadora lança uma pergunta que busca verificar como este processo é visto pelas escolas do estado de São Paulo. Embora a pergunta tenha sido voltada ao entendimento das escolas sobre o processo de inclusão, o informante elabora sua resposta expondo a concepção do CAP, órgão vinculado à Secretaria de Estado da Educação, no qual atua (linhas 62-81):

62 **Y: Então assim no seu ponto de vista, em sua**
63 **opinião como é que é vista a inclusão dos alunos com**
64 **deficiência nas escolas aqui no estado de São Paulo?**
65 **Se você poderia falar um pouco sobre esse processo,**
66 **né como o estado de São Paulo vem trabalhando essa**
67 **questão?**
68 **SPm:** Bom a partir do a posição a posição do digamos
69 assim da administração do através do CAP é de é:: os
70 alunos com deficiência têm todos os direitos constitucionais
71 têm os direitos que estão lá definidos na LDB os direitos
72 definidos no ECA etc etc têm que ser respeitados então a
73 gente tem que criar as condições necessárias para que esse
74 direito seja exercido, respeitado agora nem sempre a gente
75 consegue que é:: lá na ponta digamos assim seja por conta
76 da formação do professor que veio da Universida::de seja
77 por conta de dificuldades que ainda são encontradas com
78 relação a acessibilida::de com relação ao número de alunos
79 em sala de aula sei lá com relação a formação pessoal a
80 expectativa de família né às vezes isso cria um pouco de
81 digamos assim ruído né nisso daí

Observa-se que a resposta do entrevistado é apresentada sob o ponto de vista institucional. O termo “a posição” (linha 68) é compreendido nesse contexto de análise como sinônimo de concepção, de entendimento sobre o assunto questionado. Conforme exposto, a gestão do estado compreende que os alunos com deficiência possuem os mesmos direitos que os demais alunos, o que é assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/90 e pelas demais normativas que asseguram o direito à educação (linhas 71-72).

A fala “têm que ser respeitado então a gente tem que criar as condições necessárias para que esse direito seja exercido” (linhas 72-74) refere-se ao compromisso da gestão pública em garantir a efetividade do direito

à educação por meio da elaboração de ações educacionais que garantam o exercício do direito. O entrevistado reconhece a existência da legislação sobre o direito à educação destes estudantes, entretanto sinaliza o desafio da gestão de garantir que de fato tais pressupostos legais sejam implementados.

O desafio enfrentado – “agora nem sempre a gente consegue” (linhas 74-75) – evidencia a existência de uma lacuna entre os princípios assegurados na política pública, sua efetividade no sistema de ensino e o exercício do direito por parte dos alunos com deficiência.

Dentre os fatores que dificultam a efetividade do exercício do direito à educação, o informante destaca o processo de formação de professores no ensino superior⁸², a falta de acessibilidade, o número excessivo de alunos nas salas de aula e a expectativa das famílias quanto à aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Ainda motivada pelo desejo de compreender melhor como o processo de inclusão se desenvolve nas escolas, após o entrevistado discorrer sobre a organização do sistema de ensino, a entrevistadora lança novamente a pergunta, introduzindo um novo elemento relativo à forma como a Secretaria de Estado apoia a inclusão nas escolas (linhas 279-297):

279 **Y: E em relação as escolas como é que está**
280 **esse processo de inclusão nas escolas e como é que a**
281 **secretaria ela apóia a escola na inclusão desses alunos**
282 **com deficiência?**
283 **SPm:** Bom primeira coisa que a gente tem trabalhando
284 muito pra entender as pessoas assim quando fala assim na
285 inclusão então a gente vai às vezes visitar a escola ou a
286 gente ouve a fala do pessoal da escola por exemplo olha eu
287 tenho três alunos de inclusão quer dizer então espera aí que
288 os outros são de exclusão? Né então tem que ficar bem
289 claro para eles não perderem o foco dessa coisa da
290 educação inclusiva que educação inclusiva é pra todos né
291 que todos têm que estar incluídos então só que a inclusão
292 desses alunos com deficiência é diferente da inclusão dos
293 outros porque é preciso algumas coisas diferentes ou é
294 preciso mais do um lápis a caneta e o papel às vezes
295 precisa de uma lupa precisa não sei de uma máquina Braille
296 precisa de um computador né no aluno com deficiência

⁸² A expressão “seja por conta da formação do professor que veio da universidade” (linhas 75-76) remete ao entendimento de que o professor recém-formado não teria acesso, em sua formação, a conhecimentos relativos à inclusão de alunos com deficiência. Outra possibilidade de compreensão seria a desvinculação existente entre a formação acadêmica e o contexto das escolas de educação básica.

O enunciado “bom, primeira coisa que a gente tem trabalhado muito pra entender as pessoas assim, quando fala assim na inclusão” (linhas 283-285) revela que a prioridade da Secretaria de Estado, por meio do CAP, tem sido a de esclarecer os profissionais da educação sobre o sentido do processo de inclusão escolar.

O informante constrói sua explicação sobre a educação inclusiva a partir da exemplificação de casos de visita às escolas e de falas dos profissionais da educação que se referem aos alunos com deficiência como “alunos de inclusão” (linha 287). Em seguida, questiona se os demais estudantes, aqueles que não possuem deficiência, seriam “alunos de exclusão” (linha 288). A intenção do entrevistado ao demarcar estas duas categorias pode ser compreendida pela necessidade de explicitar que a concepção de educação inclusiva não se refere somente à participação de estudantes com deficiência nos processos de escolarização do ensino regular, mas, sim, à possibilidade de participação de todos os estudantes, independentemente de suas características. A educação inclusiva, na perspectiva exposta, deveria ser configurada como processo construído com base no princípio da diferença humana e não da deficiência.

A ênfase nesta posição é retomada pela frase “então tem que ficar bem claro para eles não perderem o foco dessa coisa da educação inclusiva, que educação inclusiva é para todos, né” (linhas 288-290). O “foco” (linha 289) ao qual o informante se refere, diz respeito ao conceito de educação inclusiva utilizado na perspectiva da gestão estadual, que significa a participação de todos os alunos no processo de escolarização. Sob o prisma deste entendimento, a ênfase deve ser dada no sentido de garantia da acessibilidade, já que é direito de todos o acesso ao currículo escolar.

Segundo o informante, a inclusão escolar é para todos, porém, o que difere no caso dos estudantes com deficiência é que sua participação nos processos de aprendizagem requer materiais para além dos tradicionalmente utilizados na escola, escolhidos conforme a necessidade educacional específica destes alunos. Esta assertiva é exemplificada pela necessidade de

utilização de lupas e máquina Braille, no caso de estudantes com deficiência visual em processos de escolarização, e de computadores e recursos de informática, no caso de estudantes com deficiência física, a destacar, entre estes, aqueles com paralisia cerebral.

De forma a complementar sua resposta, agora com enfoque nas orientações dadas pela Secretaria de Estado às escolas, o informante retoma o princípio do direito à educação como orientador das diretrizes estaduais (linhas 297-329):

297 então toda a orientação e
298 todo o nosso trabalho é no sentido de que esse aluno em
299 sala comum é um aluno como qualquer um outro e que tem
300 direito do acesso ao currículo como qualquer um outro
301 então quando um aluno com deficiência visual, deficiência
302 física e deficiência auditiva é só criar as condições de
303 acessibilidade que está resolvido o problema então no caso
304 dos alunos com deficiência auditiva além do professor que
305 tem um professor especialista que trabalha que atende o
306 aluno no período contrário ao horário de aula o professor é
307 orientado no sentido como trabalhar com esse aluno em
308 sala de aula? Então tem aquelas orientações não ficar no
309 meio não usar bigode não ficar mastigando, não falar de
310 costas etc., e ele tem que saber que aquele aluno tem
311 direitos como qualquer outro é cidadão isso é uma coisa que
312 a gente tem brigado muito através de vídeoconferências
313 porque como a rede é muito grande então nem sempre a
314 gente consegue estar trazendo todo mundo pra cá ou não
315 consegue juntar todo mundo lá também porque também a
316 equipe não é assim uma equipe tão grande a equipe aqui de
317 educação especial e mesmo a diretoria de ensino, porque,
318 por exemplo nós temos diretoria com mais de 100 escolas e
319 até mais com 100 escolas isso significa por exemplo 100
320 escolas mais de 10 mil alunos 10 mil alunos a gente tem
321 mais de mil professores então é difícil então a
322 vídeoconferência é um dos recursos que a gente tem fora os
323 cursos, fora as orientações técnicas e toda a proposta nossa
324 que a gente tem feito valer é que toda orientação que é
325]dada aqui para esses professores coordenadores de oficina
326 eles multiplicam depois nas diretorias multiplicam por
327 exemplo para os orientadores pedagógicos multiplicam para
328 diretores né uma preocupação muito grande nossa está
329 sendo muito com o diretor né

A orientação da secretaria junto às escolas é de que o estudantes com deficiência em sala de aula comum seja considerado em condições de igualdade com os demais estudantes no que se refere ao acesso ao currículo

escolar. Esta orientação é explicitada da seguinte forma: “então toda a orientação e todo o nosso trabalho é no sentido de que esse aluno em sala comum é um aluno como qualquer um outro e que tem direito de acesso ao currículo como qualquer um outro” (linhas 297-300). Esta perspectiva contradiz a organização do currículo e de práticas pedagógicas paralelas especificamente voltadas aos estudantes com deficiência, que predeterminam os conhecimentos a serem apreendidos por tais sujeitos.

Ao afirmar que “é só criar as condições de acessibilidade que está resolvido o problema” (linhas 302-303), o entrevistado evidencia que, em sua opinião, a alternativa para a realização do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência visual, física e auditiva, na sala de aula comum, depende, essencialmente, da criação e da promoção de condições de acessibilidade. A expressão “está resolvido o problema” (linha 303) demarca sua posição e a efetividade da alternativa proposta.

A abordagem do direito de acesso ao currículo, apresentada pelo entrevistado, desconstrói o argumento do senso comum de que estudantes com deficiência não teriam condições de participar de processos de escolarização em escolas comuns. Sua perspectiva focaliza a importância de os contextos de ensino tornarem-se acessíveis para receber estes alunos atentando para suas especificidades, ao invés de os estudantes com deficiência terem que se adaptar aos diversos ambientes educacionais.

Para além da orientação da secretaria aos profissionais da educação, em relação à promoção de condições de acessibilidade, o gestor explicita a acessibilidade atitudinal como elemento relevante para favorecer a interação entre professores e estudantes no processo de escolarização, exemplificado pelo caso de alunos com deficiência auditiva (linhas 303-310). No caso específico de estudantes com deficiência auditiva, a orientação da secretaria quanto à promoção da acessibilidade é tanto no sentido de que tais alunos frequentem o atendimento educacional especializado, no turno contrário ao de aulas, com professor especialista, como de que os professores da sala de aula comum atentem aos aspectos relacionados às atitudes e aos comportamentos. A falta de acessibilidade atitudinal é identificada pelo informante como uma barreira no processo de aprendizagem, que deve ser eliminada pelos profissionais da educação.

A dimensão do direito à educação é explicitada da seguinte forma: “ele tem que saber que aquele aluno tem direitos como qualquer outro, é cidadão” (linhas 310-311). A partir desse posicionamento, pode-se inferir que o entrevistado compreende que a função do professor, por meio da atuação docente e da prática educativa, é promover o exercício da cidadania aos estudantes com deficiência, em igualdade de condições com os demais estudantes sem deficiência. Sendo assim, a deficiência não poderia constituir fator discriminatório.

Os pressupostos supracitados configuram o conjunto de orientações da gestão do estado ao sistema de ensino. No entanto, o informante aponta dois limites neste processo: i) o tamanho excessivo da rede de ensino do estado de São Paulo e ii) o número restrito de profissionais que compõem a equipe da educação especial e a diretoria de ensino. Estes dois fatores, articulados, dificultam a organização de processos formativos presenciais na capital, favorecendo a utilização de estratégias de capacitação a distância ou presencial, limitadas a um grupo específico de profissionais, que atuam como multiplicadores.

A explicação do gestor quanto à amplitude da rede é feita com base em dados quantitativos, utilizados para evidenciar a dificuldade da gestão do estado em orientar o sistema de ensino, bem como em justificar as estratégias e recursos de formação docente adotados, dentre os quais, videoconferências, cursos presenciais no CAP e orientações técnicas trabalhadas na perspectiva da multiplicação da formação docente (linhas 311-329).

Os elementos expostos pelo informante permitem verificar que o sistema de ensino paulista enfrenta desafios para a implementação da política de inclusão, a destacar a amplitude da rede, a promoção da acessibilidade, a necessidade de formação docente e a expectativa das famílias quanto ao êxito dos processos educativos para a aprendizagem dos alunos com deficiência. O reconhecimento de tais desafios remete à ação da Secretaria de Estado de focar os processos formativos na concepção de educação inclusiva com uma abordagem ampla, para além da evidência das políticas públicas, mas, sobretudo, para o entendimento de que este processo diz respeito à participação de todos, reconhecidas as diferenças de cada um.

5.1.2 – “Transformar a discussão da inclusão como eixo central da ação educativa”: a concepção do informante do estado de Goiás

A concepção de educação inclusiva é explicitada pelo informante do estado de Goiás em diferentes momentos da entrevista. Mesmo antes de a entrevistadora lançar uma pergunta específica sobre a temática, o entrevistado apresentou elementos que revelam a existência de um conflito de concepções de educação inclusiva no estado entre a Secretaria da Educação e as instituições especializadas, dentre estas, as APAES e as Pestalozzis. É interessante destacar que este aspecto foi mencionado na sequência da exposição de sua trajetória profissional, como desmembramento de uma observação realizada sobre a experiência de Goiás na implementação da educação inclusiva, que, segundo relata, iniciou em 1999. A frase “como nós começamos em 1999 muitos dos conflitos que uma boa parte dos estados estão passando hoje, nós já tínhamos passado esses conflitos em 1999, 2000” (linhas 104-107) sinaliza que a experiência adquirida ao longo de mais de dez anos na implementação da política possibilitou a superação de vários desafios que atualmente os estados estão enfrentando. Entretanto, com mais de uma década de atuação, o conflito de concepções ainda se evidencia como um fator que interfere nos processos de gestão.

Com o intuito de compreender o significado do conflito mencionado e sua repercussão nos processos de gestão da secretaria, a pesquisadora realiza uma intervenção, que desvela as duas concepções de educação inclusiva existentes no estado (linhas 108-139):

108 **Y: Por exemplo?**

109 **GOM:** Por exemplo a relação com as escolas especiais é::
110 APAEs e Pestalozzis tá (.) como eu sou dirigente estadual a
111 gente acompanha o que tem acontecido nos outros estados
112 aqui nós não temos esses conflitos de forma tão explícita
113 mais por quê? Porque a gente atende mais alunos do que
114 eles né porque a gente está em todos os municípios do
115 estado e eu sempre digo o seguinte que a única instituição
116 que atende deficientes em todos os municípios de Goiás é a
117 Secretaria de Educação que qualquer pessoa com
118 deficiência que procurar a escola ele vai achar a escola lá (.)
119 então como a gente tem uma abrangência maior e:: e a

120 secretaria optou por não fazer convênios com as instituições
121 que foram criadas só aqueles que eram tradicionais então
122 nós temos 1.119 escolas (.) e nós temos só vinte convênios
123 com APAEs e Pestalozzis né esses nós não mexemos mas
124 nós também não ampliamos convênios então nós temos 10
125 escolas especiais estaduais que hoje tão se transformando
126 pra centro de atendimento educacional especializado e o
127 convênio que a gente tem com a APAE e Pestalozzi a gente
128 só dá continuidade ao convênio se eles fizerem atendimento
129 educacional especializado por conta disso a gente não tem
130 esse conflito tão latente evidentemente que a gente tem
131 concepções diferentes de educação ma:s o quê que eu sinto
132 aqui é que a gente tem um volume de atendimento maior do
133 que eles e a gente não depende deles para fazer o
134 atendimento da pessoa com deficiência se a gente não
135 depende deles é:: aí eles são uma pequena parte do
136 atendimento que nós fazemos então não há motivo pra eles
137 terem conflito na verdade eles precisam da Secretaria pra
138 continuar mantendo o serviço deles porque a gente nomeia
139 os profissionais para ficar lá

O informante explica a existência de duas concepções de educação inclusiva a partir de uma exemplificação construída em seu argumento, que desvela, de certa forma, aspectos inerentes à organização do sistema de ensino goiano. O conflito de concepções existentes é demarcado inicialmente na fala do entrevistado, pela relação das Secretarias de Estado com as escolas especiais. A atuação como dirigente de educação especial do estado de Goiás favorece ao profissional o acesso às informações relativas ao processo de implementação das políticas de educação inclusiva nos outros estados brasileiros. Com base nestas informações, o informante apresenta uma sentença afirmativa sobre o contexto do estado e, em seguida, uma indagação que lhe permitirá argumentar sobre o tema: “aqui nós não temos esses conflitos de forma tão explícita mais, por quê?” (linhas 112-113). Esta explicação parte do pressuposto de que a secretaria estadual tem a competência de gestão das instituições escolares de todo o sistema estadual, que abrange todos os municípios de Goiás. O fragmento “e eu sempre digo o seguinte que a única instituição que atende deficientes em todos os municípios de Goiás é a Secretaria de Educação, que qualquer pessoa com deficiência que procurar a escola ela vai achar a escola lá” (linhas 115-118) revela o entendimento do entrevistado de que o lugar preferencial de oferta da educação aos alunos da educação especial é a escola. A amplitude da atribuição da Secretaria de

Educação, bem como sua responsabilidade de gestar os recursos, proporciona a autonomia quanto aos processos e estratégias educacionais e a decisão sobre os convênios a serem formalizados.

Devido à concepção defendida no estado, atualmente, o sistema é composto por 1.119 escolas estaduais, 10 escolas especiais e 20 instituições especializadas conveniadas. No que se refere às escolas especiais e às instituições especializadas, conforme destaca o entrevistado, a proposta da secretaria é de que ofereçam atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, no turno contrário ao de aulas regulares, de forma complementar à escolarização. O conflito é amenizado pelo fato de as instituições especializadas serem dependentes financeiramente dos recursos disponibilizados pela secretaria, seja para sua manutenção, seja para o pagamento de profissionais.

Com intuito de compreender a concepção de educação inclusiva das escolas, a entrevistadora introduz uma nova pergunta e questiona o informante sobre os limites no ponto de vista do informante (linhas 164-206):

164 **Y: Eu queria que você colocasse como é a inclusão é**
165 **vista nas escolas e quais esses limites então?**

166 **GOM:** Tá:: (1) olha é::: então já é consenso entre todos da
167 rede que o aluno com deficiência tem que ser atendido
168 então tá (.) então nós não temos problemas de acesso nós
169 temos problema de permanência (.) é::: que que eu chamaria
170 de problemas de permanência? Às vezes é e aqui é uma
171 particularidade do estado pelo que eu conheço dos outros a
172 gente tem uma grande rede de apoio aos professores né
173 evidentemente que depois que eu assumi aqui essa rede de
174 apoio (.) é quase triplicou isso é um limite eu sei que é um
175 limite é no entanto eu acho que esse limite é suportável por
176 quê que eu chamo que é limite? Porque em tese se você for
177 pegar tudo o que tem sido escrito sobre educação inclusiva
178 no Brasil hoje todos dizem que isso é responsabilidade do
179 professor mas eu já tenho já tenho @já tenho uma
180 experiência pra dizer o seguinte@ que é::: o professor
181 sozinho não vai dar conta (.) tá se você calcular que um
182 professor por sala de aula vai dar conta de todo de to:do o
183 trabalho que tem na sala de aula você vai exigir muito dele
184 eu tô lendo um livro agora que chama é::: “Escola sem sala
185 de aula” é do Gilberto Dimenstein, Ricardo Semler e tem
186 Antônio Carlos eu esqueci o sobrenome lá (.) e eles colocam
187 algumas coisas lá que eles começaram a perguntar porque
188 que a aula é de 40 minutos Porque que a sala tem que ter
189 40 até 40 crianças ou alunos É e aí começaram a perguntar

190 os porquês me fizeram a fazer algumas perguntas nessa
191 direção também num trecho do livro lá que eles dizem o
192 seguinte que é exigido do professor ser um especialista de
193 sua área ter conhecimento básico de psicologia é:: saber se
194 relacionar com seus alunos e com seus colegas é:: (.) ter ter
195 conhecimento com outras áreas para fazer
196 interdisciplinaridade transversalidade etc etc e ainda assim
197 ele tem que ser apaixonado pelo que faz né num trecho do
198 livro lá eles falam assim Olha é:: (.) será que em toda vida
199 educacional da gente quantas pessoas com todas essas
200 qualidades nós encontramos Na minha vida educacional que
201 eu tô agora tô fazendo doutorado na minha vida educacional
202 eu encontrei um professor com estas características quer
203 dizer a gente tá tá querendo exigir demais de um ser
204 humano né por que eu tô falando isso Pra justificar que eu
205 acho que é fundamental a gente envolver mais profissionais
206 dentro da sala de aula mais professores

Em sua exposição, o entrevistado declara que há consenso do sistema de ensino estadual quanto à participação dos alunos com deficiência nos processos educacionais. Após esta afirmação, destaca: “então nós não temos problemas de acesso, nós temos problema de permanência” (linhas 168-169). Ou seja, o sistema de ensino compreende que os estudantes com deficiência têm direito à escolarização e ele é efetivado por meio da realização da matrícula nas escolas e da oferta do atendimento educacional especializado. No entanto, o desafio refere-se à promoção de condições de permanência destes estudantes, ou seja, à criação de condições efetivas de participação e aprendizagem.

Uma das estratégias utilizadas para superar o desafio de garantir a permanência dos estudantes com deficiência na escolarização é a organização de uma rede de apoio no sistema de ensino. Embora o estado de Goiás tenha uma grande rede de apoio à inclusão, que triplicou a partir da atuação do profissional na secretaria, a estrutura da rede ainda é considerada um fator limitador na implementação da política de inclusão no sistema de ensino. Esse aspecto é identificado como “limite suportável” (linha 175), sendo compreendido como um desafio a ser superado. A expressão “limite suportável” (linha 175) no contexto da exposição expressa que o quantitativo de profissionais que integram o quadro de recursos humanos estadual aumentou significativamente, no entanto, ainda demanda ser incorporado, visto a opinião do gestor quanto à impossibilidade de um professor, sozinho, atender

Sua fala remete à necessidade de que a educação inclusiva seja considerada eixo estruturante da secretaria na perspectiva de ser compreendida para além da inclusão de estudantes com deficiência. A universalidade do acesso à educação e a equidade são fundamentos expressos na fala “se você está querendo fazer escola pra todos, todos são todos” (linhas 675-676), que faz referência à democratização da escola pública para todas as pessoas, independentemente de suas diferenças.

Pode-se observar, a partir da análise realizada, que a concepção de educação inclusiva predominante refere-se à compreensão do direito de todas as pessoas à escolarização e aplica-se no campo da educação especial a partir do entendimento de que os estudantes dessa modalidade de ensino têm direito à escolarização e ao atendimento educacional especializado.

Com base na interpretação da narrativa do informante, a perspectiva do direito se afirma pelo consenso da gestão de que os estudantes da educação especial fazem parte do sistema de ensino como um todo, de que o desafio de garantir a permanência de todos na escola demanda a atuação da Secretaria e de que o eixo dos processos organizacionais de educação deve ser a educação inclusiva, no sentido de garantir o direito de todos à educação.

5.1.3 “Pensar absolutamente todos e não a maioria”: a concepção da informante do estado do Paraná

Ao discorrer sobre sua trajetória profissional, a informante do estado do Paraná demarcou sua concepção de educação inclusiva de forma atrelada a sua vinculação com o movimento das APAES. O motivo do conflito que enfrentou foi em virtude da sua defesa de que o ensino comum deve ser o contexto preferencial para a escolarização de alunos com deficiência. Segundo a gestora, as transformações no contexto da organização da educação especial no sistema de ensino brasileiro eram absolutamente necessárias, no entanto, ela questiona a forma e o ritmo com o qual o MEC tem orientado o processo. Após esta exposição, a informante complementa sua concepção,

conforme segue (linhas 55-74):

55 então por isso
56 penso que o processo de inclusão é ele importa em alguns
57 momentos históricos com rupturas mas quando nós
58 radicalizamos e não deixamos aqueles que apresentam uma
59 especificidade muita intensa uma necessidade muito intensa
60 espaços especialmente preparados pro seu processo de
61 aprendizagem nós em nome da maioria sacrificamos uma
62 minoria (.) eu gosto muito e eu estou me alongando mas eu
63 faço questão para que você possa entender o nosso
64 pensamento de Hanna Arendt que é uma filosofa alemã que
65 escreveu pouco sobre a educação mas que fugiu da
66 Alemanha por causa do-do-do nazismo e que sempre diz
67 que nós precisamos recepcionar acolher e a escola - eu
68 coloco a escola nesse contexto - depois da família a escola
69 acolhe a vida que entra na vida né então nascem as
70 crianças que são vidas que entram no processo de vida e
71 que o papel da escola é preponderante nesse processo (.)
72 por conta disso e porque quando nós pensamos a educação
73 nós temos que pensar absolutamente todos e não a maioria
74 (.)

Em sua opinião, o processo de inclusão demanda romper com práticas excludentes que historicamente vitimaram esta população. No entanto, a gestora adverte que a radicalização pode sacrificar uma minoria ao afirmar: “nós em nome da maioria sacrificamos uma minoria” (linhas 61-62). A advertência da entrevistada se refere ao fato de que a defesa pelo princípio da inclusão radical, de que todos os alunos com deficiência deverão ser escolarizados na escola comum, sem considerar suas especificidades de aprendizagem, poderá gerar mecanismos de exclusão no interior da escola, além de comprometer o processo de aprendizagem.

O fundamento teórico utilizado pela gestora tem como base a produção de Hannah Arendt, filósofa alemã, que em sua obra define que a função da educação está relacionada ao processo de acolhimento de vidas, ou seja, de formação daqueles que passam a viver por meio do nascimento⁸³. A gestora considera o papel da escola preponderante nesse processo, uma vez que, depois da família, a escola será a instituição responsável pela educação de todas as crianças. Ao considerar a educação como forma de recebimento de

⁸³ Sobre esta concepção, cf. ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

todos que nascem – “temos que pensar absolutamente todos e não a maioria” (linha 74) –, a gestora defende que os processos educacionais específicos devem ser pensados para contemplar as diferentes especificidades humanas, no intuito de incluir a todos. Esse aspecto é pontuado pela informante como fator de distanciamento entre a sua concepção e a praticada pelo estado do Paraná em relação à concepção do MEC (linhas 74-90):

74 eu entendo que diferentes respostas pedagógicas
75 precisam ser dadas respeitando aquele que - a maioria mas
76 também aquele que possui alta especificidade educação de
77 verdade é pra todos não pra quem cabe nesse todos que é
78 a maioria mas é exatamente pra todos aí talvez nós
79 tenhamos nos distanciado um pouquinho da visão do MEC
80 quando vê a educação de fato pra todos é pra maioria mas
81 não exatamente pra todos então a defesa do estado do
82 Paraná das escolas especiais é por um pequeno segmento
83 que apresenta alta especificidade cujo o trabalho não foi
84 possível obter êxito no contexto mais comum da classe
85 comum do ensino regular mas a regra a regra sem duvida
86 nenhuma e não cabe discussão sobre isso é o direito e o
87 acesso garantido no ensino comum com uma rede de apoio
88 séria (.) que depois eu quero ter a oportunidade de mostrar
89 pra você que nós temos pra fazer suporte pra escolaridade
90 desses alunos (2)

Sua concepção de educação inclusiva, expressa na frase “educação de verdade é pra todos, não para quem cabe nesse todos, que é a maioria, mas é exatamente para todos” (linhas 76-78), sinaliza que as estratégias pedagógicas devem ser pensadas tanto para a maioria dos estudantes, quanto para aqueles que possuem alta especificidade, decorrente de algum tipo de deficiência. O termo “educação”, em sua amplitude, remete à questão do ensino e da aprendizagem. Uma “educação de verdade” (linhas 76-77) é aquela que respeita as necessidades educacionais específicas dos sujeitos da aprendizagem, por meio da utilização de estratégias diversificadas. A ênfase de que a educação deve ser “exatamente para todos” (linha 78) demarca, segundo a informante, a principal diferença entre a posição da Secretaria do Estado e a posição do MEC.

A afirmação “aí talvez nós tenhamos nos distanciado um pouquinho da visão do MEC, quando vê que a educação de fato pra todos é pra maioria, mas não exatamente para todos” (linhas 78-81) revela a discordância de concepção,

justificada pelo fato de que o MEC apresenta uma proposta que contempla a maioria dos estudantes, ou seja, aqueles que apresentam condições de serem inseridos em escolas comuns do ensino regular. Com vistas a garantir o direito de todos à educação, a informante relata a opção do sistema paranaense em subsidiar, na sua estrutura de ensino, escolas especiais para um pequeno segmento de estudantes, que “apresentam alta especificidade, cujo trabalho não foi possível obter êxito no contexto mais comum da classe comum do ensino regular” (linhas 83-85).

Embora o sistema de ensino paranaense possua em sua estrutura escolas especializadas, a gestora destaca: “mas a regra, a regra sem dúvida nenhuma e não cabe discussão sobre isso, é o direito e o acesso garantido no ensino comum, com uma rede de apoio séria” (linhas 85-88). Tais informações reveladas pela informante permitem compreender que o direito à educação é assegurado neste estado a partir da concepção de que preferencialmente os estudantes da educação especial deverão estar participando dos processos de ensino nas escolas comuns. Em casos de estudantes que apresentam altas especificidades de aprendizagem decorrentes da deficiência, o sistema de ensino oferece a educação em escolas especiais, o que se justifica pela necessidade de diversificar as práticas pedagógicas e respeitar as diferenças.

5.2 A educação inclusiva na perspectiva do dever

A educação inclusiva na perspectiva do dever remete ao cumprimento da norma jurídica relativa ao direito à educação e ao próprio papel do Estado. Tem como fundamento o tratamento igualitário dos seres humanos mediante o juízo prático do direito.

Na perspectiva do dever, o Estado brasileiro constitui uma unidade dotada de autonomia política que possui competências discriminadas diretamente no texto constitucional. Sob o prisma da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a organização dos Estados deverá respeitar, entre outros princípios, o da constitucionalidade estabelecida. Moraes (2008, p. 272) os define da seguinte forma:

(...) os princípios constitucionais estabelecidos consistem em determinadas normas que se encontram espalhadas pelo texto da Constituição, e, além de organizarem a própria federação, estabelecem preceitos centrais de observância obrigatória aos Estados-membros em sua auto-organização.

Pode-se afirmar que, no contexto desta análise, a perspectiva do dever é compreendida como o cumprimento do conjunto de normas definidoras dos modos de aquisição e do exercício do direito à educação definidos constitucionalmente. Como aspecto inerente à organização democrática do país, o dever sinaliza para os princípios da generalização, do tratamento igualitário e da não discriminação. Tais elementos são identificados, principalmente, no processo de interpretação das concepções de educação inclusiva dos estados de Tocantins e Maranhão.

5.2.1 – “A gente segue realmente as orientações do ministério”: a concepção da informante do estado de Tocantins

Buscando obter informações sobre a concepção de educação inclusiva no estado de Tocantins, a entrevistadora realiza uma pergunta sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas estaduais. O questionamento foi realizado de forma subsequente à exposição da entrevistada sobre sua trajetória profissional. Embora a pergunta tenha sido elaborada diretamente à informante, com intuito de verificar sua compreensão sobre os processos educacionais realizados na escola, a resposta apresentada é elaborada a partir da perspectiva da posição do estado, configurando, por assim dizer, uma postura institucional (linhas 48-62):

48 **Y: Como que é vista aqui no estado a questão da**
49 **inclusão de alunos com deficiência nas escolas? Assim**
50 **no geral o que você poderia falar de como o estado tá**
51 **tratando essas questões da inclusão dos alunos com**
52 **deficiência nas escolas?**

53 **TOF: O estado trabalha né de forma=de forma é:: realmente**
54 **a desenvolver todos os projetos né todos os programas que**
55 **lhe são no caso atribuídos né então assim a gente tenta né**

56 tenta desenvolver tenta executar atualmente né todas as
57 políticas que são pertinentes né a gente segue realmente as
58 orientações do Ministério e a gente busca também né é
59 recursos né para que a gente realize um trabalho condizente
60 para que tenha realmente um trabalho de qualidade né
61 envolvendo todos os alunos com deficiência e fazendo
62 realmente a inclusão deles né na escola

A entrevistada afirma que o estado desenvolve suas ações na área da educação especial de forma a desenvolver os projetos e programas que lhe são atribuídos. A função executiva do estado é destacada tanto no que se refere ao desenvolvimento de políticas específicas na área da educação especial, quanto na função de captar recursos para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

A afirmação da entrevistada “a gente segue realmente as orientações do Ministério” (linhas 57-58) remete para uma avaliação de que o trabalho desenvolvido pelo estado está coerente com a política proposta em âmbito federal, dando a entender que o dever do estado está cumprido em relação à implementação da política de inclusão. O fato de o estado seguir as orientações do MEC é considerado pela informante como um fator determinante da qualidade de educação e da efetividade da inclusão de estudantes com deficiência na escola.

Visto a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a concepção do estado e de obter maiores esclarecimento sobre o processo de inclusão nas escolas, a entrevistadora lança uma nova pergunta, agora inserindo elementos que poderiam contribuir para que a narrativa fosse elaborada a partir de outra perspectiva (linhas 63-93):

63 **Y: Como é que isso se dá nas escolas ainda há receio**
64 **em relação à inclusão desses alunos::? Ou a não**
65 **aceitação? Vocês ainda enfrentam esse tipo de**
66 **problema? Ou isso no estado já é uma questão**
67 **superada?**

68 **TOF:** Não a gente enfrenta sim (1) o nosso estado é muito
69 recente tem o que vinte, vinte e um anos então assim é:: de
70 certo modo facilitou porque aqui a gente trabalha com uma
71 diversidade não muito grande aqui no nosso estado né mas
72 aí são conhecimentos, informações que a gente tenta
73 agregar né pra estar desenvolvendo no trabalho né daí mas
74 a gente percebe que há realmente mas aí é onde a gente

75 faz né um trabalho de sensibilização é de conscientização a
76 gente divulga os nossos trabalhos a secretaria está sempre
77 divulgando não aqui na capital mas realmente em âmbito
78 estadual todos os trabalhos desenvolvidos, os programas,
79 os projetos, as ações né e daí e daí a gente é:: a gente
80 tenta fazer realmente acontecer né e também pelo fato de
81 que a gente aqui na coordenadoria a gente dispõe dos
82 centros e do núcleo né que ai trabalha com a pessoa com
83 deficiência visual que onde faz todo o material diferentes
84 estudos para as pessoas com deficiência visual, a família, a
85 comunidade, tanto a comunidade escolar como a sociedade
86 em geral né ela tem acesso porque a gente oferece né os
87 cursos de libras, sorobã e também a gente deixa aqui um
88 ambiente realmente livre para visitação a gente divulga ai no
89 caso a gente pega a gente tem um respaldo muito grande
90 da secretaria para que a gente aconteça além do CAS é que
91 é de deficiência auditiva e o NAAH/S (.) então a gente tem
92 toda uma equipe né que ampara que dá suporte nas escolas
93 além de receber né

Ao discorrer sobre este processo, a gestora informa que o estado enfrenta problemas quanto à aceitação dos estudantes com deficiência no sistema de ensino, remetendo ao fato de que esta não é uma questão superada. A menção de que Tocantins é um estado “recente” é utilizada para justificar que este aspecto contribuiu para facilitar o processo de inclusão, pois se trabalha “com uma diversidade não muito grande aqui no nosso estado” (linhas 70-71). Esta fala permite compreender que a diversidade é concebida como fator que dificulta o processo de inclusão nas escolas, que amplia o desafio de implementação de políticas de educação inclusiva.

Com intuito de trabalhar com a diversidade e com os desafios apresentados, a informante explica que a Secretaria desenvolve cursos de formação de professores com objetivo de informar, sensibilizar e conscientizar, além de divulgar os projetos e ações desenvolvidos pela própria equipe da Secretaria, a exemplo dos centros específicos para deficiência sensoriais e do núcleo para alunos com altas habilidades/superdotação.

O enunciado “a gente tenta fazer realmente acontecer, né” (linhas 79-80) reafirma que a função do setor de educação especial está sendo cumprida em relação à promoção da educação inclusiva no sistema de ensino, por meio das diversas ações realizadas, dentre estas, a divulgação do trabalho na capital e no interior do estado e a atuação na produção de materiais nos centros especializados e de formação com estudantes com deficiência,

familiares e comunidade em geral. A afirmação “a gente tem um respaldo muito grande da secretaria para que a gente aconteça” (linhas 89-90) reitera a importância do trabalho da área e o reconhecimento da Secretaria de Estado, viabilizado por meio do apoio às ações desenvolvidas.

Portanto, a informante define a concepção do estado como coerente com as diretrizes do MEC. Esta posição, acrescida do desenvolvimento de ações, projetos e programas orientados pela esfera federal, possibilitam o reconhecimento da área da educação especial no âmbito do estado representado por meio do apoio da secretaria de educação.

5.2.2 “Se existe um nortear é o trabalho do próprio Ministério da Educação”: a concepção da informante do estado do Maranhão

Após a conclusão da exposição da informante sobre sua trajetória profissional, a entrevistadora realiza uma pergunta sobre a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas, com o objetivo de conhecer a concepção e as impressões sobre este processo. A resposta remete à experiência do estado do Maranhão na implementação da política pública em questão (linhas 38-68):

38 **Y: Como é visto a inclusão de alunos com deficiência**
39 **nas escolas? Você poderia falar um pouco sobre como**
40 **que essa questão vem sendo tratada no estado do do**
41 **Maranhão? Sobre inclusão de alunos com deficiência na**
42 **escola**
43 **MAf:** Olha se a gente for há fazer uma retrospectiva do
44 estado já em na década de sessenta inicio de setenta nós já
45 tínhamos alunos com deficiência em classe regular aqui no
46 Maranhão se nós formos fazer um levantamento disso a
47 primeira escola era uma escola que ainda hoje existe tem
48 trabalha também com pessoa com deficiência é a escola
49 Raimundo Correia (.) e ela já tinha uma classe de surdos era
50 uma classe especial claro mas ela já estava dentro da
51 escola regular aqui no Maranhão nós não temos escolas
52 especiais na rede estadual nós não temos escola especial
53 mas ainda temos hoje classes especiais e era uma dessas
54 classes que já vinham desde essa época já vinha sendo
55 trabalhada depois veio outra escola que hoje é uma escola
56 bem grande aqui do estado que é a Governador Edson
57 Lobão que também recebeu muitos surdos (1) sempre

58 houve uma tradição ela recebeu quatro alunos surdos em
59 principio isso já em dois mil e daí esses professores
60 começaram a trabalhar lá e isso foi crescendo crescendo
61 então quando se fala hoje de política de inclusão como uma
62 política do Ministério da Educação a partir exatamente do
63 documento de dois mil e oito se você for olhar esse trabalho
64 já havia sido iniciado há algum tempo talvez não nos moldes
65 como está colocada hoje nos documentos mas já havia
66 trabalhos sim nós temos surdos, cegos, pessoas com
67 deficiência intelectual na em todo o ensino fundamental e
68 médio

A informante do estado do Maranhão, ao responder a questão, informa que a experiência do estado no processo de inclusão de estudantes com deficiência é anterior à publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008).

A experiência no estado do Maranhão remonta ao início dos anos 1970 do século passado, por meio da organização de classes especiais. O sistema de ensino estadual não tem em sua estrutura escolas especiais. No entanto, possui classes especiais, que consistem em espaços de ensino específicos para alunos com deficiência, inseridos em escolas comuns. O fragmento “mas ela já estava dentro da escola regular aqui no Maranhão” (linhas 50-51) evidencia que as classes especiais, embora organizadas de forma segregada às salas de aula comum, já possibilitavam o atendimento de estudantes com deficiência no contexto da escola. A ênfase do termo “classes especiais” (linha 53) pretende explicitar que a inclusão no estado aconteceu anteriormente à proposta elaborada pelo MEC em 2008, embora de forma não indicada por esta normativa: “Talvez não nos moldes como está colocada hoje nos documentos” (linhas 64-65).

Visto que o sistema de ensino maranhense já inseria os estudantes com deficiência no contexto escolar desde os anos 1960, a informante considera que o estado já desenvolvia ações de educação inclusiva. Esse entendimento se confirma na seguinte observação: “Já havia trabalhos sim, nós temos surdos, cegos, pessoas com deficiência intelectual em todo o ensino fundamental e médio” (linhas 65-68). Tal premissa revela que o dever do estado de garantir o direito à educação aos alunos com deficiência no sistema de ensino já era cumprido, antes mesmo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008).

Motivada pela necessidade de informações complementares, a pesquisadora apresenta uma nova pergunta relacionada à forma como as escolas reagem à matrícula de alunos com deficiência. A resposta da informante indica alguns desafios a serem superados, conforme segue (linhas 69-90):

69 **Y: Há algum tipo de resistência por parte das escolas**
70 **com relação à matrícula desses alunos?**

71 **MAf:** Algumas sim eu reconheço que ainda existe eu falo
72 sempre que a questão do preconceito ele ainda esta muito
73 presente então como essa escola por exemplo a
74 Governador Edson Lobão é uma escola que iniciou o
75 trabalho com esses alunos surdos então se você vai fazer a
76 matricula de uma criança com deficiência numa outra escola
77 hoje eles já ficam com medo de dizer que não recebem mas
78 eles dizem não quem trabalha melhor isso é a Governador
79 Edson Lobão leva o seu filho pra lá que ele vai ser melhor
80 assistido então ela não nega mas ela induz a pessoa a não
81 deixar lá a mãe a não deixar lá nós temos feito um trabalho
82 nesse sentido com os gestores das escolas sempre que tem
83 a oportunidade a gente fala que todas as escolas têm que
84 ser para todos e que a secretaria dá o mesmo suporte e a
85 mesma estrutura para todas as escolas mas não só a
86 questão do preconceito como o argumento de que não
87 existe formação (.) por mais que, às vezes sejam formados
88 eles sempre reclamam a formação eles acham que eles têm
89 que ter uma super formação para poder trabalhar com essas
90 pessoas (3)

A informante reconhece que há resistência por parte das escolas com relação à matrícula de estudantes com deficiência, em função do preconceito ainda presente nas escolas, o que é explicitado no ato da matrícula. O fato de uma escola ter experiência na inclusão escolar de estudantes surdos, por exemplo, é utilizada como argumento pelas outras instituições para convencimento das famílias de que aquela instituição teria condições de trabalhar de forma mais qualificada com alunos com deficiência. Embora não haja a negação da matrícula, essa premissa é utilizada para centralizar o processo de inclusão em uma ou em algumas instituições escolares, retirando a responsabilidade das outras de assumir o processo.

Considerando que este aspecto pode constituir um fator de violação do direito à educação, a informante relata o trabalho realizado pela Secretaria de Estado, no sentido de orientar os gestores de “que todas as escolas têm que

ser para todos” (linhas 83-84), ou seja, todas as escolas devem aceitar a matrícula de estudantes com deficiência e de estudantes sem deficiência. Independentemente de a escola ter ou não estudantes com deficiência, a entrevistada, na condição de gestora, assegura que o suporte e a estrutura disponibilizados pela Secretaria de Estado serão os mesmos para as instituições escolares (cf. linhas 84-85).

Para além do preconceito identificado no ato da matrícula, a informante destaca o argumento relativo à necessidade de formação docente, usualmente mencionado pelos profissionais da educação: “Eles sempre reclamam a formação eles acham que eles têm que ter uma super formação para poder trabalhar com essas pessoas” (linhas 88-90). Os professores compreendem que a formação na área da educação especial e o conhecimento relativo a todas as especificidades do campo da deficiência são pré-requisitos para atuar no contexto da inclusão escolar. A falta de formação na área ou o desconhecimento das deficiências é utilizado, por assim dizer, como uma desculpa pelos profissionais, para não atuar com os estudantes da educação especial. A expressão “eles acham” (linha 88) induz que a opinião da informante é contrária a esta perspectiva.

Ao ser questionada sobre o modelo de educação especial adotado pelo estado, a informante remete outra pergunta para a entrevistadora. A devolução da pergunta “o modelo?” (linha 229) revela a discordância da entrevistada em relação ao termo, visto que este poderia ter o significado de proposta formatada, que não se adequaria ao contexto da educação em uma perspectiva flexível. Observado esse entendimento, a pesquisadora reformula a pergunta, orientando-a no sentido de compreender a proposta de educação especial que norteia a organização do sistema de ensino e as diretrizes da Secretaria de Estado (linhas 226-244):

226 **Y: Uhum (1) Você poderia falar um pouco sobre o**
227 **modelo de educação especial que é adotado aqui no**
228 **estado?**

229 **MAf: (3) O modelo?**

230 **Y: (2) Qual a proposta de educação especial do estado?**
231 **Ou qual a orientação que a Secretaria de Educação do**
232 **Estado tem dado para a questão da educação especial?**

233 **MAf: Eu até já fui questionada assim se a gente não tinha**

234 uma política do estado do Maranhão e por que se seguia o
235 Ministério da Educação então se existe um nortear é o
236 trabalho do próprio Ministério da Educação é a orientação
237 que a gente recebe do Ministério da Educação via política a
238 Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da
239 Educação Inclusiva de dois mil oito e os documentos que a
240 seguiram então a gente procura seguir essa essa orientação
241 do MEC mas a gente se vê na situação de ter que conviver
242 e solucionar alguns problemas que ainda estão distantes
243 dessa condição do próprio Ministério e daí a questão é que
244 o estado não tem uma política né ele segue a política federal

Para responder ao questionamento, a gestora faz referência a um evento passado, no qual foi questionada sobre a política do estado. A referência ao evento passado pode ser compreendida tanto como elemento introdutório da argumentação, como uma tentativa de adequar os termos da pergunta, na tentativa de firmar uma posição.

A resposta à sentença reformulada pela própria informante – “eu até já fui questionada assim se a gente não tinha uma política do estado do Maranhão e por que se seguia o Ministério da Educação” (linhas 233-235) – afirma que a proposta de educação especial desenvolvida no estado está orientada pelo Ministério da Educação. Em virtude da adesão a esta política, o estado não desenvolveu uma política própria nesta área.

A afirmação “mas a gente se vê na situação de ter que conviver e solucionar alguns problemas que ainda estão distantes dessa condição do próprio Ministério” (linhas 241-243) – evidencia, no entanto, que, apesar de o Estado do Maranhão seguir as normativas do MEC para a organização do sistema de ensino, existe distanciamento entre o que postulam tais documentos federais e a atual organização do sistema estadual, indicando desafios a serem enfrentados.

A assertiva “e daí a questão é que o estado não tem uma política né” (linhas 243-244) remete ao fato de que o sistema não possui uma diretriz organizada com base na sua realidade educacional local. Esta situação faz com que a gestão estadual conviva com os conflitos entre o que postula a política federal e as condições de execução das ações no âmbito do sistema de ensino do estado. O dever de garantir o direito à educação aos estudantes com deficiência se cumpre na perspectiva da orientação federal, com vistas a alcançar o cumprimento integral dos princípios legais, atingindo, nessa

perspectiva, o êxito na implementação da política de educação inclusiva.

5.3 Análise comparativa das concepções de educação inclusiva

Conforme mencionado anteriormente, o processo de análise das concepções de educação inclusiva apresentadas pelos informantes permitiu a construção de dois tipos de orientação: a educação inclusiva como direito e a educação inclusiva como dever. É interessante destacar que a definição destes tipos de concepção tem relação intrínseca com a trajetória profissional dos informantes. São os eventos, as experiências formativas, as histórias de vida, as mudanças de percurso, as relações humanas que, além de serem elementos constitutivos da trajetória dos sujeitos da pesquisa, são fatores definidores das formas de pensar, agir, interpretar situações cotidianas e implementar políticas públicas.

A educação inclusiva como direito remete aos direitos fundamentais da condição humana, como essência da garantia do direito à educação às pessoas com deficiência. Esta categoria de análise é demarcada por narrativas que revelam o envolvimento dos profissionais com a militância em direitos humanos e com os movimentos sociais. Destacam-se nessa concepção, principalmente, os entrevistados dos estados de Goiás e Paraná.

O entendimento do informante do estado de Goiás de que a educação inclusiva deve se constituir como eixo central da ação educativa parte da perspectiva de que a escola deve ser pensada para todos. Sua atuação de mais de vinte anos no sistema de ensino goiano permite avaliar os avanços obtidos e os desafios a serem enfrentados para a implementação da política de educação inclusiva. As experiências diversificadas e a ampla formação acadêmica incitam questionamentos sobre as formas de organização da educação e o tratamento das diferenças no contexto escolar. A concepção de direito é ratificada quando afirma que é consenso o direito de acesso aos estudantes com deficiência e que o desafio consiste na permanência desse alunado no sistema de ensino.

Já para a informante do Paraná, a compreensão de que o processo de educação inclusiva deve ser pensado com base no direito de todos à educação

e não da maioria demarca sua concepção. Seu questionamento quanto à forma como a política vem sendo implementada no país pelo MEC, a advertência quanto ao processo de radicalização da inclusão em escolas comuns de estudantes com altas especificidades e a necessidade de diferentes estratégias pedagógicas para a aprendizagem de todos os estudantes são argumentos que têm como fundamento sua experiência na elaboração da legislação do estado, sua atuação em funções relacionadas à gestão pública durante mais de vinte e cinco anos e sua militância no movimento das APAES. A concepção da informante evidencia que diferentes formas de organização educacional devem ser organizadas no sistema de ensino para garantir o direito de todos à educação.

Há outro elemento semelhante entre os informantes dos estados de Goiás e do Paraná, para além da militância em direitos humanos e da experiência em movimentos sociais: a formação acadêmica na área de Direito. A formação jurídica contribuiu para que ambos atuassem em setores relacionados à gestão da política pública de educação especial nas Secretarias de Estado. Tal experiência levou à elaboração de concepções de educação inclusiva e de defesa do direito à educação de forma irrestrita ou “para todos”, como destacado por ambos.

O informante do estado de São Paulo também partilha desta orientação ao defender que a educação inclusiva não pode perder seu foco, que consiste no direito de todos à educação, e também ao afirmar que a garantia do direito à educação dos estudantes com deficiência deve ser assegurado por meio da promoção da acessibilidade. Esta concepção articula-se com sua formação na área das ciências humanas, advinda de sua atuação em atividades de formação de professores, nas quais trabalhou com os fundamentos históricos e filosóficos, e de sua relação com a inclusão social de pessoas com deficiência.

Embora a concepção da informante do estado do Maranhão se aproxime da concepção de educação inclusiva como direito – quando afirma que a Secretaria de Estado orienta que todas as escolas devem ser para todos os alunos –, predomina em sua narrativa a preocupação de evidenciar que o estado atende às normativas federais. Mediante o desafio de enfrentar o preconceito de gestores das escolas no ato da matrícula de alunos com deficiência, a educação afirma-se como direito; entretanto, conforme a gestora,

“se há um nortear do trabalho é o do próprio ministério”. O dever do estado de garantir a educação se configura como prioridade, fato que se percebe da informante ao relatar a experiência do Maranhão na inclusão, ao situar o discurso entre os locais de oferta da escolarização e ao afirmar que estudantes com diferentes tipos de deficiência estão inseridos no sistema de ensino. A formação na área da educação especial e o conhecimento específico das deficiências direcionam a interpretação da informante para a demarcação de um paralelo constante entre o que define a política e o que é realizado no sistema de ensino.

Um aspecto que chama atenção refere-se ao fato de que a perspectiva da educação inclusiva como direito se aproxima com mais frequência do discurso dos informantes que possuem tempo maior de atuação e experiência no sistema de ensino, a destacar, principalmente, os representantes do estado de Goiás, Paraná e São Paulo, seguido do estado do Maranhão.

Da mesma forma, a informante do estado de Tocantins foca sua concepção de educação inclusiva a partir do compromisso do estado de seguir as orientações do Ministério da Educação, por meio da efetividade da política e do desenvolvimento de programas, projetos e ações indicados pelo próprio ministério.

A análise comparativa entre a concepção de educação inclusiva desvelada pela informante do estado do Maranhão e a do estado de Tocantins leva a verificar que a interpretação focada na área específica da educação especial e nas necessidades específicas do público-alvo dessa modalidade de ensino direciona a ação organizativa dos sistemas de ensino estaduais na perspectiva do dever, no sentido de atender às normativas vigentes e, em consequência, cumprir o papel do estado federativo. Vale destacar que as informantes que se aproximaram da orientação relativa à educação inclusiva como dever desenvolveram suas trajetórias profissionais em instituições de educação especial previamente à atuação na gestão. Verificou-se que a especialidade na área da política setorial demonstra uma atitude menos transformadora em relação ao movimento das pessoas com deficiência e mais comprometida com as orientações federais.

6. O acesso à educação: a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos sistemas de ensino

Este capítulo pretende desvelar as estratégias organizacionais desenvolvidas pelos sistemas de ensino pesquisados para a promoção do direito à educação aos estudantes da educação especial. Na sua composição, apresenta aspectos relacionados à gestão da educação especial, suas formas de atendimento, recursos e serviços.

Parte-se do pressuposto de que a definição das ações de gestão da educação especial no sistema de ensino tem relação intrínseca com as concepções dos sujeitos sobre as deficiências. Da mesma forma, considera-se que a visão de mundo do gestor sobre a política pública em si e sobre sua implementação interfere sobremaneira as estratégias promovidas para a efetivação do direito à educação aos estudantes com deficiência.

Vale destacar que há concordância de todos os informantes da pesquisa quanto ao direito à educação para os estudantes com deficiência. Na prática, a garantia desse direito é promovida por meio da organização de um sistema nacional de educação misto, que em sua estrutura contempla espaços inclusivos aos alunos da educação especial e também espaços exclusivos para estes alunos, organizados, algumas vezes, de acordo com o tipo de deficiência.

A análise dos dados possibilitou identificar três tipos de orientação que caracterizam a organização da educação inclusiva: i) a garantia do acesso à escolarização em sala de aula comum para alunos com deficiências físicas e sensoriais; ii) a garantia da escolarização em sala de aula comum mediante a emissão de laudo pedagógico; e iii) o estabelecimento de parceria com as escolas especiais e instituições especializadas para garantir o acesso à educação aos estudantes da educação especial. A seguir, serão discutidos os distintos tipos de organização da educação inclusiva.

6.1 O acesso à sala de aula comum para estudantes com deficiências físicas e sensoriais

Este tipo de orientação caracteriza-se pela garantia do acesso à escolarização em sala de aula comum para estudantes com deficiências físicas e sensoriais – entre estas, a deficiência auditiva e a surdez – e a deficiência visual – cegueira e baixa visão. Nessa perspectiva, alunos identificados com as deficiências supracitadas participam dos processos de escolarização oferecidos em sala de aula comum e da oferta do atendimento educacional especializado no turno contrário ao de aulas regulares, de forma complementar ou suplementar.

Pode-se verificar que a principal justificativa para a inclusão destes estudantes refere-se ao fato de que para tais especificidades existem recursos de acessibilidade definidos e serviços especializados já implementados no sistema de ensino. Nessa categoria, estudantes com deficiência intelectual, associadas ou não a múltiplas deficiências, e estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, a destacar o autismo, frequentam espaços educacionais em classes especiais, escolas especiais e/ou instituições especializadas conveniadas com a secretaria de educação.

A organização do sistema de ensino de três estados está em consonância com este tipo de orientação: São Paulo, Paraná e Maranhão. Embora evidenciadas as características supracitadas que os unificam na realização dessa análise, é preciso ressaltar a importância de verificar as especificidades de cada sistema, de modo a compreender, para além da sua organização, os desafios a serem enfrentados para a efetivação da política de educação inclusiva nos estados.

6.1.1 Avanços no sistema de ensino do estado de São Paulo: subsídios para a inclusão de estudantes com surdez e com deficiência física

A interpretação sobre a organização do sistema de ensino de São Paulo será conduzida pela análise das informações sobre o processo de gestão estadual, obtidas na entrevista com o representante da Secretaria de Estado.

A forma como a educação inclusiva é organizada no sistema de ensino

surge como desmembramento de uma pergunta realizada com o objetivo de conhecer como a inclusão dos estudantes com deficiência é vista nas escolas estaduais. O informante apresenta resultados preliminares do trabalho desenvolvido pela secretaria, exemplificando avanços obtidos na gestão (linhas 104-120):

104 Quer dizer a gente vai vendo aos
105 poucos pelo crescimento no atendimento de alunos a gente
106 tem sentindo que vai aumentando e o número de serviços
107 do atendimento em salas de recursos tem aumentando
108 bastante e a gente tem percebido também a mudança as
109 classes especiais estão se acabando por exemplo quando
110 em 2003 tinha várias classes especiais para atender alunos
111 surdos então na perspectiva nossa daqui da Secretaria de
112 Educação de São Paulo aluno surdo ele é atendido na sala
113 comum e no contraturno na sala de recursos segundo as
114 necessidades dele então por isso que é:: por exemplo nós
115 temos trabalhado muito no ensino de língua portuguesa para
116 surdos por exemplo então é esse curso foi dado para
117 professores, coordenadores de educação especial da
118 oficina juntamente com professores coordenadores também
119 e com professores especializados em deficiência auditiva e
120 eles então tão multiplicando assim

Dois indicadores de avanços na implementação da política de inclusão são destacados pelo informante: o “crescimento do atendimento de alunos” (linha 105) e o “número de serviços de atendimento em salas de recursos” (linhas 106-107). Respectivamente, os indicadores podem ser traduzidos no aumento de matrículas de alunos com deficiência no sistema de ensino e na ampliação da oferta do atendimento educacional especializado em salas de recursos, de forma complementar à escolarização. O informante agrega, ainda, a progressiva extinção das classes especiais para estudantes surdos como um avanço.

As informações supracitadas evidenciam aspectos de mudanças já efetivadas no sistema de ensino a partir da adesão aos princípios da política de educação inclusiva. O destaque quanto à inclusão de alunos com surdez na escola comum demarca uma transformação importante no ponto de vista do entrevistado. Como se pode observar, a inclusão de estudantes com surdez no sistema de ensino é organizada a partir da escolarização em salas de aula comuns do ensino regular e da oferta do atendimento educacional

passem a integrar o quadro de profissionais do estado traz a ideia de que isso favorecerá o processo de inclusão de estudantes com deficiência que “exigem cuidados maiores” (linhas 138-139), ou seja, daqueles alunos que, em decorrência da deficiência, possuem limitações significativas que demandam auxílio para as atividades de locomoção, higiene e alimentação. Observa-se que essa iniciativa está em desenvolvimento e deve apoiar especialmente a inclusão escolar de alunos com deficiência física, entre os quais se encontram alunos com paralisia cerebral e/ou com dificuldade de locomoção.

No intuito de coletar informações adicionais sobre a implementação da educação inclusiva no sistema de ensino paulista, a entrevistadora lança uma nova pergunta, de forma a incitar o informante a complementar os dados sobre os aspectos relativos à gestão. Desta pergunta surge a explicação, em linhas gerais, sobre o organograma da secretaria de educação (linhas 157-175):

157 **Y: Em relação ao sistema de gestão você gostaria de**
158 **falar mais alguma coisa?**
159 **SPm:** Então é a Secretaria de Educação é administra a
160 educação do estado de São Paulo basicamente através de
161 três coordenadorias então tem a coordenadoria 25 é a
162 coordenadoria da capital do estado de São Paulo que essa
163 coordenadoria a COGESP ela acompanha o trabalho nas
164 escolas da capital e da grande São Paulo então vão desses
165 aspectos administrativos, pedagógicos e etc etc há:: e as do
166 interior é coordenadoria de ensino do interior a CEI agora
167 uma terceira que é aquela que estamos ligados que é a
168 Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas a CENP,
169 a CENP digamos assim é basicamente no final de tudo
170 cuida para que o currículo né seja levado a todos os alunos
171 né quer dizer que o conhecimento né seja aprendido através
172 das equipes de currículo de matemática, geografia, ciências
173 e através por exemplo de equipes que cuidam da questão
174 de arte e como nós no caso educação especial, educação
175 indígena

Segundo o entrevistado, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo administra a área de sua atribuição basicamente por meio da organização de três coordenadorias (linhas 159-171). No que se refere à atribuição de cada coordenadoria, o gestor informa que a coordenadoria da capital e da grande São Paulo (COGESP) acompanha o trabalho desenvolvido no âmbito desta região, desde os aspectos administrativos até os aspectos

pedagógicos, assim como a Coordenadoria do Ensino do Interior (CEI). Já a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), por sua vez, diferencia-se das demais por ter como atribuição a organização dos aspectos relativos ao currículo, a conteúdos didáticos, bem como a questões relacionadas à diversidade, a exemplo da educação especial e da educação indígena. Nesse sentido, a CENP é o setor da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que tem como responsabilidade gerir a implementação da educação inclusiva no sistema de ensino, abrangendo tanto as ações organizacionais mais amplas, quanto os aspectos relacionados à prática educativa e seu desenvolvimento nas salas de aula.

No que se refere à educação especial, especificamente, sua função e organização é evidenciada no fragmento a seguir (linhas 175-195):

175 então o serviço da educação especial é aquele que
176 cuida de todo a atendimento às pessoas com deficiência só
177 que a gente tem estabelecido relações com outros setores
178 da secretaria que não são nenhum dessas coordenadorias
179 são setores que estão ligados diretos ao Gabinete do
180 Secretário como por exemplo o setor de convênios então
181 nós trabalhamos juntos né porque por exemplo como até
182 está prevista na LDB e etc. tem escolas que na escola não
183 dá pra atender alunos com digamos assim é no caso dos
184 evasivos por exemplo com deficiência mental então são os
185 que exigem um cuidado e atendimento muito intenso e
186 diferente então são atendidos em instituições como os
187 autistas por exemplo naqueles casos que eles são de tal
188 maneira fechados que nenhum professor nosso vai
189 conseguir trabalhar numa classe comum com esses alunos
190 então eles são atendidos também através de instituições
191 conveniadas ou por exemplo no caso do surdocego por
192 exemplo nos temos aqui a HIMSA por exemplo ela atende
193 esses alunos porque por mais que o professor tenha às
194 vezes condições o aluno necessita às vezes de um
195 atendimento mais qualificado numa sala de aula comum né

Ao explicitar a forma como o sistema de ensino é organizado, o informante discorre sobre a organização da educação especial definindo que “o serviço da educação especial é aquele que cuida de todo o atendimento às pessoas com deficiência” (linhas 175-176). A definição utilizada aproxima-se daquela posta na legislação, no que tange ao fato de a educação especial ser uma modalidade de ensino que oferece serviços específicos para o

atendimento especializado, cujo público-alvo são pessoas com deficiência. Deve-se destacar que, na definição do entrevistado, o atendimento especializado é posto como atribuição da educação especial.

A área da educação especial tem estabelecido relações com outros setores da secretaria de educação, para além das coordenadorias. Estes setores são ligados ao gabinete do secretário, a exemplo do setor de formalização de convênios. Nessa perspectiva, a função da transversalidade da educação especial é evidenciada, no sentido de que as ações perpassam as áreas pedagógicas e de execução financeira, devido à especificidade da temática (linhas 177-181).

Ao tratar da organização do sistema de ensino, o entrevistado informa que há casos de alunos com deficiência intelectual⁸⁴, alunos com surdocegueira e alunos com autismo que não são matriculados nas escolas comuns. A fundamentação legal utilizada pelo gestor para explicar o motivo pelo qual tal alunado da educação especial não é incluído no ensino comum tem como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96, que em seu art. 58 define: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. A explicação do informante revela a compreensão de que a expressão “preferencialmente” permite ao sistema de ensino optar, tanto em relação ao lócus de oferta da educação especial, quanto em relação aos estudantes que poderão ser incluídos no sistema de ensino comum.

Pode-se, ainda, analisar este fragmento a partir de três aspectos que expressam as concepções que influenciam a organização do sistema de ensino do estado de São Paulo: primeiro, alunos com deficiência intelectual exigem “cuidados e atendimento muito intensos” (linha 185); segundo, alunos com autismo “são de tal maneira fechados que nenhum professor nosso vai conseguir trabalhar numa classe comum com esses alunos” (linhas 187-189), motivo pelo qual tais alunos são atendidos em instituições conveniadas; terceiro, “por mais que o professor tenha às vezes condições o aluno necessita

⁸⁴ No âmbito de elaboração deste estudo, será utilizada a terminologia “deficiência intelectual” como sinônimo de deficiência mental. A justificativa tem como base a atualização conceitual definida na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela ONU, em 2006.

às vezes de um atendimento mais qualificado numa sala de aula comum” (193-195).

O primeiro aspecto apresenta o entendimento de que estudantes com especificidades na área intelectual devem ter acesso ao atendimento em instituições especializadas de educação especial. O sentido de acolhimento e a predominância da perspectiva do cuidado justificam a necessidade de que tal serviço seja oferecido fora do contexto da escola, tendo em vista as especificidades da deficiência intelectual quanto à aprendizagem e a autonomia dos sujeitos. No caso de tais necessidades específicas, questões clínicas e especializadas são sobrepostas aos aspectos de acesso à educação formal, justificada pela própria deficiência intelectual. A abordagem clínica e do cuidado é priorizada, face à escolarização formal.

O segundo aspecto diz respeito aos estudantes com autismo serem atendidos em instituições conveniadas, já que “são de tal maneira fechados que nenhum professor nosso vai conseguir trabalhar numa classe comum com esses alunos” (linhas 187-189). Esta expressão revela, segundo o informante, a impossibilidade de escolarização destas pessoas, face às características dos transtornos globais do desenvolvimento. A responsabilização pelo não acesso à escolarização é atribuída ao próprio estudante autista, definido como “de tal maneira fechado” (linhas 187-188) em virtude das limitações no desenvolvimento da comunicação e da socialização, características do autismo e de demais síndromes do quadro do espectro do autismo, que, associadas ou não, comprometem o processo de aprendizagem de alguns conteúdos formais. No contexto de organização do sistema de ensino, o autismo é tão complexo que nenhum professor que atua em sala de aula comum teria condições de educá-los.

Por fim, o terceiro aspecto, identificado como “por mais que o professor tenha às vezes condições o aluno necessita às vezes de um atendimento mais qualificado que numa sala de aula comum, né” (193-195), teve como referência a especificidade relativa aos alunos com surdocegueira. A repetição do termo “às vezes” (linhas 193-194) indica que, ainda que profissionais da educação possuam formação específica para atuar com estes estudantes, o entrevistado parece não estar totalmente seguro de que esta forma de inclusão seja a mais adequada para estes alunos.

No que se refere à estrutura da secretaria, o informante também discorre sobre o setor de cadastros, que contribui na definição de políticas públicas de educação especial e no mapeamento dos estudantes da educação especial subsidiando a próprio CAP e o Ministério da Educação. Tais dados definem as ações do CAP no sentido de orientar as metas a serem atendidas quanto à capacitação de professores e à produção de livros em Braille, livros com caracteres ampliados, cadernos para alunos com deficiência física e mental, entre outros materiais acessíveis (linhas 196-215).

Maiores detalhamentos sobre a modalidade de ensino da educação especial e de sua organização são reveladas a partir de um novo questionamento, que demonstra a existência de classes especiais, em escolas comuns, para estudantes com deficiência intelectual (linhas 221-252):

221 **Y: Você disse que ainda existem as classes especiais né**
222 **que ainda tem o conveniamento com instituições então**
223 **se você pudesse falar um pouco mais sobre essa**
224 **modalidade do estado**

225 **SPm:** Então é:: o o atendimento aos alunos com deficiência
226 ele é feito tanto na própria rede né então na própria rede nós
227 temos os chamados SAPES são Serviços de Apoio
228 Pedagógico Especializado que foi estabelecido pela nossa
229 resolução 11 a última que nós tivemos a resolução 11 de
230 2008 que a gente fez em janeiro de 2008 e que foi depois
231 teve uma alteração no parágrafo num dos parágrafos de
232 artigo 6º depois a gente pode conversar melhor sobre isso
233 com a resolução 31 que foi de março de 2008 na resolução
234 11 então é estabelecido que esses alunos serão atendidos
235 nos serviços através de (1) classes especiais para aqueles
236 alunos com deficiência mental acentuada ou é é conjugada
237 com outra mas assim com outras deficiências e que
238 dificultem o atendimento numa classe comum né então
239 esses alunos em casos muito bem avaliados eles seriam
240 atendidos em classes especiais de preferência por um
241 tempo até se sentir que ele é capaz de voltar para a sala
242 comum mas então deixou de existir as classes especiais de
243 deficientes auditivos deixou de existir classe especial para
244 deficiente físico então só nesses casos aí deficiência mental
245 acentuada e deficiência múltipla combinada com a
246 deficiência mental deficiência múltipla é alguma outra
247 combinada com isso fora isso as salas de recursos que
248 funciona no contraturno do atendimento da sala comum da
249 frequência na sala comum e na sala de recursos o aluno
250 vem pra sala de recurso e no caso as vezes como alunos
251 que é é estão em escolas distantes que fica difícil o
252 deslocamento então existe a itinerância

Na estrutura do sistema de ensino do estado de São Paulo, existem os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes), implantados em atendimento à Resolução n°. 11, de 31 de março de 2008⁸⁵, que altera a Resolução SE n°. 11, de 31 de janeiro de 2008⁸⁶. A Resolução n°. 11, de 31 de março de 2008, conforme interpreta o entrevistado, orienta que os SAPes preveem a organização de classes especiais para estudantes com deficiência intelectual acentuada ou múltipla deficiência, ou, ainda, “assim como outras deficiências e que dificultem o atendimento numa classe comum” (linhas 237-238). A classe especial, portanto, é organizada para estes estudantes em substituição à escolarização comum.

Pode-se observar que o processo de avaliação precede o encaminhamento dos estudantes com deficiência intelectual ou múltipla associada à classe especial. A permanência destes estudantes na classe especial é determinada por um processo avaliativo, realizado periodicamente, até que os avaliadores percebam que o aluno tenha condições de ser incluído na sala de aula comum.

A frase “mas então deixou de existir as classes especiais de deficientes auditivos, deixou de existir classe especial para deficiente físico” (linhas 242-244) revela que no sistema de ensino de São Paulo, anteriormente à publicação da Resolução n°. 11, de 31 de março de 2008, existiam classes especiais para a escolarização de todos os estudantes da educação especial, organizadas a partir do critério de tipo de deficiência, justificado pela especificidade de aprendizagem decorrente das características de cada deficiência. Atualmente, as classes especiais são organizadas para o atendimento de estudantes com deficiência intelectual e/ou deficiências múltiplas associadas.

Para além das classes especiais, o sistema de ensino paulista

⁸⁵ Conforme estabelece a Resolução n°. 11, de 31 de março de 2008: “Art. 1º Fica alterado o § 1º do artigo 6º da Resolução SE nº 11, de 31/01/08 que passa a ter a seguinte redação: § 1º - A terminalidade prevista no caput deste artigo somente poderá ocorrer em casos plenamente justificados mediante relatório de avaliação pedagógica, com a participação e a anuência da família, com parecer do Conselho de Classe e Série aprovado pelo Conselho de Escola e visado pelo Supervisor de Ensino, responsável pela Unidade Escolar e pela Educação Especial, na Diretoria Regional de Ensino”.

⁸⁶ Ambas as resoluções foram citadas pelo informante e estão disponíveis para consulta no [site http://cape.edunet.sp.gov.br/](http://cape.edunet.sp.gov.br/).

como resposta ao questionamento realizado pela entrevistadora, sobre como o processo de inclusão de estudantes com deficiência é visto pelas escolas. A resposta a esta pergunta se estende por cerca de 40 minutos, com algumas interferências solicitadas, para fins de obter explicações e esclarecimentos.

A narrativa inicia com uma contextualização do período em que assumiu a função de Chefe do Departamento de Educação Especial e Inclusão, em 2003. Sua argumentação tem como eixo central a premissa de que a implementação da política de inclusão exige “mudanças sistêmicas” no sistema de ensino (linhas 91-115):

91 **Y: E como é que é visto a inclusão dos alunos na escola**
92 **e você já falou um pouco sobre como o Paraná tem**
93 **tratado essas questões e eu também gostaria que você**
94 **falasse um pouco sobre esse processo de gestão como**
95 **é que o estado do Paraná se organiza nesse sentido da**
96 **gestão né pra inclusão escolar desses alunos com**
97 **deficiência.**
98 **PRf:** Veja (.) falar em inclusão sem falar em mudanças
99 sistêmicas e mudanças no sistema é ilusão (.) então quando
100 nós assumimos em 2003 era muito claro pra mim que nós
101 precisávamos fazer mudanças profundas pra dar
102 sustentação pra que nós pudéssemos de fato oferecer uma
103 escolaridade que desse condições para que o aluno não só
104 entrasse no sistema mas é nele permanecesse e obtivesse
105 êxito escolar (.) e a primeira grande preocupação foi quem
106 atende hoje no Paraná a grande maioria dos alunos? A
107 resposta era: as escolas especiais (.) como transformar essa
108 realidade? Nós não tínhamos dentro do quadro próprio do
109 estado um quadro de professores da educação especial pra
110 fazer pra constituir uma rede de apoio que desse
111 sustentação para que nós pudéssemos matricular o aluno e
112 ele tivesse condições imediatamente se iniciou um processo
113 pro concurso público e nós abrimos o primeiro concurso
114 público pra professor de educação especial na rede pública
115 estadual da história do Paraná

A necessidade de transformações profundas no estado do Paraná foi observada pela entrevistada no ano de 2003, quando assumiu a função de gestora e constatou que a maioria dos estudantes com deficiência era atendida em escolas especiais conveniadas. Uma ação destacada como elemento de transformação da realidade foi a realização de um concurso público, que levou à constituição de uma rede de apoio à inclusão no sistema de ensino e à organização de um quadro de professores na área da educação especial.

Nesse sentido, as “mudanças sistêmicas” (linhas 98-99) representam uma reorientação da lógica que norteava a organização do sistema de ensino paranaense, no que diz respeito às relações estabelecidas entre a secretaria de estado com as escolas e com as instituições especializadas conveniadas. Já as “mudanças no sistema” (linha 99) podem ser compreendidas como as ações desenvolvidas pela gestão com objetivo de integrar a educação especial no sistema de ensino estadual e de desconstituir a tradição de organização paralela ao restante da educação. Como exemplo, pode-se citar a organização do concurso público para a organização de uma rede de apoio à inclusão.

Neste fragmento não são feitas referências ao processo de escolarização em escolas comuns. Este aspecto é desvelado sequencialmente, no momento em que a informante detalha o processo de realização do concurso público e a reação do movimento das APAES a esta iniciativa. Esta explicação advém de um pedido de esclarecimento quanto ao período de realização do concurso público, emitida pela entrevistadora, com vistas a compreender o processo também a partir da perspectiva cronológica (linhas 116-138):

116 Y: **LQue ano que foi isso?**
117 PRf: Em 2004 (.) em 2004 é:: nós é:: por concurso público
118 ingressaram na carreira 4.500 professores especialistas em
119 educação especial (1) na época fomos muito criticados
120 porque assim vocês vão inchar o quadro do estado vocês
121 vão né - e era repassado na época também dinheiro para
122 que as APAEs instituições congêneres atendessem o
123 publico alvo a maior parte do publico alvo da educação
124 especial (.) houve um grande movimento das escolas
125 especiais contra o concurso no inicio liderado por alguns
126 políticos do estado (.) o medo era que com isso nós
127 fechássemos as escolas especiais (.) eu era do movimento
128 (.) sou do movimento até hoje e eu dizia que eles se
129 tranquilizassem porque o que nós queríamos era compor
130 uma rede de apoio dentro do ensino comum né e ao mesmo
131 tempo gostaríamos de ir substituindo os repasses
132 financeiros para as escolas especiais por professores do
133 quadro próprio do magistério estadual isso começaria dar
134 uma unidade na medida em que nós tínhamos - tivemos
135 sempre duas intenções e cumprimos era trazer o professor
136 por concurso publico pra dentro da rede e capacitar esse
137 professor dentro do entendimento da política educacional do
138 estado

O primeiro concurso público para professores de educação especial do estado do Paraná foi realizado em 2004, e por ele ingressaram 4.500 professores na rede de ensino. Essa ação gerou críticas à gestão da área no estado, pois compreendeu-se que esse fato ocasionaria excesso de profissionais no quadro estadual e, sobretudo, porque tradicionalmente a secretaria de Estado repassava recurso público para que instituições filantrópicas sem fins lucrativos atendessem grande parte dos estudantes da educação especial. A oposição a este movimento de transformação foi liderada por políticos representantes do estado, que tinham suas pautas de atuação voltadas às pessoas com deficiência. A justificativa do conflito dava-se em virtude da compreensão de que, com quadro de profissionais de educação especial próprio, o estado viria a fechar as escolas especiais, rompendo com os convênios até então firmados.

O fato de a gestora ser militante do movimento das APAES amenizou o embate entre o governo e a comunidade mobilizada, já que havia necessidade de composição de uma rede de apoio que atuasse no contexto das escolas comuns, bem como o desejo de repassar os recursos financeiros, anteriormente destinado às instituições filantrópicas, para as escolas estaduais que passariam a atuar com profissionais concursados e com formação na área.

Vale destacar que o ingresso de professores especializados no estado promoveria uma unidade quanto à concepção de educação inclusiva, segundo infere a informante, ao mesmo tempo em que fortaleceria a organização de um sistema que articularia a educação oferecida nas escolas comuns e a oferecida nas instituições especializadas (linhas 147-172):

147 **PRf:** Isso mesmo porque você veja (.) havia um
148 distanciamento muito grande dos professores é:: pagos é
149 pelas escolas especiais por repasse financeiro da proposta
150 pedagógica do estado uma ruptura mesmo eles nem haviam
151 um reconhecimento por exemplo pelos núcleos regionais de
152 educação nós temos 32 núcleos regionais de educação com
153 as equipes havia uma ruptura então como fazer esse
154 processo como pegar tudo isso e transformar em uma só
155 educação? Então (.) primeiro concurso publico 4500
156 professores e (.) segundo concurso publico em 2007 mais
157 mil professores especialistas e mais o primeiro concurso
158 publico para interprete em libras (.) 192 interpretes em libras
159 podíamos fazer ate pra mil mas não tínhamos não tínhamos

160 pessoal com formação em 2007 né (.) com isso nós
161 conseguimos estruturar a rede de apoio a inclusão (.)
162 abrimos é:: em 2003 não existia nem uma sala de recursos
163 de quinta a oitava serie só de primeira a quarta (.) abrimos a
164 sala de recursos de quinta a oitava se:rie abrimos sala de
165 recursos pra ensino me:dio fizemos o centro de atendimento
166 na área da surde::z enfim abrimos sala de recursos pros
167 transtornos globais de desenvolvimento com com orientação
168 e inspiração do MEC abrimos o NAAH/S e depois as salas
169 de recursos pra altas habilidades/superdotação então fomos
170 estruturando uma rede de apoio que fosse dando respostas
171 aos alunos dos que estavam ingressando no ensino comum
172 (.) foi difícil (.) né

O fato de os professores que atuavam nas escolas especiais serem pagos por meio dos convênios estabelecidos pela secretaria, na visão da gestora, fazia com que estes profissionais não assumissem a responsabilidade de desenvolver a política educacional proposta pela gestão do estado. A fim de exemplificar este posicionamento, a gestora afirma que não havia, por parte destes profissionais, o reconhecimento dos trinta e dois núcleos regionais de educação.

Dentre as ações desenvolvidas no estado para a organização do sistema de ensino, a gestora faz referência à implantação de salas de recursos, que expandiu o atendimento educacional especializado para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, e criou os centros de atendimento especializado para alunos com surdez e com altas habilidades/superdotação. A entrevistada destaca que até o ano de 2003 as salas de recursos eram organizadas somente para estudantes com deficiência incluídos nos anos iniciais do ensino fundamental; após seu ingresso na gestão do estado é que esta ação foi potencializada, sendo que, para além da expansão da implantação de salas de recursos em outras etapas de ensino, também foram criadas salas de recursos específicas para oferta de atendimento educacional especializado de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento.

A gestora relata que o processo de organização do sistema de ensino foi complexo a partir da fala “foi difícil, né” (linha 172). A esse respeito, relata que as dificuldades foram progressivamente superadas com o investimento em ações de capacitação, primeiramente realizadas com os profissionais que atuavam na educação especial, e, a partir de 2006, contemplando os

233 depois que nós fizemos os concursos públicos e
234 capacitando é que nós conseguimos ir mudando a cara do
235 sistema nós alteramos o sistema pra que de fato essa rede
236 de apoio é:: fosse sendo é::: constituída e fosse se
237 incorporando a realidade da escola do ensino comum ao
238 mesmo tempo nós começamos uma campanha com as
238 escolas especiais e visitas técnicas no sentido de saber
240 quem era o aluno que estava lá na escola especial e muitos
241 acabaram migrando né pro ensino comum com os apoios (.)
242 houve muita resistência dos pais houve muita resistênci::a
243 mas quando as escolas entenderam que nós não queríamos
244 acabar com elas mas que nós queríamos reestruturá-las e
245 começamos junto com o concurso publico começamos a
246 discussão do projeto político pedagógico de cada uma das
247 escolas da educação básica inclusive das escolas especiais
248 (.) e:: foi muito difícil eles tinham um modelo padrão que era
249 APAE Educadora e quando nós conseguimos falar sobre
250 isso a reação era muito violenta talvez não tenha sido mais
251 violenta porque eu já era bastante conhecida do movimento
253 e voluntária do movimento em nível nacional como
253 Procuradora Geral do Brasil eu fui na área jurídica então
254 Procuradora aqui estive sempre em um trabalho voluntário
255 com as instituições talvez por isso eles tivessem um pouco
256 de confiança e não tenham feito um movimento mais forte
257 né mas foi difícil (.) foi difícil (1)

Posteriormente à realização dos concursos públicos e das ações de formação docente, as mudanças no sistema foram sendo evidenciadas. Paralelamente à atuação da rede de apoio nas escolas comuns, foram realizadas campanhas nas escolas especiais e visitas técnicas nestas instituições com o objetivo de identificar os estudantes com deficiência que frequentavam tais instituições. O início do processo de migração dos alunos das escolas especiais para as escolas comuns gerou muita resistência por parte das famílias dos alunos e pelas próprias escolas especiais, que compreenderam que este processo desencadearia a extinção dessas instituições. Tal resistência foi definida pela gestora como “reação muito violenta” (linha 250). A dificuldade expressa várias vezes pela gestora (linhas 248 e 257) só pôde ser minimizada, segundo sua fala, pelo fato de ela haver atuado no movimento das APAES em nível nacional na condição de Procuradora Geral.

A informante faz menção a cerca de trezentas e quarenta escolas especiais no sistema de ensino e a oitenta escolas especiais que passaram por um processo de transformação, constituindo-se como centros de atendimento

educacional especializado. Outras trezentas e treze escolas especiais reivindicaram junto ao Conselho Estadual de Educação a mudança para escolas de educação básica na modalidade especial. Em sua opinião, a rede está em processo de consolidação e, no atual momento, o desafio é apoiar a expansão da rede de apoio à inclusão para atuar nas escolas comuns do ensino regular (linhas 398-403):

398 (.) então é assim
399 nesse momento eu digo que não precisam mais expandir a
400 rede de escolas de educação básica na modalidade especial
401 porque porque ela já contempla o estado mas precisamos
402 expandir a rede de apoio dentro do sistema de ensino
403 comum (1)

Segundo a entrevistada, a escola de educação básica na modalidade especial consiste em uma proposta de organização escolar apresentada ao Conselho Estadual de Educação do Paraná, que está em processo de avaliação. O projeto propõe a organização de instituições de ensino que ofereçam educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, primeira fase da educação de jovens e adultos e educação profissional para alunos que apresentam a identificação de deficiência intelectual. Somente poderão ingressar na modalidade especial desta escola de educação básica estudantes com deficiência intelectual, cuja deficiência comprometa sua escolarização em escolas comuns, ou estudantes com múltiplas deficiências associadas. Nos outros casos de deficiência, a escolarização do aluno deverá ser providenciada em escola comum, conforme discorre (linhas 296-305):

296 se ele não tiver deficiência intelectual o
297 local dele é sempre no ensino comum (.) se ele for surdo ou
298 se ele for cego se a deficiência dele for só física
299 neuromotora eu quero ilustrar pra você aluno com
300 deficiência física neuromotora se precisar do professor de
301 apoio para fazer a mediação mas o local é dele é sempre na
302 classe comum do ensino regular com o apoio que ele
303 precisa por isso a importância da rede de apoio e por isso
304 nós precisamos de professores especialistas pra compor
305 essa rede

No contexto de inclusão de alunos que não tenham deficiência

intelectual, o sistema de ensino do Paraná contrata o professor de apoio como profissional integrante do quadro de recursos humanos. A gestora exemplifica a atuação deste profissional a partir do relato de casos de inclusão de estudantes com paralisia cerebral em escolas comuns e de casos de estudantes com deficiência física que possuem a cognição preservada. Sobre o papel do professor de apoio, a informante relata (linhas 317-322):

317 então se você não tiver um professor que de fato
318 consiga fazer a mediação da comunicação desse aluno esse
319 aluno fica polido na sua possibilidade agora como ele tem o
320 cognitivo preservado o local dele tem que ser na classe
321 comum do ensino regular mas esse professor de apoio tem
322 que ser oferecido a ele (.)

A importância do professor de apoio e da rede de apoio no sistema de ensino é evidenciada a partir do exemplo de um aluno com deficiência que ingressou recentemente na universidade. A informante explicita que o lugar prioritário de escolarização deve ser o ensino comum. No entanto, devem-se ressaltar casos específicos de alunos com deficiência intelectual em níveis acentuados de comprometimento cognitivo. A restrição é justificada pelo argumento de que tais estudantes têm direito à escolaridade assim como os demais, no entanto, devem ser observadas suas necessidades específicas (linhas 334-352):

334 então
335 a prioridade tem que sempre ser do ensino comum mas nós
336 não podemos perder de vista o direito que tem essas
337 pessoas que possuem uma deficiência intelectual bastante
338 intensa muitas vezes associada a TGD outras vezes há
339 outras deficiências eles têm o direito a escolaridade e com
340 todo respeito e com todo respeito mesmo mas eu queria ver
341 experiências bem sucedidas de alunos com essas
342 deficiências muito intensas ou múltiplas associadas na área
343 intelectual dentro da classe comum do ensino regular eu
344 busque:i bastante até fiz algumas viagens discuti com
345 outros países (1) e encontrei experiências bem sucedidas
346 em todas as outras áreas como nós temos aqui no Paraná
347 também mas na área da deficiência intelectual intensa numa
348 alta especificidade com múltipla associada eu não encontrei
349 né estamos estamos buscando como educação é ciência e
350 como ciência tá em processo permanente de transformação
351 nós temos a expectativa de um dia podermos atender todos

A gestora demonstra seu empenho em conhecer experiências educacionais, informando que os exemplos bem-sucedidos de inclusão de alunos com deficiência são relativos a deficiências que não estão vinculadas à área intelectual. Sua busca foi realizada também no contexto de outros países, concluindo que as experiências internacionais são similares às aquelas do estado do Paraná. Esse movimento de busca é constante, conforme destaca, visto que “a educação é ciência, e como ciência está em processo permanente de transformação” (linhas 349-350). Partindo desse pressuposto, a expectativa é que os processos educacionais possam ser aperfeiçoados a fim de atender todos os alunos no sistema de ensino comum, com qualidade e com igualdade de condições. A partir desta constatação, a entrevistada explicita a concepção que orienta a organização do sistema de ensino do estado, no que se refere à educação especial: “a realidade no Paraná hoje nos remete a defesa desses espaços das escolas especiais para um grupo restrito de alunos” (linhas 353-355).

Portanto, na organização do sistema de ensino paranaense, as escolas especiais compõem a estrutura de instituições responsáveis pela oferta da escolarização e são organizadas para alunos que atendam as seguintes especificidades: i) apresentem alto grau de comprometimento intelectual, identificado por meio de um Código Internacional de Doenças (CID) associado a doenças mentais, deficiência múltipla ou outros tipos de deficiência; ii) sejam avaliados por equipe multidisciplinar que constata a impossibilidade de participação deste aluno na escola comum devido às características da deficiência; iii) tenham anuência dos pais no que se refere ao local de escolarização do filho com deficiência (linhas 368-386). Em relação a este terceiro critério, a gestora explicita:

368 terceiro os pais têm
 369 que estar de acordo com esta proposta pedagógica que está
 370 sendo oferecida porque ainda que o aluno tenha passado
 371 pela avaliação multidisciplinar ainda que o aluno tenha esse
 372 CID que demonstra um grave comprometimento se os pais
 373 não concordarem ele vai pro contexto do ensino comum

374 mas há um documento né que é feito pela equipe
375 multidisciplinar explicando a recomendação né
376 demonstrando que a autoridade pedagógica que é do
377 professor, do psicólogo, da equipe multidisciplinar feita a
378 recomendação e respeita o direito do pai o quê que tem
379 acontecido? Tivemos algumas situações de que pais
380 investiram o aluno foi e depois de um tempo esse aluno
381 voltou pra nós numa situação muito difícil daí você tem que
382 retomar e tivemos outras situações de alunos que estavam
383 nessas escolas que nós queríamos mandar pro ensino
384 comum que o pai não concordava porque era muito mais
385 cômodo deixar nessa escola isso nos incomoda
386 profundamente

Observa-se que a secretaria de estado respeita a posição de pais de alunos com deficiência intelectual que optaram em incluir seus filhos em escolas comuns. Entretanto, há duas situações enfrentadas nestes casos pela gestão estadual de educação especial. Uma delas está relacionada aos estudantes que foram encaminhados para a escolarização em escolas comuns, por opção da família, e que posteriormente retornaram às escolas especiais. A outra situação diz respeito a estudantes matriculados em escolas especiais avaliados pela equipe multidisciplinar como aptos para a inclusão na sala de aula comum, e que os pais optaram por mantê-los nas escolas especiais. A gestora relata um profundo incômodo com a “comodidade” de alguns pais que optaram pela permanência do filho na escola especial.

No que se refere à avaliação dos estudantes da educação especial, a estrutura do sistema de ensino do estado do Paraná conta com as equipes de educação especial que estão lotadas nos núcleos regionais de educação, com os Centros Regionais de Avaliação e Orientação Pedagógica (CREAOPs) e com os Centros de Avaliação e Orientação Pedagógica (CEAOPs). Esta estrutura foi organizada pela secretaria de estado com o objetivo de centralizar a tarefa de realização da avaliação dos alunos da educação especial. A concepção que orientou a organização dos centros de avaliação é relatada pela informante: “essa avaliação não é mais aquela coisa horrorosa da avaliação diagnóstica que botava um rótulo no aluno e nunca e não é aquilo não é isso é uma avaliação que muitas vezes acontece inclusive no contexto da escola né” (linhas 442-446). Pode-se verificar que a intencionalidade do processo avaliativo tem como fundamento o desenvolvimento do estudante da

educação especial no contexto da escolarização, diferenciando-se dos procedimentos diagnosticadores realizados anteriormente à sua gestão, que preconcebiam as limitações dos alunos e não contribuíam para o progresso deles nos estudos.

472 eu tenho a consciência de
473 que ainda existe um número de alunos que precisam migrar
474 do contexto dessa escola pro ensino comum (.) sabe é:: mas
475 eu tenho consciência também que os novos que entram já
476 estão em processo muito ma::is né e que esse trabalho com
477 a comunidade, os pais e os professores também já criou
478 outro tipo de expectativa pros alunos quer dizer incomodou
479 você manda pra escola especial né

Na organização do sistema de ensino do Paraná, a avaliação de estudantes com deficiência intelectual ainda se apresenta como desafio a ser enfrentado. Este desafio é revelado a partir da convicção da gestora de que muitos alunos da educação especial ainda precisam ser avaliados e encaminhados para as escolas comuns do ensino regular, onde deveriam estar realizando sua escolarização. No entanto, muitas conquistas refletiram positivamente na mudança de concepção da comunidade escolar quanto à inclusão de estudantes com deficiência, evidenciando um processo mais avançado, diferente da concepção que usualmente perpassou as práticas escolares, ou seja, de que alunos que não se enquadravam nos padrões das escolas comuns deveriam ser encaminhados para as escolas especiais.

6.1.3 Centros de apoio à inclusão para alunos com surdez e deficiência visual no sistema de ensino do estado do Maranhão

Em relação ao organograma do sistema de ensino, a gestora informa que ele se compõe do Secretário de Estado da Educação e da Secretária Adjunta de Educação e, submetidos a estas funções, estão os profissionais responsáveis pelas Superintendências de Modalidades e Diversidades Educacionais. Nesta divisão, encontra-se a Supervisão de Educação Especial, cuja função é citada (linhas 103-118):

103 somos nós que coordenamos e damos apoio a todo trabalho
104 de inclusão nessas escolas então a gente tem há um
105 diálogo com a educação básica que é também uma
106 Superintendência de Educação Básica e é nessas=nessa
107 nesse diálogo a gente tem sempre que colocar a diversidade
108 a maneira de trabalhar isso é ainda um trabalho que às
109 vezes é cansativo porque é preciso que a gente argumente
110 sempre a questão dos direitos, do respeito, da igualdade e
111 da diferença porque ao mesmo tempo em que a gente
112 trabalha a igualdade a gente trabalha também a diferença
113 é:: e isso é eu não posso dizer que toda a estrutura da
114 secretaria esteja voltada para uma gestão com foco na
115 inclusão ainda existem algumas resistências e alguns
116 posicionamentos às vezes dentro da secretaria que
117 demandam um diálogo uma argumentação né por parte da
118 supervisão pra pra uma melhoria desse trabalho (.)

A Supervisão de Educação Especial tem a função de coordenar e apoiar o processo de inclusão escolar dos estudantes da educação especial. Esta função é desenvolvida de forma articulada à Superintendência da Educação Básica, que em sua estrutura abrange as escolas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. As ações desenvolvidas são organizadas a partir dos princípios do respeito à diversidade, do direito à educação e da inter-relação entre igualdade e diferença. A afirmação da gestora “porque ao mesmo tempo em que a gente trabalha a igualdade a gente trabalha também a diferença” (linhas 111-112) diz respeito ao princípio da educação inclusiva que defende que as diferenças devem ser respeitadas ao mesmo tempo em que a igualdade de condições de aprendizagem deve ser garantida.

Embora o setor de educação especial do estado paute sua proposta de trabalho nos valores supracitados, esta prática ainda não é consensual na secretaria, visto que há resistências e posicionamentos contrários à inclusão escolar de alunos da educação especial em outros departamentos da gestão. O diálogo é citado pela gestora como estratégia utilizada para a qualificação dos processos de gestão, mas a inclusão educacional persiste como um princípio e uma prática isolada do conjunto das ações da educação básica.

O sistema maranhense de ensino é organizado a partir da divisão dos municípios em microrregiões, definidas pela gestão da secretaria como

Unidades Regionais de Educação (URES). Em 2010, estavam organizadas dezenove URES no estado do Maranhão. É interessante destacar que, na capital do estado, foram implementadas ações de apoio ao desenvolvimento da política de inclusão de alunos com deficiência, no entanto, nos municípios localizados no interior do estado, esta estrutura é insuficiente ou inexistente.

158 **Y: E como é que o estado se organiza em relação aos**
159 **municípios na rede estadual de ensino.**

160 **MAf:** Olha nós temos o nosso estado ele está dividido em
161 dezenove URES que a gente chama que são Unidades
162 Regionais de Educação então tem a unidade regional de
163 educação de São Luís que abriga São Luís a capital e mais
164 quatro municípios e três estão dentro da própria ilha na ilha
165 tem São Luís, Raposa, Passo do Lumial e São José
166 Ribamar, que são esses quatro municípios e mais o
167 município de Alcântara que fica próximo à cidade histórica
168 também aqui de São Luís mas não mais na ilha é eles
169 formam a URE de São Luís e assim tem as outras dezoito
170 elas estão distribuídas pelo estado então o estado é como
171 se fossem formados microregiões dentro do próprio estado
172 bom em São Luís nós temos assistência de apoio como eu
173 falei pra você mas no interior do estado nós não temos
174 assistência de apoio

A principal dificuldade apontada pela gestora nos municípios do interior do estado do Maranhão refere-se à escassez de recursos humanos qualificados, ou seja, a formação de professores é apontada como deficitária. O argumento é construído a partir da exemplificação dos cursos de formação em educação especial oferecidos pelo MEC, em que as vagas não foram preenchidas por falta de acesso à internet por parte dos professores. A gestora relata que já pensou em realizar uma estratégia de capacitação presencial nas regionais de ensino, trabalhando de forma intercalada os temas da educação especial, mas faltam recursos financeiros para apoiar a ação. Aos professores do interior, resta apenas a possibilidade de participar dos cursos de formação oferecidos pelo estado nos centros especializados durante o período de recesso escolar.

O sistema estadual de ensino do Maranhão está constituído pelos centros de apoio à inclusão, a destacar o Centro de Apoio às Pessoas com Surdez (CAS), o Centro de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), os Núcleos de Atendimento para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação

multiprofissional.

6.2 A escolarização em sala de aula comum mediante a emissão de laudo pedagógico

A especificidade deste tipo de orientação refere-se ao fato de a escolarização em sala de aula comum ser garantida para todos os estudantes da educação especial. O processo de inclusão destes alunos tem início com a realização de um “laudo pedagógico”, definido como um procedimento avaliativo que tem como função identificar as potencialidades dos estudantes. As especificidades decorrentes das deficiências também são indicadas no processo avaliativo, porém, como foco pedagógico.

É interessante ressaltar que esta iniciativa de avaliação foi implementada com vistas a aperfeiçoar o processo de inclusão e pelo entendimento de que a morosidade dos processos de diagnóstico no sistema de saúde não poderia ser limite ou empecilho para os alunos da educação especial usufruírem do seu direito à educação.

Embora todos os alunos da educação sejam submetidos ao processo de emissão de laudo pedagógico como condição para o acesso à escolarização, deve-se destacar que somente em casos de estudantes com deficiência intelectual com comprometimento acentuado é que se faz o encaminhamento para as instituições especializadas conveniadas com a secretaria de estado.

6.2.1 O aluno “tem que ser aceito”: a inclusão de alunos com deficiência do sistema de ensino do estado de Goiás

A forma de organização do sistema de ensino do estado de Goiás é apresentada de forma articulada à concepção de educação inclusiva do informante. Ao situar que os desafios enfrentados na gestão não se referem especificamente ao acesso de estudantes com deficiência nas escolas comuns, mas sim à permanência destes no sistema de ensino, postas as exigências

atuais que o contexto da educação em geral impõe – a exemplo da formação docente –, o gestor fundamenta sua explicação sobre a organização do sistema de ensino.

A frase “e eu sempre digo o seguinte, como é que a gente funciona aqui” (linhas 206-208) pretende situar um novo assunto a ser exposto pelo informante e demarcar a separação entre uma opinião própria e uma abordagem institucional. O funcionamento do sistema de ensino para a inclusão de alunos com deficiência guarda estreita relação com a realização de processos avaliativos que visam identificar as potencialidades destes alunos. Sobre tais procedimentos, segue o fragmento (linhas 206-243):

206 e eu sempre digo o
207 seguinte aqui a gente tem como é que a gente – como é que
208 a gente funciona aqui O aluno com deficiência se matricula
209 na escola o diretor ao verificar que o aluno se matriculou
210 não há uma preocupação básica se tem laudo ou não
211 algumas deficiências são visíveis no entanto ele tem que ser
212 aceito se ele a gente sabe a dificuldade pra se encontrar
213 especialistas em medicina e em medicinas que entendam da
214 deficiência da diversidade isso é muito raro né às vezes
215 quando você encontra um especialista ele tem um
216 pagamento que a família não dá conta de fazer (.) se você
217 for entrar no SUS você vai esperar seis sete meses por aí
218 quer dizer a pessoa que entra na escola não pode esperar
219 isso né então a gente tem tentado é trabalhar com a rede a
220 questão do laudo pedagógico né é possível fazer um laudo?
221 Ah pode ser que o professor não entenda da deficiência aí a
222 gente tem a equipe multiprofissional a gente tem aquilo que
223 a gente chama aqui em Goiás de a Rede Estadual do Apoio
224 – de Apoio a Inclusão que é composta do professor de apoio
225 que é aquele que vai acompanhar o aluno se ele precisar
226 dentro da sala de aula do professor de recursos que depois
227 da política nacional de educação especial a gente colocou
228 ele pra ser o o gerente do atendimento educacional
229 especializado porque ele é um professor nomeado pra
230 acompanhar professores e acompanhar a inclusão dentro da
231 escola então em tese cada escola estadual tem um
232 professor de recursos né pode ser pode ser que tenha mais
233 por conta da quantidade de turnos e nós temos a equipe
234 chamada equipe multiprofissional essa equipe
235 multiprofissional ela não mudou sua constituição de 89 pra
236 cá é psicólogo, fono e assistente social recentemente a
237 gente incluiu também na equipe um pedagogo tá então nós
238 temos a rede de apoio a equipe multiprofissional,
239 professores de recursos e professores de apoio (.) então o
240 aluno que entrou lá na escola é a equipe da escola que deve
241 fazer uma primeira uma apreciação dele sempre com o

242 cuidado de tentar ver as potencialidades dele ao invés dos
243 limites.

Como consequência da concepção de educação inclusiva apresentada, segundo a qual a educação é para todos, o gestor busca explicitar a forma como o processo é conduzido no estado, explicando como ele ocorre desde o ingresso do estudante com deficiência no sistema de ensino.

Segundo relata, a matrícula do aluno com deficiência é realizada na escola sem o pré-requisito do laudo médico, o que se subentende da expressão “não há uma preocupação básica se tem laudo ou não” (linha 210). Independentemente de laudo médico, o estudantes com deficiência tem direito a matrícula e deve ser aceito na escola em virtude da dificuldade enfrentada pelas famílias para a identificação da deficiência de seus filhos, fato justificado pela escassez de profissionais da saúde especialistas na área. O entrevistado afirma que a secretaria tem o entendimento de que tais serviços são de alto custo para as famílias e que muitas não têm condições financeiras para acessá-los; ao mesmo tempo, denuncia a morosidade dos processos de identificação de deficiências realizadas pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Considerando tais aspectos e o fato de que o estudante com deficiência está matriculado na escola e precisa de uma intervenção educacional, o sistema de ensino utiliza como alternativa o “laudo pedagógico”, realizado pela equipe multiprofissional, que atua na rede estadual de apoio à inclusão. Esta rede é composta pelo professor de apoio, que tem a função de acompanhar o aluno com deficiência dentro da sala de aula comum, e o professor de recursos, que tem a atribuição de realizar o atendimento educacional especializado. Além destes, integram a equipe multiprofissional psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e, recentemente, pedagogos. Destaca-se que o professor de atendimento educacional especializado compõe o quadro de recursos humanos das escolas estaduais, conforme informação “então em tese cada escola estadual tem um professor de recursos né” (linhas 231-232).

Esta estruturação é utilizada pelo sistema estadual de ensino como estratégia para a elaboração de laudo pedagógico “com o cuidado de tentar ver

as potencialidades dele ao invés dos limites” (linhas 241-243). Nessa perspectiva, busca-se identificar as potencialidades educacionais desse aluno, ao invés de focar a limitação ocasionada pela deficiência, comprovada por meio de um laudo médico, com função essencialmente diagnosticadora.

Conforme exposto, caso a equipe da escola não tenha condições de realizar o laudo pedagógico do aluno, a instituição poderá recorrer às equipes multiprofissionais, que se localizam nas trinta e oito divisões regionais de ensino. Esta explicação advém de uma observação realizada pela entrevistadora com objetivo de confirmar o caráter pedagógico da avaliação (linhas 244-284):

244 Y: Lcom foco pedagógico
245 **essa primeira::**
246 **GOM:** Sim com o foco pedagógico pode ser que aquela
247 equipe não tenha condições técnicas de avaliar aquele
248 aluno aí a gente pode mandar ou essa equipe
249 multiprofissional ela ta localizada nas divisões regionais
250 nossas que são 38
251 Y: L 38
252 **GOM:** Lentão cada regional chama a subsecretaria
253 cada regional tem uma equipe pedagógica de no mínimo
254 quatro pessoas aqui em Goiânia nós temos 132 escolas na
255 cidade de Goiânia é a maior subsecretaria nossa nós temos
256 146 multiprofissionais a idéia é que esses multiprofissionais
257 fiquem lotados na subsecretaria e eles passam na escola a
258 gente optou por não colocá-los na escola pra não dá um
259 [viés de que- de que ali na escola eles fariam o atendimento
260 clínico então todos eles passam por uma seleção prévia
261 nós não temos concurso público nessa área ainda o edital tá
262 pronto mas por conta do ano eleitoral não foi possível
263 divulgar o edital como mudou de governo a gente agora não
264 sabe se o próximo vai fazer o concurso mas todo o processo
265 administrativo tá pronto tal o processo de existência de
266 licitação pra contratar a Universidade Federal de Goiás para
267 fazer o concurso tá pronto mas é eles ficam lotados na
268 subsecretaria então a idéia é de que estes multiprofissionais
269 dividam as escolas das subsecretarias então tem
270 subsecretaria que tem 28 escolas tem subsecretaria que
271 tem mais de 100 então depende dividam essas escolas e
272 passem nessas escolas pelo menos uma vez por semana (.)
273 ele po:de trabalhar com os professores da escola, com os
274 professores de recursos, com os professores de apoio a
275 partir de sua especialidade aquilo que a escola tem feito tá
276 mas ele também pode verificar se algum aluno tem algum
277 problema ou se o próprio professor tem e encaminhá-lo pra
278 rede de saúde né nós - e a gente tem sido rigoroso nisso
279 nós não faze- não deixamos nenhum desses profissionais

280 fazerem qualquer atendimento clínico a gente considera que
281 mesmo que ele tenha consultório mesmo que ele tenha
282 atividade de consultório se ele for da equipe multiprofissional
283 ele não deve atender nenhum aluno da rede mas deve
284 entrar lá (.)

Conforme explicação, cada regional tem uma equipe pedagógica de no mínimo quatro pessoas, que atua na identificação da deficiência dos estudantes, segundo área de abrangência. A regional de Goiânia, exemplifica o informante, é responsável por 132 escolas e possui 146 integrantes na equipe multiprofissional. Os multiprofissionais são lotados nas subsecretarias de educação e atuam nas escolas de forma itinerante, a fim de não configurar atendimento clínico ou diagnosticador no ambiente escolar. Tais profissionais são selecionados pela secretaria de estado da educação, visto que ainda não são admitidos por concurso público.

A equipe multiprofissional, no contexto de atuação no âmbito do estado de Goiás, não tem a atribuição de realizar o diagnóstico da deficiência, propriamente dito, mas de assessorar professores que atuam em sala de aula comum, professores que atuam em salas de recursos e professores de apoio. No caso de identificação de problemas de saúde em alunos e professores, esta equipe poderá intervir no encaminhamento ao sistema responsável. A rigorosidade da secretaria de educação expressa na explanação do informante se refere ao acompanhamento do trabalho da equipe multiprofissional, no sentido de manter o caráter educacional e pedagógico como foco da ação.

A questão do laudo tem lugar de destaque na exposição do gestor, podendo ser compreendida como fator que influencia as estratégias de organização da educação especial no sistema de ensino. Segundo o entrevistado, a ausência do laudo não pode ser fator de exclusão de pessoas com deficiência no sistema de ensino. (linhas 284-296):

284 bom essa equipe pode fazer este laudo aqui
285 dependendo da família pode ser que ela também faça esse
286 laudo junto com o médico depende agora as últimas vezes
287 que a gente encontrou alunos com a deficiência não muito
288 clara a gente nem sabe as vezes se é deficiência ou não as
289 vezes a família foi em três médicos cada um disse que ele
290 tinha um tipo de problema diferente a família entra em num
291 desespero porque não sabe como tratar disso porque

292 também há essa confusão de que aquele que não se
293 adequa ao espaço escolar tem problema de dificuldade de
294 aprendizagem ou @deficiência@ e aí e aí a solução é
295 medicina dá um remédio etc não sei se essa é a solução
296 solução ali né

Outro aspecto diz respeito ao entendimento do senso comum que relaciona a inadequação dos estudantes no contexto escolar com a existência de algum tipo de deficiência: “há essa confusão de que aquele que não se adequa ao espaço escolar tem problema de dificuldade de aprendizagem ou @deficiência@ e aí e aí a solução é medicina dá um remédio etc não sei se essa é a solução” (linhas 292-296). A frase pronunciada entre risos revela que sua opinião é oposta a esta concepção disseminada pelo senso comum, segundo a qual a deficiência tem sido utilizada como justificativa para não adequação ao espaço escolar e a medicação, uma alternativa para as questões relativas ao comportamento inadequado de alunos.

Sobre a rede de apoio organizada no estado, o entrevistado explica que os professores de apoio também compõem a estrutura do quadro de profissionais (linhas 296-319), com função de acompanhar o aluno com deficiência no processo de escolarização: “ele apoia a aprendizagem do aluno com deficiência ele não pode ser apoio para o limite ou para a dependência do aluno” (linhas 299-301).

A esse respeito, o gestor relata que processos de formação continuada são realizados com estes profissionais, com o objetivo de que compreendam que a sua função é contribuir e assessorar o aluno com deficiência na construção do seu processo de aprendizagem. Sobre esse assunto, exemplifica que, durante uma de suas visitas às escolas estaduais, presenciou um professor de apoio trabalhando com o preenchimento de um desenho com um aluno com deficiência, enquanto os demais estudantes estavam tendo aula de língua portuguesa. A opinião do entrevistado é que esta prática advém de uma lacuna no processo de formação docente, fruto de concepções sobre a deficiência demarcadas pelo sentimento de piedade.

Ao ser questionado sobre o modelo de educação especial, o gestor revela que, em 1999, 1.200 alunos com deficiência estavam matriculados nas escolas comuns do ensino regular e 5.500 alunos com deficiência estavam

matriculados em escolas especiais. Atualmente houve uma inversão nestes dados, conforme explicação (linhas 353-359):

353 esse número hoje
354 alterou porque as as escolas especiais que nós temos
355 convênio APAEs e Pestalozzis que são vinte e as escolas
356 especiais estaduais em sua maioria absoluta em 2008 foram
357 pra rede (.) tá hoje você tem pouquíssimos que estão aqui
358 essas instituições funcionam pra receber o aluno no contra
359 turno né

O aumento de matrícula de estudantes da educação especial nas escolas comuns é considerado positivo pelo informante e uma variável importante a ser considerada para avaliar a implementação da política de inclusão. Entretanto, há um desafio emergente a ser enfrentado, que se refere à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. A esse respeito, segue o fragmento (linhas 359-396):

359 agora tem um (.) um problema aqui que a gente
360 não que a gente não deu conta de resolver a gente não
361 sabe lidar nós não sabemos temos que aprender a lidar com
361 o aluno com deficiência intelectual quando aluno com
363 deficiência intelectual é de forma bastante acentua::da e tal a
364 gente não sabe lidar como a gente não sabe lidar e eu
365 digo que a gente não sabe mexer com eles porque a gente
366 não tem capital pedagógico suficiente pra isso nós não
367 temos equipamentos também suficientes pra isso e isso é
368 um limite porque é o seguinte se você forçar muito a i
369 nclusão rápida e direta desse aluno pra sala regular (.) é::
370 você vai ter diretamente a oposição da família e depois você
371 vai ter um outro problema que é como atender isso em um
372 espaço comum tá (.) é:: é claro que se você pegar as
373 experiências estaduais onde as escolas estaduais tinham
374 um espaço de estimulação essencial precoce não sei o quê
375 as nossas escolas do Goiás não têm esses espaços de
376 atendimento assim tá nós não temos nenhuma das nossas
377 escolas nós não temos esses espaços eu conheci estados
378 por exemplo o Pará que tem mas nós não temos aqui então
379 quando você não tem isso e quando a gente não entendeu
380 ainda como é educar a pessoa com deficiência intelectual
381 isso fica muito difícil e aqui a gente tem que fazer uma
382 opção né como é que nós vamos fazer com eles é sabendo
383 que é direito deles ir pra rede mas é o problema do limite da
384 política pública nossa nós temos esse limite nós não
385 aprendemos ainda a cuidar deles da mesma forma é é claro
386 que em outra direção é no documento de política (.) nacional

387 de educação especial e no decreto não estão incluídos os
388 alunos com transtornos de déficit de atenção e
389 hiperatividade (.) é aqui em Goiás nós optamos por mantê-
390 los aqui no ensino especial e foi efetivamente uma uma
391 posição política por quê? Porque se naquela altura a gente
392 decidiu tirá-los do ensino especial eles não teriam aonde
393 serem atendidos na nossa rede né eles não teriam
394 acompanhamento eles aqui a gente tem um grupo de
395 pessoas aqui na coordenação que fazem estudo nessa área
396 de transtornos de déficit de atenção (.)

A ausência de espaços para a oferta de serviços de estimulação precoce nas escolas estaduais goianas é um dos motivos citados que contribui para as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual. As frases “a gente não deu conta de resolver a gente não sabe lidar” (linhas 360-361), “temos que aprender a lidar com o aluno com deficiência intelectual” (linhas 361-362) e “eu digo que a gente não sabe mexer com eles porque a gente não tem capital pedagógico suficiente pra isso” (linhas 364-366) revelam que a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino comum, principalmente daqueles mais comprometidos nos aspectos relacionados às funções cognitivas superiores, é um desafio significativo na gestão do estado.

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual é considerada um limite pelo gestor, que evidencia as consequências desse processo quando realizado sem planejamento prévio: “se você forçar muito a inclusão rápida e direta desse aluno pra sala regular (.) é:: você vai ter diretamente a oposição da família e depois você vai ter um outro problema que é como atender isso em um espaço comum tá (.)” (linhas 368-372). Na opinião do gestor, a inclusão destes estudantes deve ser processual. A inclusão de forma “direta”, ou seja, sem criação de condições necessárias para a promoção da qualidade do ensino, terá como consequência resistências por parte das famílias quanto à escolarização, bem como desafios para os professores na organização do trabalho pedagógico em sala de aula comum.

Pode-se afirmar que a inclusão de alunos com deficiência intelectual e de alunos com transtornos de déficit de atenção no sistema de ensino comum são desafios na implementação da política pública de inclusão no estado de Goiás. Evidencia-se este entendimento no trecho “olha enquanto a gente não

tiver uma solução de política pública potentemente pra essas pessoas tanto com deficiência intelectual tanto com transtorno de déficit de atenção nós não vamos abandonar essas pessoas” (linhas 399-403). Cabe, ainda, evidenciar outro desafio enfrentado na organização do sistema de ensino de Goiás, que se refere à oferta da educação de jovens e adultos (linhas 399-424):

399 nós decidimos o seguinte olha enquanto a
400 gente não tiver uma solução de política pública
401 potentemente pra essas pessoas tanto com deficiência
402 intelectual tanto com transtorno de déficit de atenção nós
403 não vamos abandonar essas pessoas mesmo que a gente
404 tenha que retirar financiamento de outra área da Secretaria
405 de Educação e trazer pra cá (.) talvez por isso a gente
406 minimizou muitos conflitos ao trazer todos os alunos da da
407 das escolas especiais pra rede mas aí a gente encontrou um
408 outro problema como a maioria eram adultos tá nós
409 achamos oh atendimento de adulto na educação básica fora
410 da idade própria é na educação de jovens e adultos então
411 nós vamos abrir turmas de EJA a tarde ou de manhã né ah
412 está bom Então vamos atender então nós vamos trazer pra
413 escola regular ocorre que quem é jovem e adulto que estuda
414 na EJA só pode estudar a noite porque trabalha os alunos
415 com deficiência as suas famílias não deixam eles irem pra
416 escola à noite porque eles consideram que é muito inseguro
417 aí a gente abriu turma a tarde nós temos muitas turmas hoje
418 de EJA funcionando nas escolas estaduais regulares ocorre
419 que essas turmas de EJA embora sejam abertas pra todo
420 mundo só têm alunos com deficiência eles estão fazendo
421 educação de jovens e adultos se chegar lá o menino ah eu
422 quero fazer EJA a tarde ele vai fazer junto com os outros
423 agora o público de atendimento da EJA ele é
424 essencialmente noturno

Com o processo de migração dos estudantes com deficiência intelectual das escolas especiais para as escolas comuns do sistema de ensino estadual goiano, verificou-se que grande parte destes alunos eram adultos e não tiveram acesso à escolarização regular em idade apropriada. Considerando que a legislação educacional brasileira prevê a organização da modalidade de educação de jovens e adultos para estes casos, a secretaria de educação implementou a abertura de turmas diurnas. Entretanto, esta iniciativa originou espaços específicos para alunos da educação especial, não se configurando espaços inclusivos.

Pode-se verificar que, no sistema de ensino goiano, a inclusão em

escolas comuns é garantida para os estudantes com deficiências físicas e sensoriais. Para estudantes com deficiência intelectual, o acesso à escolarização somente é garantido mediante a realização do laudo pedagógico.

6.3 O estabelecimento de parceria com as escolas especiais e instituições especializadas

Este tipo de orientação se configura a partir da constatação de que a parceria com instituições especializadas e escolas especiais é o eixo que estrutura a educação inclusiva no sistema de ensino. Infere-se que a quantidade expressiva de instituições especializadas demonstra que os espaços substitutivos de escolarização permanecem de forma significativa no sistema de ensino.

6.3.1 O conveniamento com instituições especializadas: a organização do sistema de ensino de Tocantins

A organização do sistema de educação de Tocantins foi desvelada a partir de um questionamento sobre o modelo de educação especial implementado no estado. A gestora evidencia que as normativas estaduais ainda estão em processo de elaboração e que a equipe de gestão está realizando pesquisas para respaldar a organização desse processo. A respeito da estrutura do sistema de ensino estadual de educação, destaca-se (linhas 100-123):

100 **Y: Fala um pouco mais sobre isso como é que se dá**
101 **essa organização?**

102 **TOF:** Nós temos três diretorias regionais de ensino
103 distribuídas né em cada área delimitada com seus
104 respectivos municípios e o Pólo né o Pólo é a vistoria de
105 alguma cidade para que seja de referencia aos municípios
106 né daí nesses treze:: nesses treze pólos né nós temos a
107 pessoa da técnica responsável pela estação social lá nós
108 somos técnicos e nós fazemos aqui um plano seguro pra
109 estar dando orientação e respaldo é para essas diretorias

110 regionais de ensino é só que lá a gente tem a diretoria da
111 diversidade igual nós temos aqui né a diretoria a qual nossa
112 coordenadora aqui faz parte e lá tem a coordenadoria da
113 diversidade né que ai lá dentro também tem essas figuras
114 de técnicos responsáveis pela educação especial né que é o
115 que faz esse link entre as escolas do interior né e a SEDUC
116 e é onde ele dá todo o respaldo lá também ele vai em loco
117 né tanto nas salas, nas salas de recursos multifuncionais e
118 também nas salas de recursos aonde têm alunos do curso
119 né daí é onde ele faz é (.) também as formações
120 continuadas né e sempre quando a gente é solicitado a
121 gente vai lá também participa das formações e todo
122 processo das formações aqui esses professores de lá
123 juntamente com o técnico vem participam (.)

A secretaria de estado organiza a gestão da educação a partir da divisão de três diretorias regionais de ensino, responsáveis pela administração da educação dos seus municípios de abrangência, compostas, em sua estrutura, por diretorias de diversidade. Em cada diretoria regional de ensino, há um município pólo, onde os processos de gestão são centralizados. Nesses municípios está lotado um profissional com função de técnico de educação especial. Tais profissionais atuam no planejamento das ações educacionais e de orientação a serem desenvolvidas nos municípios-pólo e nos municípios de abrangência. Possuem também o papel de desenvolver a articulação entre a secretaria de estado e a gestão da educação dos municípios.

A entrevistada informa que anualmente o setor de educação especial participa do planejamento do processo de matrícula de alunos com deficiência no sistema de ensino. Conforme relata: “e ai a gente tenta sempre estar orientando e informando, né, as escolas e realmente o nosso interesse é que tenha realmente um número mais significativo de matrícula, né, de pessoas com deficiência, né” (linhas 172-175). Nesse sentido, a atuação do setor da educação especial se dá no intuito de incentivar a matrícula de estudantes com deficiência no sistema de ensino, visando o acesso destes à escolarização. As orientações sobre o processo de matrícula são disseminadas pela secretaria de estado às diretorias regionais de ensino, que por sua vez as multiplicam às escolas por meio dos técnicos de educação especial. Dentre as estratégias utilizadas pela secretaria de educação do estado de Tocantins para incentivar a matrícula de alunos com deficiência nas escolas, a informante destaca o desenvolvimento de novos programas e projetos, a fim de potencializar a

formação de professores e a melhoria dos recursos especializados.

Ao discorrer sobre a organização do sistema de ensino, a entrevistada relata a existência de vinte e uma APAES no estado de Tocantins, ou seja, em praticamente 50% dos municípios do estado estão implementadas escolas especiais vinculadas à APAE.

Sobre a função das APAES no sistema estadual de educação e o estabelecimento de parceria com a secretaria de estado, a gestora discorre (linhas 239-260):

239 **Y: Como é que se dá esse convênio? É com a**
240 **função de apoio do sistema do estado? Ou a APAE ela**
241 **tem esse objetivo de ser uma escola? De oferecer um**
242 **atendimento de educação especializada?**
243 **TOF:** É ela esta oferecendo tanto é Sinara que ao longo
244 desse ano né na nossa execução também né o nosso
245 estado criou alias não é que ele criou né a gente está
246 construindo uma proposta de educação especial para as
247 escolas especiais a gente esta pensando em melhorar essa
248 questão né para tanto:: tanto os nossos alunos lá né serem
249 bem atendidos né como no caso a parte mesmo de
250 recursos humanos né também no caso organizar né daí foi
251 feito essa proposta né juntamente com outros setores da
252 SEDUC também isso é pertinente no ensino fundamental,
253 no setor escolar, no setor de convênios também mas assim
254 a secretaria né ela entra com esse recurso para justamente
255 ajudar as APAES auxiliar e aí em contrapartida né eles
256 realizam os comprometimentos deles né daí a gente vai e
257 bota também realiza, orienta, impulsiona eles né tudo e na
258 questão realmente da própria inclusão a gente tem que ter
259 um contato para ver se tem como estabelecer convênios né
260 porque a APAE daqui elas fazem também esse trabalho

No que se refere ao atendimento educacional especializado no sistema estadual de ensino, a profissional entrevistada afirma que a oferta desse serviço é realizada em salas de recursos multifuncionais e em escolas especiais conveniadas, vinculadas às APAES. No ano de 2010, a secretaria de estado iniciou o processo de discussão das propostas pedagógicas destas instituições, com intuito de definir sua função no sistema de ensino. A intenção da secretaria, conforme relato, é de que as escolas especiais conveniadas ofereçam atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência matriculados no âmbito do sistema estadual de ensino, bem como atuem na qualificação de recursos humanos. Sendo assim, a secretaria fomentaria a

existência das escolas especiais no sistema de ensino e, em contrapartida, estas instituições deveriam realizar estas atribuições.

6.4 Análise comparativa entre as formas de organização da educação inclusiva nos sistemas de ensino

A análise comparativa entre as formas de organização da educação inclusiva nos sistemas de ensino permitiu a identificação de três tendências: o acesso à sala de aula comum para estudantes com deficiências físicas e sensoriais, a escolarização em sala de aula comum mediante a emissão de laudo pedagógico e o estabelecimento de parceria com as escolas especiais e instituições especializadas.

Os estados que garantem o acesso à escolarização em sala de aula comum para estudantes com deficiências físicas e sensoriais demonstram que tal processo é subsidiado pela organização de redes de apoio constituídas por serviços e recursos de acessibilidade. A progressiva demanda de alunos revela a necessidade de ampliação desta rede. Visto que nesta forma organizacional os estudantes com deficiência intelectual não participam da escolarização em salas de aula comuns, outras alternativas são implementadas. Tratando-se deste aspecto, os estados de São Paulo e do Maranhão priorizam o atendimento de estudantes com deficiência intelectual em classes especiais, escolas especiais ou instituições especializadas conveniadas. As mesmas alternativas são utilizadas pelo estado do Paraná, no entanto, este estado está com processo junto ao Conselho Estadual de Educação para a implantação de escolas de educação básica na modalidade especial.

No que se refere à segunda tendência de organização – a escolarização em sala de aula comum mediante a emissão de laudo pedagógico –, observa-se que a inclusão é compreendida como o direito de todos os estudantes com deficiência à escolarização. Entretanto, há restrições quanto aos casos de alunos com intenso comprometimento nas funções cognitivas. O laudo pedagógico, mesmo tendo função de identificar as potencialidades dos sujeitos, no caso destes alunos, orienta o encaminhamento para instituições especializadas de ensino, visto a dificuldade dos professores

em atuar com estes estudantes nas escolas comuns. O sistema de ensino goiano se insere nesta perspectiva.

Por fim, o estabelecimento de parceria com as escolas especiais e instituições especializadas é aspecto predominante do sistema de ensino de Tocantins. Nessa perspectiva, não são citados de forma específica os tipos de deficiência que os alunos apresentam. A estrutura do sistema foi apresentada de forma ampla pela informante. A quantidade expressiva de instituições especializadas e de escolas especiais indica que estas organizações desempenham um papel importante no sistema de ensino, seja para apoio aos alunos incluídos nas escolas, seja para substituir a escolarização.

As orientações de gestão dos estados distinguem-se quanto ao princípio organizacional, entretanto, assemelham-se em dois aspectos: constituem sistemas mistos de educação inclusiva e indicam que a inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola comum é um desafio.

7. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio

Este capítulo apresenta a organização dos processos de inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio, no âmbito dos estados brasileiros em estudo. Busca-se compreender a articulação entre a educação especial enquanto modalidade de ensino e o ensino médio reconhecido como última etapa da educação básica, com caráter de obrigatoriedade a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009.

Visto o direito de todos à educação garantida constitucionalmente e o papel dos estados federativos em promovê-la, o desafio consiste em verificar as estratégias organizacionais desenvolvidas pelas secretarias de estado que tornam a educação especial transversal ao ensino médio. Vale ressaltar que, no contexto da pesquisa, os processos de inclusão na referida etapa de ensino serão reconstruídos a partir da interpretação da pesquisadora sobre os aspectos da gestão mencionados pelos entrevistados. Certamente, a análise não contemplará a totalidade dos processos desenvolvidos no âmbito dos estados, tampouco conseguirá abranger toda a complexidade que estas ações representam no cotidiano dos profissionais que atuam na gestão das secretarias estaduais.

A análise dos dados permitiu identificar o predomínio de um modelo de orientação, que afirma a educação especial, seus recursos e serviços como condição imprescindível para apoiar a inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio.

7.1 Ensino médio para estudantes da educação especial que utilizam recursos de acessibilidade definidos: a inclusão no estado de São Paulo

Conhecida a abordagem de aspectos relacionados à organização da educação especial no sistema de ensino paulista, em seu aspecto mais amplo de gestão na educação básica, a entrevistadora lança uma nova pergunta, agora com foco na inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio. A resposta do informante desvela de forma direta a concepção que orienta o

referido processo, demarcando, inclusive, quais tipos de deficiência são mais recorrentes (linhas 411-431):

411 **Y: E especificamente falando sobre a questão do ensino**
412 **médio da inclusão de alunos com deficiência do ensino**
413 **médio eu gostaria que você falasse um pouquinho**
414 **sobre esse processo nessa etapa de ensino né e quais**
415 **as deficiências que são mais recorrentes no ensino**
416 **médio no estado de São Paulo a demanda que vocês**
417 **recebem com relação ao ensino médio**
418 **SPm:** O atendimento do aluno do ensino médio é igual é::
419 digamos assim os alunos com deficiência né que estão no
420 ensino fundamental eles vão né o que ainda mais agora que
421 o ensino médio é obrigatório então eles já vão direto pro
422 ensino médio e mesmo tipo de atendimento continua não
423 muda, o que muda é que o currículo mudou né como por
424 exemplo nós vimos então agora a gente precisa além do
425 livro de química por exemplo a tabela periódica dos
426 elementos por exemplo, dos elementos químicos e
427 realmente agora são as três deficiências no ensino médio a
428 auditiva, a visual e a física aí a proporção é igual à que é no
429 ensino fundamental não há quer dizer não há um acento né
430 de uma sobre outra assim tanto né claro que aquele normal
431 é é digamos assim a deficiência física não é tanto assim né

Em resposta ao questionamento, o informante de São Paulo afirma que o atendimento aos estudantes com deficiência incluídos no ensino médio é idêntico ao oferecido no ensino fundamental. Sendo assim, a forma como a educação especial se organiza é a mesma, independentemente da etapa de escolarização. O enunciado “ainda mais agora que o ensino médio é obrigatório, eles já vão direto” (linhas 420-421) ratifica sua explicação, no sentido de revelar a continuidade do processo.

Em referência à organização da educação especial no sistema de ensino paulista, estão previstas salas de recursos multifuncionais, classes especiais, serviços de itinerância, escolas especiais e serviços de apoio realizado em instituições especializadas conveniadas com a Secretaria de Estado. O sistema apresenta uma perspectiva mista, configurada por estratégias de organização inclusivas ou exclusivas para alunos da educação especial.

Com relação ao ensino médio, o entrevistado destaca que “o que muda é que o currículo mudou, né” (linha 423), ou seja, o principal desafio

enfrentado para a inclusão dos estudantes com deficiência não diz respeito à organização da educação especial em si, mas à forma como essa modalidade vai apoiar o processo de promoção da acessibilidade ao currículo do ensino médio.

Tendo em vista a complexidade dos conteúdos que integram o currículo da última etapa da educação básica, pode-se inferir, pela fala do informante, que o maior desafio é promover a acessibilidade. Esta assertiva é confirmada tanto pela concepção de educação inclusiva⁸⁷, revelada pelo entrevistado, quanto pelos exemplos mencionados “então agora a gente precisa além do livro de química, por exemplo, a tabela periódica dos elementos químicos” (linhas 328-330).

Este entendimento reflete e justifica os tipos de deficiência recorrentes no ensino médio: “realmente, agora são as três as deficiências no ensino médio, a auditiva, a visual e a física” (linhas 424-426). Portanto, estão incluídos no ensino médio os estudantes da educação especial cuja limitação ocasionada pela deficiência tenha uma solução específica de promoção da acessibilidade: aos estudantes com deficiência auditiva e/ou surdez, a promoção da comunicação por meio da LIBRAS; àqueles com deficiência visual, a escrita Braille e a produção de materiais em áudio ou em alto revelado; aos estudantes com deficiência física, a promoção de acessibilidade arquitetônica ou a adaptação de mobiliários ou materiais pedagógicos.

Os alunos com deficiência de maior complexidade, a exemplo da deficiência intelectual, não estão incluídos no ensino médio em quantidade significativa. Pode-se verificar este aspecto a seguir (linhas 432-456):

432 então e a briga é as vezes a família principalmente querer
433 que o aluno com deficiência intelectual, deficiência mental
434 vá progredindo porque quer que ele faça faculdade também
435 né então muitas vezes assim o aluno com deficiência mental
436 vamos dizer se for chegar no ensino médio como é que vai
437 trabalhar com trigonometria como é que vai trabalhar por
438 exemplo Sociologia, História etc. nos níveis de abstrações
439 inclusive assim então só que assim aparece algum né por ai
440 principalmente por causa da família inclusive assim o MEC
441 quanto a isso o pessoal da Secretaria de Educação Especial

⁸⁷ A esse respeito, verificar capítulo 5, item 5.1.1, especialmente a análise da entrevista com o especialista referente às linhas 62-81.

442 sabe muito bem até por orientação muito da Teresa Mantoan
443 né que o direito a educação tem que ser respeitado então a
444 família define então não tem direitos simples de fato as
445 adequações curriculares agora @2@ mas de qualquer
446 maneira assim são as três deficiências que não tem
447 nenhuma proporção diferente entre uma e outra é é como
448 ela aparece no momento porque assim em algumas regiões
449 onde tem algum problema sério digamos assim com relação
450 à saúde por exemplo então teve muitos casos de meningite
451 etc. etc pode aparecer mais em alguma escola ou outra
452 alunos com deficiência auditiva por exemplo mas por vista
453 disso ou por exemplo alunos que tiveram a alimentação
454 muito pobre de vitamina A por exemplo então apareça mais
455 deficiente visual mas esse mapeamento assim chegar a tal a
456 gente não tem

A expressão “briga” (linha 432) revela a existência de um embate, de um conflito de opiniões entre a família e o Estado com relação à inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino médio. No caso específico, o gestor refere-se às exigências das famílias dos estudantes com deficiência intelectual em querer matriculá-los no ensino médio em escolas comuns, seguindo orientações do Ministério da Educação e de estudos realizados por Maria Teresa Mantoan⁸⁸. Os familiares, segundo o entrevistado, esperam que os filhos com deficiência intelectual possam progredir de forma a ingressar no ensino superior.

O questionamento lançado pelo entrevistado revela sua concepção sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio: “Assim, o aluno com deficiência mental, vamos dizer, se for chegar no ensino médio, como é que vai trabalhar trigonometria, como é que vai trabalhar sociologia, história, etc. nos níveis de abstração” (linhas 435-438). Observa-se que a frase é estruturada a partir de uma hipótese, de uma condição, construída a partir das expressões “vamos dizer”, ou ainda “se for chegar”, o que comprova que, até o momento de realização da pesquisa, tais alunos não estavam participando, de forma significativa dos processos educacionais do Ensino Médio. O desafio posto pelo informante tem relação com o ensino das disciplinas relativas às áreas exatas e também às ciências humanas, que

⁸⁸ Maria Teresa Mantoan é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Professora Assistente Doutor MS-3 da Universidade Estadual de Campinas. Dedicou-se às áreas de pesquisa, docência e extensão, ao direito incondicional de todos os alunos à educação escolar de nível básico e superior de ensino. Fonte: (<http://lattes.cnpq.br/1568940831784716>).

demandam, para sua compreensão, o desenvolvimento de aptidões concernentes ao raciocínio lógico e à própria memorização das informações. A limitação no desenvolvimento das funções cognitivas superiores, decorrente da própria deficiência intelectual, justificaria a impossibilidade de incluir tais alunos na sala de aula comum. O informante reafirma que o direito à educação tem de ser respeitado (linha 443), entretanto, compreende que, para os alunos com deficiência intelectual, este processo é mais complexo.

Entre as três deficiências recorrentes no ensino médio – deficiência auditiva/surdez, deficiência visual e deficiência física –, não há sobreposição em relação ao quantitativo; a proporção poderá variar regionalmente, devido a aspectos relacionados à saúde ou a condições de alimentação, por exemplo. No entanto, não há um mapeamento com informações que possam relacionar as causas das deficiências a epidemias ou fatores ocasionais ocorridos em uma dada região.

Identificado que um dos principais desafios na implementação da educação inclusiva no ensino médio regular é a inserção de estudantes com deficiência intelectual, a entrevistadora lança uma pergunta com vistas a obter informações sobre projetos ou ações desenvolvidas pela secretaria de estado para estes alunos, já eles não se encontram no Ensino Médio (linhas 457-473):

457 **Y: E o Senhor conhece alguma escola ou algum projeto**
458 **que está sendo desenvolvido voltado para a inclusão de**
459 **jovens com deficiência mental? (3) Esse tema já chegou**
460 **de alguma forma a ser discutido?**

461 **SPm:** Esse tema é uma recorrente é uma recorrente assim
462 contínua né é:: o que a gente tem batalhado muito por
463 exemplo a gente tem em São Paulo através com iniciativa
464 até do Ministério Público é é porque assim há várias escolas
465 mas no ensino médio eu não sei

466 **Y: Não, pode ser no geral**

467 **SPm:** No geral a gente tem escolas com alunos com 40
468 anos alunos com 50 anos né alunos com 25, 30 que tem
469 deficiência mental e que permanecem na escola e que se se
470 falar em fazer outro encaminhamento para esses alunos a
471 família vai pregar cartazes e vai sair na rua na porta do
472 Palácio do Governo ou na Secretaria para protestar contra
473 isso

Conforme se pode observar, o tema é periodicamente discutido pela Secretaria de Estado, que tem desenvolvido parcerias com o Ministério Público

estabelecida de que as instituições educacionais teriam função de acolher e superproteger essas pessoas das “ameaças” que o convívio social poderia oferecer. Vale ressaltar que o fragmento “como se fosse a mãe galinhona que tem que manter os pintinhos debaixo das suas asas” (linhas 504-506) faz referência à figura maternal e de cuidado associada à instituição escola, que, por sua vez, reproduz esse modelo na medida em que trata os alunos de forma infantilizada. Para além desta questão em específico, esta tradição reforça a exclusão dos alunos com deficiência intelectual do ensino médio, uma vez que, nessa etapa da educação básica, a figura maternal deixa de se fazer presente, como se o lidar com o abstrato só pudesse ser realizado a partir do abandono do modelo “maternal”.

7.2 A certificação como desafio para a conclusão do ensino médio: a inclusão no estado do Paraná

A pergunta sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio ocorre na sequência da discussão sobre assuntos relativos à organização do sistema de ensino paranaense, à promoção da acessibilidade e à formação de professores. A exposição da informante sobre o referido processo se estende por aproximadamente 20 minutos. A entrevistada retoma elementos de sua exposição sobre a organização da educação especial, de forma a destacar a importância da oferta de apoio especializado para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio (linhas 709-723):

709 **Y: Eu gostaria que você falasse um pouquinho sobre**
710 **inclusão desses alunos da educação especial no ensino**
711 **médio aqui no Paraná especificamente no ensino médio**
712 **como é que tá esse processo? E quais também as**
713 **deficiências mais recorrentes que vocês têm desses**
714 **alunos né matriculados no ensino médio?**
715 **PRf:** Veja na verdade assim (.) ao longo desse trabalho todo
716 os alunos foram chegando no ensino médio e nós não
717 tínhamos programa pra atendê-los porque a preocupação
718 era vamos atender de primeira a quarta ajudar os municípios
719 com a municipalização em 2003 eu disse pra você que nós
720 não tínhamos nenhuma sala de recursos de quinta a oitava

721 serie na área intelectual por exemplo hoje quer ver nós
722 temos na área intelectual mais de 1000 programas
723 atendendo alunos né mas esses alunos foram evoluindo e
724 chegaram no ensino médio e nós ficamos assim e os pais
725 diziam assim mas e agora? Eles chegaram e eles precisam
726 de apoio e é claro que eles precisam de apoio se eles
727 tiveram apoio durante esse tempo todo né e às vezes até
728 não é um apoio tão intenso mas ele é necessário então nós
729 começamos abrir salas de recurso pro ensino médio (.)

O acesso progressivo de estudantes com deficiência ao ensino médio é apresentado como consequência do trabalho desenvolvido pela gestão estadual na secretaria de educação. Em 2003, a prioridade era consolidar uma rede de apoio à inclusão voltada ao atendimento dos alunos da educação especial matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental; por esse motivo, não havia serviços de apoio especializados instituídos para estudantes matriculados nos anos finais desta etapa. Essa opção, para além de promover o acesso à escola das crianças que iniciariam sua escolarização, tinha como pressuposto a coerência com a política de municipalização, implementada no estado naquele período.

Atualmente, o estado contém, em sua estrutura educacional, salas de recursos para oferta de atendimento especializado para alunos do ensino médio. Pode-se observar a ênfase dada pela informante ao processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, a partir da referência de que existem “mais de mil programas” (linha 722).

O progresso destes estudantes surpreendeu os gestores e os familiares. Havia um consenso por parte de ambos da necessidade de dar prosseguimento aos serviços especializados que eram disponibilizados no ensino fundamental. Evidenciada esta necessidade, iniciou-se o procedimento de abertura de salas de recursos especificamente voltadas ao apoio de alunos do ensino médio.

Essa foi mais uma das transformações realizadas pela secretaria que desencadeou divergências no sistema de ensino, por ser compreendida como uma ação de tutela ou proteção do aluno com deficiência. Vale lembrar que outro momento de enfrentamento de concepções foi a realização de concurso público para professores da área da educação especial, em 2004. Novamente a informante afirma a necessidade do apoio especializado (linhas 723-740):

723 de
724 início houve alguma reação que disseram ah vocês ficam
725 superprotegendo o aluno, tutelando, mas não e em varias
726 situações é necessário mesmo em função das
727 especificidades que eles apresentam né e o que a gente
728 sentiu que depois que eles passaram a ter esses apoios
729 eles conseguiram é:: estudar com mais facilidade né então
730 eu quero dizer pra você que também foi definitiva a ação
731 dos pais nesse processo inúmeras vezes nós sentamos com
732 pais com professores por exemplo na educação de jovens e
733 adultos né e a gente sentiu um empenho dos alunos um
734 empenho grande dos alunos mas um nível de dificuldade
735 deles sem uma orientação pro professor da educação de
736 jovens e adultos né então quando você passa a ter a sala de
737 recursos ou o professor de apoio nós temos também
738 professor de apoio no ensino médio pra aluno TGD né então
739 quando eles passam a ter fica mais fácil o diálogo e e daí o
740 aluno consegue se estruturar melhor

A expressão “em várias situações é necessário mesmo” (linhas 725-726) demarca que a frequência do aluno a este serviço não é obrigatória, a depender de suas condições para apreensão dos conhecimentos; entretanto, a estrutura do discurso da profissional revela que a oferta do atendimento especializado por parte do sistema de ensino é indispensável. Após a organização das salas de recursos voltadas ao ensino médio, comprovou-se que os alunos da educação especial tiveram avanços significativos.

A articulação com a família também é apontada como um fator positivo, exemplificado em casos de inclusão de alunos da educação especial na modalidade de educação de jovens e adultos. O processo de inclusão no ensino médio é subsidiado pela oferta de atendimento especializado em salas de recursos e pela disponibilização de profissionais de apoio.

O apoio especializado tanto subsidia a prática pedagógica realizada na sala de recursos, quanto na sala de aula comum. O procedimento de consolidação da rede de apoio no sistema de ensino do Paraná foi acompanhado por um intenso processo de formação de professores para que estes profissionais compreendessem a concepção de educação inclusiva que estava sendo proposta, bem como a função dos espaços especializados que estavam em processo de institucionalização. Sobre a função da sala de recursos, é importante destacar (linhas 765-785):

765 (.) havia nós temos as
766 salas de apoio aqui no ensino comum na nossa rede no
767 ensino comum que trabalha a defasagem de matemática e
768 português e e eles confundiam muito no início os
769 professores né então foi um trabalho de bastante
770 capacitação pra que os professores pudessem entender que
771 não é uma sala tarefaira né que era uma sala onde você iria
772 trabalhar com as funções superiores no sentido de fazer
773 com que aquele aluno entendesse aquele assunto com
774 diferentes abordagens as vezes ele precisa de um tempo
775 maior pra internalizar aquelas informações do que o grupo
776 todo então você tem que respeitar o ritmo do aluno e nesse
777 sentido a sala de recursos vai ajuda:ndo fazer orientação
778 pro professor da matéria por exemplo dizendo olha
779 professor nós estamos utilizando tal estratégi::a ele precisa
780 de um pouco mais de tempo pra processar determinada
781 informaçã::o mas ele processa né ou determinados
782 conteúdos de fato ele não está conseguindo a química ficou
783 impossível pra ele nesse aspec::to mas ele entende isso
784 aqui de química sabe então é nesse sentido que as salas de
785 recurso vem no ensino médio apoiando (1)

A informante utiliza como sinônimo as expressões “sala de apoio” (linha 766) e “salas de recursos” (linha 777), com vistas a destacar que este espaço tem como função subsidiar ou, ainda, complementar o ensino da sala de aula comum. Como se pode observar, não se trata de espaços substitutivos à escolarização, mas sim de ambientes organizados a partir de uma intenção pedagógica, “uma sala onde você iria trabalhar as funções superiores no sentido de fazer com que aquele aluno entendesse aquele assunto com diferentes abordagens” (linhas 771-774).

A partir da configuração desse trabalho, foi necessária a realização de ações de capacitação de professores, para que compreendessem o objetivo da sala de recursos – “que não é uma sala tarefaira” (linhas 770-771) –, mas que tem a função de estimular o desenvolvimento cognitivo dos alunos levando em consideração o princípio de que o público-alvo da educação especial aprende em tempos e ritmos diferentes dos demais alunos. Nesse sentido, o trabalho de atendimento educacional especializado desenvolvido na sala de recursos atua em dois processos dinâmicos e interdependentes: realiza o atendimento em espaço específico, no turno contrário ao da escola, de forma a complementar a escolarização por meio da estimulação das funções superiores para

compreensão dos conteúdos; e orienta o professor da sala de aula comum quanto ao processo de inclusão, no sentido de indicar materiais e estratégias pedagógicas facilitadoras do processo de aprendizagem.

Pode-se observar que a conceituação da sala de recursos realizada pela informante teve como base os trabalhos desenvolvidos com estudantes com deficiência intelectual. Os aspectos abordados relativos ao tempo e ao ritmo de aprendizagem, ao desenvolvimento das funções cognitivas superiores e à indicação de que determinados conteúdos não seriam apreendidos por conta das especificidades da deficiência permitem concluir que estes seriam os sujeitos descritos. A informante conclui a exposição sobre a função da sala de recursos no ensino médio a partir do exemplo do ensino de química a um aluno da educação especial. Em sua exemplificação, evidencia que estudantes com deficiência intelectual apresentam dificuldades em apreender determinados assuntos de um conteúdo, sendo assim, a sala de recursos apoiaria este processo. É interessante destacar que a estrutura de apoio especializado oferecida no sistema de ensino aos alunos da educação especial que frequentam o ensino médio é basicamente a mesma do ensino fundamental: permanece a mesma função de apoiar o processo de aprendizagem, porém, as salas de recursos são instituídas com o fim específico de atendimento ao ensino médio, em função do currículo desta etapa.

Na sequência da entrevista, foi lançada uma pergunta que trata especificamente da inclusão de jovens com deficiência intelectual no ensino médio, embora o assunto já tivesse sido abordado de forma superficial pela informante, na exposição sobre as salas de recursos e sua função. Neste momento da entrevista, passa-se a tratar da temática, evidenciando que esta constitui um desafio no sistema de ensino. Para além dos aspectos já evidenciados, surge um novo fator de análise: a necessidade de instituir processos de certificação aos alunos com deficiência intelectual, ou, ainda, de estabelecer uma terminalidade específica, como conceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A exemplificação do processo de aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual na disciplina de química serve, novamente, como base de constituição do argumento da informante (linhas 786-809):

786 **Y: E em relação à questão de jovens com deficiência**
787 **intelectual no ensino médio tem alguma experiência**
788 **assim do Paraná algum projeto desenvolvido?**
789 **PRf:** Eu diria pra você que aí nós ainda temos um nó no
790 seguinte sentido né primeiro quando se fala numa
791 deficiência intelectual se fala de fa:to numa limitação que
792 existe em várias formas que você tem os alunos aprendem?
793 Aprendem sem dúvida aprendem tudo exatamente no
794 mesmo tempo que os outros aprendem? Não porque se não
795 não existiria essa limitação então de fato existe uma
796 limitação e nós vamos precisar ter a coragem e é isso que a
797 gente está trabalhando nesse contexto do do da
798 terminalidade por exemplo há pouco tempo atrás nos
799 sentamos com professores de educação de jovens e adultos
800 e o professor eu estou falando de química porque foi
801 justamente um professor de química que nos relata o
802 seguinte tem um aluno tal (.) que já fez (.) por mais de 10
803 vezes a minha matéria (.) ele não falta nenhuma aula (.) ele
804 presta atenção em tudo quem já está desesperado sou eu
805 @ e não o aluno@ porque eu não tenho mais estratégia pra
806 fazer ele entender a química eu não consigo passá-lo (.)
807 porque de fato ele não alcança né e ele não alcança o
808 mínimo que eu que nós imaginamos e eu me sinto o último
809 dos professores eu tô absolutamente constrangido (1)

O primeiro aspecto a ser considerado no processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual, segundo a informante, é o próprio reconhecimento de que a deficiência intelectual se refere a uma limitação no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. A ênfase pronunciada no trecho “se fala de fato numa limitação que existe” (linhas 791-792) destaca a necessidade dessa consideração, que não seria no sentido de atestar a impossibilidade de aprendizagem, mas, sim, no sentido de compreender que os processos de construção do conhecimento se realizam em tempos e ritmos diferenciados.

Este aspecto direciona a introdução de um novo elemento na exposição da informante, relativo ao processo de terminalidade (linha 798). Em virtude das especificidades no processo de aprendizagem destes alunos e da necessidade de estabelecer um tempo de escolarização, é preciso “ter coragem” (linha 796), como diz a entrevistada, e definir princípios e orientações que possibilitem atestar a terminalidade dos estudos a estes sujeitos. É interessante destacar que este desafio aparece subjacente à fala do informante de São Paulo, ao discorrer que há jovens e adultos ainda inseridos no sistema de ensino e que, em sua opinião, a contribuição da escola é limitada no

processo de desenvolvimento, sendo necessária a interface com outras áreas e também a articulação de ações voltadas à empregabilidade.

O processo de terminalidade se justifica a partir de um exemplo mencionado, que relata a situação de um professor de química que atua na educação de jovens e adultos com um estudante com deficiência intelectual. Após o aluno repetir diversas vezes sua disciplina, em função de não alcançar ou de não demonstrar os conhecimentos exigidos minimamente nas avaliações, o professor sentiu-se incapaz de ensinar a ele por já ter utilizado todas as estratégias e recursos de que dispunha. Dada a assiduidade e o compromisso do estudante, a entrevistada relata o sentimento de “desespero” e o constrangimento por parte do professor, que não encontrava mais formas de estimulá-lo para aprender o conteúdo.

A percepção da gestão do estado em relação a estas situações provocou o início do debate sobre a temática da terminalidade, acentuada pelo questionamento de como proceder com estes estudantes que não alcançam êxito no processo de aprendizagem, em função das especificidades decorrentes da própria deficiência.

A questão da terminalidade carece ainda de resolução no sistema de ensino paranaense. A necessidade de construir diretrizes desse processo é justificada pela informante da seguinte forma: “e eu acho que isso é processo de cidadania da educação” (linha 818). Seu argumento parte do pressuposto de que a terminalidade daria condições para a pessoa com deficiência intelectual inserir-se no mercado de trabalho ou participar de processos de concurso público em nível de ensino médio, por exemplo. Ainda sobre o ponto de vista da entrevistada a respeito da terminalidade ou certificação, vale destacar (linhas 824-846):

824
825 uma questão de equidade e do ponto de vista legal eu tô É
826 muito incomodada com isso ainda como advogada como
827 pessoa ligada a educação por que? Vamos supor que você
828 tenha um aluno por exemplo que ficou lá que não foi nem
829 pro ensino médio mas que não conseguiu terminar o ensino
830 fundamental na sua na sua inteireza e você faz a
831 terminalidade vamos supor que esse aluno tenha todos os
832 conteúdos necessários pra por exemplo pra desempenhar
833 um concurso publico pro cargo de assessoria né (.) se ele

834 não tiver essa terminalidade ele não participará desse
835 concurso e ficará alijado desse processo então nós
836 precisamos e penso que talvez o ministério possa nos
837 ajudar muito avançar nesse sentido (.) não sei se é aquela
838 terminalidade pensada lá na LDB, acho que não acho que
839 não mas nós precisamos pensar de que forma nós podemos
840 certificar veja a terminalidade que eu falo no sentido da
841 certificação de conteúdos que tenham sido alcançados pra
842 que essa pessoa com deficiência tenha uma igualdade de
843 condições pra disputa desde que seja condizente com as
844 funções que ele possa exercer percebe? se não você vai
845 criando é:: um numero de pessoas que ficam alijadas do
846 processo que elas não conseguem terminar

A terminalidade é um assunto que está diretamente ligado à garantia dos direitos das pessoas com deficiência; por esse motivo, desafia e inquieta a gestora que tem formação na área jurídica. A fala “é uma questão de equidade e do ponto de vista legal eu tô muito incomodada” (linhas 824-826) diz respeito ao fato de que as normativas ou diretrizes sobre este processo são vagas, não definindo processos ou condições de certificação. Em sua opinião, a terminalidade é imprescindível para promover a igualdade de condições de acesso das pessoas com deficiência ao trabalho e aos demais direitos sociais.

Ao destacar novamente a importância do assunto, a informante instiga o Ministério da Educação a contribuir na regulamentação da certificação para os alunos com deficiência intelectual, destacando a necessidade de elaborar diretrizes que orientem a forma de efetivação desse direito, que deverão, em sua opinião, ser diferenciadas daquelas postas na LDB⁸⁹.

Há indicação por parte da entrevistada de que em tal processo deveria constar os conteúdos apreendidos pelo aluno. Pode-se inferir que, na opinião da profissional, este procedimento não seria apenas um atestado, mas deveria ser um histórico da trajetória escolar do aluno com deficiência. Sua explicação em detalhes segue (linhas 846-853):

846 né o que nós
847 precisamos certificar não é aquilo que ele não conseguiu (.)

⁸⁹ Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu art. Art. 59º, II, “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”.

848 é aquilo que ele foi capaz de obter a certificação tem que ser
849 nesse sentido então não certificação como terminalidade
850 mas uma certificação que dê a ele oportuna::des de
851 trabalho depois porque pessoas com deficiência precisam,
852 devem, tem o direi::to de trabalhar mesmo na área
853 intelectual dependendo do nível de comprometimento né

Portanto, a certificação, para ser instrumento promotor de igualdade de condições, deverá se constituir a partir do rol dos conhecimentos apreendidos e das potencialidades desenvolvidas, de modo a incentivar a progressão do sujeito com deficiência. Observa-se que a crítica lançada ao sentido expresso na LDB tem relação com a própria utilização da expressão “terminalidade”. O trecho “então não certificação como terminalidade” (linha 849) permite inferir que tal processo não deve atestar o término, a finalização, a limitação ou, ainda, a incompetência dos alunos nos processos de aprendizagem. A análise demonstra que tanto a terminologia do processo quanto sua concepção carecem de maiores discussões e de uma definição distinta do que consta atualmente na LDB:

869 então
870 nós temos o dever como sistema educacional seja sistema
871 federal, estaduais ou os municipais de dar uma resposta e
872 essa resposta não pode ser uma resposta discriminatória
873 nós temos que valorizar aquilo que ele foi capaz de
874 aprender mas ao mesmo tempo isso tem que ter uma
875 certificação né por que? Que ele não vá fazer uma
876 universidade se ele tem esse mas ele vai pro emprego, pro
877 trabalho ainda que seja um trabalho apoiado, protegido ele
878 tem esse direito e o sistema tem o dever de dar essa
879 resposta penso que este é um assunto do qual nós
880 estaríamos fazendo uma intensa discussão no estado é é::
881 nesses próximos anos porque o nosso Conselho Estadual
882 de Educação inclusive após discussões que nós tivemos
883 nos apontou duas questões a questão da certificação e a
884 questão da avaliação acho que são dois aspectos básicos
885 pra gente dá um salto de qualida::de e:: mas sobretudo um
886 salto no aspecto do direito e de cidadania porque falar em
887 educação que certifique só quem faz tudo de acordo com o
888 sistema dentro dos tempos, dos prazos, da forma é excluir
889 uma realidade que é toda voltada pra este trabalho voltado
890 pra diferença, pra diversidade então nós como sistema nos
891 abrimos em parte mas nós temos uma lição de casa
892 importante pra fazer que é essa certificação que não é
893 aquela terminalidade prevista daquela forma mas que
894 precisa acontecer sob pena de a gente tirar dessas pessoas

895 o direito a conclusão de uma etapa importante da educação
896 básica que é o ensino médio

Verifica-se que a temática da certificação tem sido amplamente exposta pela informante em resposta à solicitação de informações sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino médio, o que revela que este é o principal desafio enfrentado pelo sistema de ensino neste âmbito.

Tanto é central o debate que a gestora coloca a certificação como uma tarefa a ser cumprida, destacando o dever do sistema de ensino, em suas diferentes esferas, em solucionar o desafio de forma a garantir o direito destas pessoas, de forma não discriminatória. “Nós temos que valorizar aquilo que ele foi capaz de aprender, mas ao mesmo tempo isso tem que ser uma certificação, né” (linhas 873-875), reitera a informante, com objetivo de indicar a certificação como um instrumento de acesso a direitos.

A necessidade de discutir intensamente a questão no estado foi colocada como tarefa para os próximos anos, visto que o Conselho Estadual de Educação já havia identificado duas demandas emergentes a serem deliberadas: a certificação e os processos de avaliação. Segundo a informante, a discussão de tais questões é elementar para qualificar a educação oferecida no estado, mas, sobretudo, para garantir o direito e a cidadania destes alunos da educação especial.

Por fim, a entrevistada reitera o sentido que deve basilar os processos de certificação: “porque falar em educação que certifique só quem faz tudo de acordo com o sistema, dentro dos tempos, dos prazos, da forma, é excluir uma realidade que é toda voltada pra este trabalho voltado pra diferença, pra diversidade” (linhas 886-890).

O direito à conclusão do ensino médio e, conseqüentemente, da educação básica, será efetivamente garantido aos alunos com deficiência intelectual se o processo de certificação for consolidado em princípios que valorizem o processo de desenvolvimento individual dos estudantes, considerando suas diferenças e especificidades. Pode-se verificar que, embora o sistema de ensino paranaense tenha em sua estrutura a organização de uma rede de apoio específica para o ensino médio, composta por salas de recursos

e profissionais de apoio especializado, ainda assim, o grande desafio é garantir o acesso e a certificação de alunos com deficiência intelectual. Esta constatação se comprova pela extensa exposição da informante sobre a temática da deficiência intelectual e da certificação e pelo fato de não haver mencionado exemplos ou dados sobre a inclusão de alunos com outros tipos de deficiência no Ensino Médio. Conclui-se, nesse sentido, que os alunos da educação especial com deficiências sensoriais e físicas estão participando do Ensino Médio e não configuram um desafio devido à existência de uma rede de apoio especializado que lhes subsidia na escolarização.

7.3 O desafio de apoiar a educação especial desde a educação infantil: a inclusão no estado do Maranhão

A exposição sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio no estado do Maranhão não é tão longa e detalhada, se comparada a outros temas da entrevista, como o processo de gestão, que contemplou assuntos relacionados à organização do sistema de ensino, ações de acessibilidade e formação de professores (linhas 452-467):

452 **Y: Tratando-se do ensino médio você poderia falar**
453 **sobre a inclusão dos alunos com deficiência nessa**
454 **etapa do ensino?**
455 **MAf:** Olha você me disse que a gente foi escolhido aqui no
456 Maranhão pelo número representativo eu não diria nem
457 grande nem pequeno mas pelo número representativo de
458 alunos no ensino médio temos sim trabalhamos bastante
459 para isso para que esses alunos chegassem ao ensino
460 médio é alunos da grande maioria da área de surdez onde
461 eu disse pra você que o trabalho iniciou é há algum tempo e
462 que foi perseguido por um grupo de professores para que
463 esses alunos avançassem nós temos não só no ensino
464 médio nós temos com muito orgulho alunos no ensino
465 superior vindos deste ensino médio já apoiado por nós então
466 temos temos alunos surdos com o curso de pedagogia
467 concluído na Universidade Estadual do Maranhão (2)

A resposta da entrevistada parte da informação dada pela pesquisadora no momento em que foram realizados os primeiros contatos para

492 apoio recebido pelos centros e a gente costumava dizer que
493 os centros acompanhavam ate dentro da universidade não
494 era o nosso papel mas a gente não ia naquele momento que
495 o nosso aluno chegou naquele naquele nível de estudo a
496 gente não poderia abandoná-lo então mesmo não sendo o
497 nosso papel muitas vezes quem estava lá era o itinerante do
498 CAP ajudando essa aluna cega era o interprete que
499 negociava com folga ou alguma outra moeda entravam
500 muitas moedas nessa historia para que eles tivessem o
501 apoio e compromisso com seus estudos então nós temos
502 muitos alunos realmente no ensino médio e eles recebem o
503 apoio desses centros para que eles prossigam as suas
504 trajetórias com sucesso

Os exemplos mencionados referem-se à inclusão de estudantes com cegueira no ensino superior, nos cursos de direito e pedagogia. A informante enfatiza o fato de estes alunos serem oriundos da escola pública, cujo apoio especializado era oferecido pelos centros especializados. Observa-se o papel central dos centros especializados na estrutura de apoio oferecida pelo estado, que transcendem sua atuação nas instituições vinculadas à secretaria de educação, contemplando também as instituições de ensino superior. Embora não fosse atribuição dos centros apoiar a inclusão dos estudantes da educação especial nas universidades, a secretaria de estado, por meio de negociações, disponibilizava os profissionais itinerantes para a realização do acompanhamento do processo educacional dos alunos na graduação e para a orientação às universidades sobre recursos e serviços de acessibilidade.

Na sequencia, a entrevistadora lança uma nova pergunta que objetiva conhecer as ações ou projetos desenvolvidos para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino médio (linhas 517-530):

517 **Y: Uhum. Você conhece algum projeto que é**
518 **desenvolvido em alguma escola do estado que se refira**
519 **a inclusão dos jovens com deficiência intelectual no**
520 **ensino médio? Aqui no estado do Maranhão?**
521 **MAf:** Como programa não mas nós temos alunos que são
522 acompanhados e que estão no ensino médio porque aqui no
523 Maranhão o município ele já ele vem trabalhando quase que
524 totalmente pelo menos é a informação que a gente tem eu
525 não tenho dados oficiais para dizer isso ele vem trabalhando
526 com a inclusão então quando o aluno chega à oitava serie
527 ele obrigatoriamente vem para o ensino estadual (2) então a
528 gente é vamos dizer assim querendo ou não a gente está
529 sendo forçado a receber esses alunos que vêm da rede

Pode-se verificar que não existem dados estatísticos sobre a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Médio, embora a secretaria realize o acompanhamento destes alunos através do trabalho desenvolvido pelos centros de apoio especializado. A informante relata que, no âmbito do sistema municipal de educação, a educação inclusiva está em processo crescente de implementação. Consequentemente os alunos com deficiência, ao concluírem o ensino fundamental, ingressam no sistema de ensino estadual para cursarem o Ensino Médio.

Nota-se, na fala da entrevistada, o cumprimento das orientações da LDB no que se refere ao regime de colaboração entre estados e municípios para garantir a obrigatoriedade da oferta da educação básica, em suas etapas e modalidades de ensino. A expressão “querendo ou não, a gente está sendo forçado a receber esses alunos que vêm da rede municipal” (linhas 528-530) permite compreender que, apesar de o sistema de ensino não estar totalmente organizado para a implementação da política de inclusão, ou independentemente da vontade da gestão de incluir os alunos da educação especial, estes estudantes estão ingressando no sistema estadual, com base no direito à educação e no dever do estado de oferecer o acesso ao Ensino Médio no âmbito da Educação Básica.

Em seguida, a entrevistada expõe a questão relativa à inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino médio e o desafio que este processo representa no sistema de ensino (linhas 531-560):

531 **Y:** **└ Então esse tema da inclusão de alunos com**
532 **deficiência na escola já foi discutido?**

533 **MAf:** Já vem já vem exatamente daí hoje nós temos uma
534 aluna no primeiro ano do ensino médio com deficiência
535 intelectual com dificuldade eu não digo pra você que seja
536 fácil porque esse professores eles querem um resultado
537 igual aos alunos que não têm deficiência e eu costumo dizer
538 que no dia que eles tiverem esse desempenho igual a
539 deficiência eles largaram em algum lugar eles deixaram de
540 ter aquela deficiência porque a partir do momento em que
541 eles são igualados no sentido conteudista né de eles terem
542 esse resultado com relação aos conteúdos igual à pessoa
543 sem deficiência é porque não tem essa deficiência então

544 essa é uma dificuldade de se esperar isso então eu acho
545 que esse é o grande problema é o grande desafio da
546 educação especial é com relação ao aluno pelo menos no
547 nosso trabalho aqui no Maranhão é com relação ao aluno
548 com deficiência intelectual na perspectiva da inclusão não
549 só no ensino médio e a chegada deles no ensino médio eles
550 estão chegando eles estão vindo e estão chegando
551 antigamente eles não chegavam como os nossos surdos
552 como a gente falou que é o maior numero que já chegou o
553 ensino médio mas eles não chegavam também como a
554 gente viu é muito recente e de dois mil, dois mil e dois pra
555 cá eles chegaram ao ensino médio eles não tinham o apoio
556 a partir do momento em que eles passaram a receber o
557 apoio eles começaram a chegar estão chegando os com
558 deficiência intelectual também e eu acho que a gente tem
559 que se preparar realmente se fortalecer nessa questão da
560 deficiência intelectual

Sua exposição parte de uma pergunta que versa sobre o fato de o referido assunto ter constituído tema de debate na secretaria de estado. A ratificação de que a inclusão de alunos com deficiência intelectual é uma questão recorrente é admitida por meio da exemplificação do caso de uma estudante com deficiência intelectual incluída no primeiro ano do Ensino Médio. A explicação revela a dificuldade dos professores em atuar pedagogicamente com estes alunos, dada a concepção predominante de que eles devem atingir o mesmo nível de aprendizagem que os alunos sem deficiência.

Em relação ao senso comum que estabelece um padrão de aprendizagem, a entrevistada destaca a inconsistência desta concepção, que se justifica pela limitação intelectual que caracteriza o desenvolvimento dos alunos em questão, ao comentar: “no dia que eles tiverem esse desempenho igual, a deficiência eles largaram em algum lugar, eles deixaram de ter aquela deficiência” (linhas 538-540). Evidencia-se, nesse comentário, que a profissional considera que a expectativa de igualar os processos de aprendizagem por parte dos professores está equivocada. Simultaneamente, tal discurso remete à necessidade de que as especificidades da deficiência intelectual sejam consideradas no processo educacional.

Este aspecto assemelha-se à opinião mencionada pela informante do estado do Paraná, que também evidencia em sua exposição o desafio de enfrentar as especificidades relacionadas à deficiência intelectual e constituir processos que garantam a efetividade dos direitos sociais deste segmento da

população.

Sob este prisma, a informante pontua que “esse é o grande problema, o grande desafio da educação especial” (linhas 545-546), indicando que, no contexto do estado do Maranhão, a inclusão de estudantes com deficiência intelectual representa uma lacuna na organização do sistema de ensino. Embora o processo de inclusão de estudantes da educação especial no ensino médio seja recente, principalmente a partir do ano de 2000, progressivamente o acesso tem aumentado, destacando-se o de alunos com surdez.

Vale destacar que o avanço da inserção destes estudantes na última etapa da educação básica tem relação direta com a oferta do apoio especializado do sistema de ensino, conforme relata a entrevistada. O trecho “Eles começaram a chegar, eles estão chegando” (linha 557) indica que o processo de inclusão está em fase de expansão e, nesta extensão, os estudantes com deficiência intelectual também chegarão ao ensino médio em um quantitativo maior. A gestora alerta para a necessidade de o sistema de ensino articular estratégias de apoio específicas para estes alunos, tendo em vista o desafio que representam para a efetivação da política de educação inclusiva: “e eu acho que a gente tem que se preparar realmente, se fortalecer nessa questão da deficiência intelectual” (linhas 558-560).

Entre méritos do processo de inclusão e desafios a serem enfrentados, a entrevistada apresenta uma sugestão decorrente de um questionamento sobre os desafios da inclusão no ensino médio (linhas 505-516):

505 **Y: Conforme essas experiências, quais os principais**
506 **desafios da inclusão desses alunos no ensino médio?**
507 **MAf:** Eu eu volto lá para a base eu volto pra a educação
508 infantil eu acho que o grande desafio da da política de
509 inclusão é hoje a educação infantil eu acho que o trabalho é
510 preciso iniciar na educação infantil mas iniciar fortalecido pra
511 que esse aluno chegue lá no ensino médio o mais próximo
512 possível do aluno sem deficiência então ele chega em igual
513 condições porque ele já vem com uma boa base e a gente
514 continua dando o apoio e ele quando chega ao ensino
515 médio ele já tem maturidade e já tem uma base sólida pra
516 que ele é conclua bem o ensino médio (2)

“O grande desafio da política” (linha 508), como destaca, refere-se à oferta do apoio especializado desde a educação infantil. A expressão “iniciar

fortalecido” (linha 510) busca qualificar a oferta do apoio especializado, de forma que este seja organizado e desenvolvido com intencionalidade pedagógica definida, de forma a acompanhar todo o processo de escolarização dos alunos. A efetivação dessa ação possibilitaria aos estudantes da educação especial avançar progressivamente em seus estudos, alcançando o ensino médio com habilidades e competências semelhantes ou “mais próximas” às dos alunos “sem deficiência”.

Portanto, a oferta de apoio especializado, entendido como recursos e serviços de acessibilidade, é indicada como condição *sine qua non* para o acesso ao ensino médio, e em consequência, para a implementação da política de inclusão no sistema de ensino maranhense.

7.4 O papel da Secretaria na orientação aos professores e na disponibilização de recursos de acessibilidade: a inclusão no estado de Tocantins

Após a exposição da informante sobre a promoção de acessibilidade no sistema de ensino de Tocantins, foi lançada uma pergunta sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Médio e as deficiências recorrentes nesta etapa (linhas 322-334):

322 **Y: E agora sobre a questão do ensino médio eu gostaria**
323 **que você falasse um pouco da inclusão dos alunos com**
324 **deficiência no ensino médio especificamente e quais os**
325 **tipos de demandas que vocês têm no ensino médio ou**
326 **quais tipos de deficiências que são mais atendidas no**
327 **ensino médio**
328 **TOF:** Então a questão da deficiência no ensino médio é o
329 que a gente percebe é que a grande maioria é deficiência (.)
330 a visual né a deficiência mental e a deficiência auditiva né
331 também andou também fazendo é algumas identificações de
332 alunos com altas habilidades na realidade a gente encontra
333 todas as deficiências mas em sua grande maioria mesmo eu
334 acredito que seja a questão da deficiência::: visual

A entrevistada opta por responder apenas a segunda parte da pergunta. O fato de não discorrer sobre o processo de inclusão de alunos com

deficiência no ensino médio leva à elaboração de duas hipóteses: uma possível insegurança da informante em tratar a temática de forma específica, ou em função da forma como foi elaborada a pergunta – constituída por duas partes, que a tornaram demasiado extensa. Considerando a segunda parte da pergunta, a informante afirma que no ensino médio estão matriculados alunos com deficiência visual, com deficiência intelectual, deficiência auditiva e, mais recentemente, foram identificados alunos com altas habilidades/superdotação. Dentre todos os tipos de deficiência recorrentes, destaca-se a deficiência visual, mencionada duas vezes na fala “a grande maioria é deficiência visual, né” (linha 329-330) e “mas a grande maioria mesmo eu acredito que seja a questão da deficiência visual” (linhas 333-334).

Uma nova pergunta é lançada com objetivo de retomar a exposição, destacando, novamente, o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio, mas agora acrescentando a informação de que é recorrente a frequência de estudantes com deficiência visual nessa etapa de ensino, conforme havia sido mencionado anteriormente (linhas 347-358)⁹¹:

347 **Y: Nós vamos conversar sobre a inclusão dos alunos**
348 **com deficiência no ensino médio que você falou que tem**
349 **a princípio todos os tipos de deficiência mas que**
350 **você destacaria a deficiência visual**
351 **TOF:** Aí gente vai até tá verificando direitinho pra você mas a
352 maior demanda realmente é essa daí é onde a secretaria ela
353 disponibiliza como recurso alguns laptops né alguns laptops
354 vêm para tá no caso auxiliando nos trabalhos já no caso
355 incluso alguns programas para estar facilitando esse
356 trabalho a gente faz o trabalho também e: da própria
357 transcrição para o braille né de provas, de atividades para
358 tá no caso auxiliando né no trabalho com esses alunos

A resposta “a secretaria disponibiliza como recurso alguns laptops, né, alguns laptops vêm para estar, no caso auxiliando nos trabalhos” (linhas 352-354), juntamente com a expressão “alguns programas” (linha 355), remete à adesão da secretaria de estado à ação de distribuição de *laptops* para alunos

⁹¹ Na sequência da entrevista ocorre uma interrupção. Na sala em que o procedimento de coleta de dados estava sendo realizado, haveria uma aula de LIBRAS para pessoas da comunidade. Sendo assim, entrevistadora e informante dirigiram-se à biblioteca do CAP para dar prosseguimento à atividade.

com cegueira, desenvolvida pelo Ministério da Educação. Esta iniciativa prevê a disponibilização para as secretarias de estado de *laptops* para os estudantes com cegueira matriculados nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio de escolas comuns do ensino regular. O objetivo é disponibilizar um recurso de acessibilidade que facilite o processo de aquisição de informações e de construção do conhecimento. Os *laptops* são encaminhados para as secretarias de estado, em conformidade com o número de matrículas de alunos cegos indicadas no Censo Escolar nas referidas etapas de ensino. A atribuição das secretarias de estado é encaminhar o equipamento para as respectivas escolas e monitorar sua utilização pelos alunos⁹².

Outro recurso de acessibilidade citado refere-se ao sistema Braille, utilizado para a escrita de alunos cegos. A informante relata que a secretaria, por meio do CAP, auxilia no processo de transcrição das provas da língua portuguesa escrita para o Braille. Verifica-se que a resposta da informante sobre a inclusão no ensino médio circundou em torno das atividades de apoio que são realizadas pelo órgão em que atua, descrevendo, prioritariamente, os serviços e recursos utilizados para o acesso à escolarização de alunos com deficiência visual.

Na sequência de sua exposição, a informante destaca outras iniciativas de promoção de acessibilidade ao público com cegueira: as salas de recursos multifuncionais (linhas 365-374):

365 Sabem na realidade como eles sabem que a sala de
366 recursos multifuncional é para todas ou qualquer deficiência
367 a gente sabe que tem a tipo dois que é focado para eles
368 para essa deficiência só que aí agora as salas de recursos
369 multifuncionais disponibilizadas no MEC né ela tá: tá::: bem
370 mais abrangente para atender a todos e eles resolvem esse
371 atendimento se ele está matriculado em uma escola que não
372 tenha ainda uma sala de recursos ele vai em contraturno
373 para outra né escola e faz essa aula de reforço né ele tem
374 esse apoio da sala de recurso

⁹² A referida ação é desenvolvida como parte integrante do Projeto Livro Acessível, desenvolvido até 2010 pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, atualmente denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Informações complementares poderão ser obtidas em consulta ao site http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15646.

Novamente a entrevistada remete a uma ação do MEC, denominada Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Este programa disponibiliza aos sistemas de ensino equipamentos, materiais pedagógicos e mobiliários para a organização de espaços para a oferta do atendimento educacional especializado nas escolas. Existem dois tipos de salas de recursos multifuncionais: as tipo I e as tipo II. A sala de recursos tipo I é constituída por recursos que possibilitam a oferta de atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência física, intelectual e surdez. Este conjunto de recursos contém jogos pedagógicos, *softwares* educativos, computadores, mobiliários, banda rítmica, etc. Já a sala de recursos tipo II é composta por materiais específicos para a organização e oferta do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência visual, contendo, em seu conjunto de materiais, impressora Braille, máquina *perkins* para escrita Braille, calculadora sonora, punção, reglete, lupas manuais, lupas eletrônicas, dentre outros⁹³.

A exposição revela que a oferta do atendimento educacional especializado é realizada no turno contrário ao da escolarização, de preferência na própria escola do aluno. Em casos em que a escola não tenha uma sala de recursos implantada, o aluno desloca-se para outra escola para ter acesso ao apoio especializado. Vale destacar que a observação revelada pela informante é coerente com a orientação do MEC, no que se refere ao processo de organização do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais no sistema de ensino.

Com relação a projetos para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, surgem algumas dificuldades de compreensão da pergunta, conforme apresentado a seguir (linhas 375-407):

375 **Y: Vocês têm alguma experiência ou algum projeto**
376 **desenvolvido na área da deficiência intelectual de**
377 **alunos com deficiência mental no caso do ensino**
378 **médio?**
379 **TOF: Algum projeto você fala da própria secretaria?**

⁹³ Maiores esclarecimentos sobre o referido programa em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=826&catid=192%3Aseesp-esducao-especial&id=14187%3Aprograma-de-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-2008&option=com_content&view=article.

professores desenvolvidos pela secretaria de estado. As expressões “realmente” e “na verdade” podem também sugerir que, mesmo o assunto sendo contemplado nas ações formativas, ainda assim demanda maior discussão sobre essa questão, já que constitui um desafio no sistema de ensino. A utilização do “né” – composto pela contração do advérbio “não” e da forma verbal “é” –, localizada ao final das frases ou de seus complementos, demarca a intenção da informante em obter a confirmação da entrevistadora sobre esse assunto.

Para além da adaptação curricular e da formação de professores, destaca-se que os profissionais que atuam com alunos com deficiência intelectual buscam o apoio da família. Esta exposição permite evidenciar que tal iniciativa é realizada com objetivo de articular o trabalho desenvolvido entre a instituição escolar e a família, no sentido de dar sequência ao processo de aprendizagem, bem como de conhecer, especificamente, a deficiência intelectual propriamente dita.

Vale destacar que o técnico de educação especial é o profissional responsável pela dinamização dos cursos de formação de professores e tem a atribuição de acompanhar o trabalho desenvolvido nas escolas por meio da orientação para a utilização de recursos de acessibilidade nas salas de aula comum do ensino regular e para a oferta do atendimento educacional em salas de recursos multifuncionais, nomeada pela informante como uma ação “carro chefe que ajuda, que dá todo suporte” (linhas 406-407). Subentende-se, a partir da interpretação desta expressão, que as salas de recursos multifuncionais ocupam um lugar estratégico no sistema de ensino de Tocantins como apoio à implementação da política de inclusão no estado.

Com intuito de coletar dados complementares, a entrevistadora lançou uma nova pergunta, sobre as orientações da secretaria de estado com relação à avaliação e à certificação dos alunos com deficiência intelectual no ensino médio. A introdução desta indagação foi avaliada como necessária, pois estes elementos já haviam sido tratados de forma transversal por alguns dos informantes da pesquisa. Realizada a pergunta, a entrevistada faz um pedido de esclarecimento, indagando se a certificação teria o mesmo significado de conclusão do ensino médio. A entrevistadora reformula a pergunta com foco nas orientações da secretaria. Abaixo, o fragmento que ilustra este processo

(linhas 408-429):

408 **Y: Tem alguma orientação específica em relação à**
409 **avaliação desses alunos com deficiência mental no**
410 **ensino médio? Ou em relação à certificação?**
411 **TOF:** Em relação à à certificação o que você fala mesmo é a
412 própria conclusão deles?
413 **Y:** L **Isso se vocês têm alguma**
414 **orientação de fato quanto a esses casos**
415 **TOF:** Então o que a gente o que a gente percebe Sinara né é
416 que houve realmente uma demanda assim sabe muito
417 grande né de ano após ano né a gente percebe que
418 realmente muitos alunos né assim eles já fizeram toda a
419 conclusão do ensino médio né e daí com esses dados a
420 gente fica assim muito feliz por que porque a gente tá
421 percebendo né que eles estão conseguindo no caso concluir
422 né alçar mais esse vôo que ai ai no caso a orientação do
423 estado é qual? né é a de estar sempre sempre orientando
423 né a escola e o professor na própria ajuda e suporte com
425 esse aluno né toda e qualquer ajuda realmente possível
426 para ele estar né é:: como é que a gente pode falar? (3) uma
427 palavrinha chave ai (3)
428 **Y: Progredindo**
429 **TOF:** Exatamente exatamente passando de ano e tudo

Após os esclarecimentos necessários, a resposta é iniciada pela exposição de que a inclusão tem sido um fato recorrente no estado, aumentando gradativamente ano a ano. A exposição é realizada tratando da temática da inclusão de uma forma geral, sem atentar-se ao aspecto específico da deficiência intelectual no ensino médio, a exemplo da expressão “muitos alunos, né, assim, eles já fizeram toda a conclusão do ensino médio, né” (linhas 418-419).

A informante expressa um sentimento de “felicidade” por parte da equipe da secretaria, ao verificar que tais alunos “estão conseguindo” concluir o ensino médio e “alçar mais esse vôo” (linhas 421-422), que pode ser interpretado como o alcance da liberdade e da autonomia. Ademais, o sentimento expresso revela o dever cumprido e a satisfação dos profissionais ao verificar os resultados de seus trabalhos.

A secretaria de estado tem buscado orientar as instituições escolares e professores no sentido de apoiar a inclusão dos alunos da educação especial. Pode-se inferir que o setor da educação especial faz a mediação constante deste processo, o que se verifica por meio da expressão “toda e qualquer ajuda

realmente possível” (linha 425). Portanto, pode-se concluir que tanto a intervenção da secretaria no sistema de ensino, no que se refere às orientações e ações de formação realizadas, quanto a promoção de atendimento educacional especializado e oferta de recursos e serviços de acessibilidade são considerados os fundamentos que subsidiam o progresso dos alunos da educação especial, auxiliando-os a concluírem o ensino médio.

7.5 Processos avaliativos e a crise de identidade do ensino médio: a inclusão no estado de Goiás

Anterior à exposição propriamente dita sobre o ensino médio, o informante discorreu sobre a organização da Secretaria de Estado, destacando sua diferença em relação à estrutura do MEC. O entrevistado destacou que o setor responsável pela implementação da política de inclusão no sistema de ensino de Goiás é responsável por todas as questões relativas à diversidade, incluindo, nesse espectro, os alunos com deficiência. Na sequência desta exposição, a entrevistadora apresenta uma pergunta, com intuito de focar a exposição sobre o desenvolvimento de tal política no ensino médio. O informante retoma a pergunta com vistas a definir o tema e, em seguida, inicia a descrição desta etapa de ensino (linhas 732-755):

732 **Y: Como é que estas questões se encaminham na**
733 **política do ensino médio?**

734 **GOM:** Para o ensino médio?

735 **Y: Isso**

736 **GOM:** Tá olha deixa eu te dizer o ensino médio é uma coisa
737 que não é nenhuma coisa nem outra não é verdade ele está
738 no meio ele não é nem o fundamental nem é educação
739 superior isso pra mim cria uma crise de identidade pro
740 ensino médio é:: (.) enorme enorme que não é culpa só do
741 ensino médio é culpa de toda essa estrutura escolar que nós
742 temos né que a escola chamada escola do do liberalismo a
743 escola do iluminismo (1) essa escola não tem saída pra ela
744 não quer dizer é:: eu tava falando pra você aqui da aula de
745 45 minutos né é:: diz que a aula foi dividida em 45 minutos
746 porque era a capacidade que você tinha de se concentrar (.)
747 então a aula de 45 minutos tem hora que você muda pra
748 outra aula mudou a área você concentrou o suficiente em 45
749 minutos você vai ficar mais 45 minutos concentrado no

750 entanto @1@ com a velocidade da informática hoje diz que
751 a nossa capacidade de concentração hoje é só 7 minutos
752 então esse tipo de escola que a gente tem dessa forma isso
753 é uma coisa feita pra não dá certo né e aí eu acredito que
754 seja a mesma coisa no ensino médio que aqui se junta com
755 uma série de questões (.)

A resposta à pergunta parte de uma perspectiva de reorganização do próprio ensino médio. Diferentemente dos demais informantes, que destacaram diretamente a educação especial e sua transversalidade, o informante de Goiás constrói seu argumento a partir do que ele denomina como “crise de identidade do ensino médio”. Em sua opinião, essa “crise de identidade” decorre do fato de o ensino médio constituir uma etapa da escolarização intermediária entre o ensino fundamental e a educação superior. A expressão “ele não é uma coisa e nem outra” (linha 737) reforça esse aspecto de indefinição de padrões conceituais e organizacionais que perpassam o ensino médio. Esta lacuna não se justifica tão somente pelo ensino médio em si e pela sua função de preparação para o trabalho e/ou progressão dos estudos, conforme define a LDB, mas sobretudo pela concepção de educação que orienta a própria organização escolar.

As tendências iluministas e liberalistas, na opinião do informante, se transpostas à organização da escola atualmente, estão fadadas ao fracasso, dada a complexidade e a dinâmica do cotidiano dos alunos. Ao destacar que “essa escola, não tem saída pra ela não” (linhas 743-744), o entrevistado reforça a concepção de que a organização dos processos educacionais não deve tomar como base somente referenciais teóricos que priorizam a razão humana ou que primam pelo desenvolvimento individual dos sujeitos da educação para habilitá-los ao desenvolvimento de papéis sociais. Ademais, sua crítica às tendências iluministas e liberais tem relação com a forma como tais perspectivas influenciaram a organização do ensino médio, por meio da determinação de tempos de aprendizagem, da fragmentação de conteúdos e da supervalorização da racionalização. Face à suposta crise de identidade do ensino médio⁹⁴ e à sua forma de organização no sistema de ensino, os

⁹⁴ Vale ressaltar que a suposta “crise de identidade” do ensino médio aplica-se basicamente às escolas públicas, nas quais os alunos vislumbram poucas chances de continuidade de estudos e ingresso na Educação Superior.

profissionais da secretaria de educação iniciaram um processo de discussão centrado na reorganização desta etapa de ensino. O relato desta experiência é apresentado a seguir (linhas 759-779):

759 nós começamos a discutir no conjunto o que era
760 possível modificar no ensino médio isso surgiu uma idéia
761 aqui no Goiás que a gente chama de Ensino Médio
762 Resignificado né (1) que depois disso virou lá no MEC é
763 Ensino Médio Inovador então hoje você tem uma grande
764 discussão tem até nós temos até um livro publicado aqui
765 nosso depois vou até providenciar isso pra você publicado
766 sobre o ensino médio resignificado e a gente começou a
767 pensar o seguinte o que que é possível pra resignificar o
768 ensino médio Nós começamos a trabalhar aqui é (.) existe
769 efetivamente uma escola de ensino médio (1) Existe uma
770 escola jovem em Goiás A gente começou a perceber que
771 isso não existia né não existia por quê normalmente a
772 escola de ensino fundamental e ensino médio
773 sobrecarregada ao longo de dez anos porque os meninos do
774 fundamental podiam comer e os meninos do ensino médio
775 não podiam né e aí de manhã normalmente funcionava o
776 fundamental a tarde e a noite funcionava o ensino médio
777 com aquela mesma decoração com aqueles enfeites (.)
778 com aquela coisa além da postura da sala ser inadequada é
779 possível mexer nisso

O debate sobre a necessidade e as possibilidades de transformação do ensino médio no sistema de ensino goiano envolveu todos os setores da secretaria do estado, incluindo o setor responsável pela implementação da política de inclusão. Esse projeto é identificado no estado como “Ensino Médio Resignificado”. Pode-se compreender que o êxito dessa experiência influenciou o desenvolvimento do Programa Ensino Médio Inovador, desenvolvido pelo Ministério da Educação⁹⁵, bem como resultou na organização e na publicação de um livro.

⁹⁵ Conforme o Documento Orientador do referido Programa: “o Ministério da Educação propõe o Programa Ensino Médio Inovador que visa apoiar os Estados e o Distrito Federal e parcerias com os Colégios de Aplicação, o Colégio Pedro II/RJ, os Institutos Federais e o Sistema S, quanto ao desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do ensino médio, na busca dos seguintes impactos e transformações desejáveis: superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos; oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis” (MEC, 2009). Informações complementares estão disponíveis em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf.

A iniciativa de ressignificar o ensino médio foi orientada por questionamentos sobre os aspectos que deveriam ser modificados e as reais possibilidades de transformação desta etapa de ensino, ou seja, se o ensino médio efetivamente tinha uma identidade de formação educacional e em que medida contemplava as especificidades, os desejos e as motivações da juventude. O exercício formativo e dialógico permitiu aos profissionais constatarem a inexistência de um ensino médio consolidado no sistema de ensino, dada a tradição de exclusão desta etapa de ensino. Identificado o desafio de transformar o ensino médio, iniciaram-se as ações efetivas, conforme relata o informante (linhas 786-792):

786 E aí hã nós
787 começamos a fazer por adesão então da:s qua::se 400
788 escolas do ensino médio no primeiro ano 99 aderiram à
789 proposta do ensino médio ressignificado né (.) isso
790 pressupunha você ter uma base comum do ensino médio
791 uma parte diversificada preparada completamente pela
792 escola e a divisão de semestre (.)

A organização do projeto desenvolvido para a ressignificação do ensino médio previa, entre outros aspectos, a reorganização curricular. A nova proposta consistiu na composição de um currículo que contemplava conteúdos relativos a uma base comum de ensino e conteúdos referentes a uma parte diversificada. A base comum pressupunha o atendimento às orientações das normativas nacionais quanto aos conteúdos que subsidiam a formação de todos os alunos no sistema de ensino nacional, nesta etapa de ensino. A base diversificada estava relacionada à elaboração do currículo a partir de conteúdos conectados à realidade dos estudantes, em seus aspectos sociais, políticos, culturais e ambientais. Ao ser questionado sobre os tipos de deficiência mais recorrentes, o entrevistado afirma que muitos alunos com deficiência estão cursando o ensino médio no estado de Goiás, predominantemente aqueles com deficiência auditiva (linhas 879-891):

879 **Y: Quais são as deficiências mais recorrentes do ensino**
880 **médio?**
881 **GOM:** Olha nós temos muitos alunos com deficiência
882 auditiva

883 **Y: Auditiva é**
884 **GOM:** Muitos muitos muitos porque eu acho que é o
885 seguinte essa deficiência a gente sabe lidar com ela com
886 mais facilidade do que as outras como a gente tem uma
887 grande quantidade de intérpretes de Libras isso facilita muito
888 então você tem aulas você tem turmas como José Carlos de
889 Almeida que é uma escola tradicional de ensino médio aqui
890 em Goiânia Escola Estadual José Carlos de Almeida que
891 você tem turmas de 40 alunos que 25 são surdos (2)

Alunos com deficiência auditiva são atendidos no ensino médio com mais frequência do que outros casos de deficiência, em função do conhecimento dos profissionais da educação sobre o desenvolvimento do processo de inclusão destes estudantes e pelo fato de as escolas estarem mais bem preparadas para a utilização dos recursos de acessibilidade voltados à deficiência auditiva e à surdez.

A expressão “a gente sabe lidar com ela” (linha 885) atesta a preparação dos profissionais do quadro estadual para trabalhar com alunos com deficiência auditiva. Esta atuação também é facilitada pela quantidade expressiva de intérpretes de LIBRAS contratados pelo estado. O êxito do processo de inclusão de estudantes com deficiência auditiva ou surdez é exposto por meio da exemplificação de uma turma de ensino médio, composta por 40 alunos, dos quais mais da metade são surdos.

Pode-se observar que a suposta “facilidade” em trabalhar com alunos com deficiência auditiva está vinculada à grande quantidade de intérpretes, bem como aos recursos de acessibilidade na comunicação voltados para minimizar uma limitação ocasionada pela surdez – no caso, a LIBRAS.

Após pequena pausa, a entrevistadora insere uma pergunta sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino médio e sobre processos de certificação (linhas 892-914):

892 **Y: Uma dúvida que eu tenho é assim como é que vocês**
893 **organizam esse processo de inclusão de alunos com**
894 **deficiência no ensino médio na questão da certificação**
895 **(.) E aí também pensando na deficiência intelectual**
896 **como é que é o:: (1) como é que se atesta a finalização**
897 **então da educação básica pra esses alunos**
898 **GOM:** Tá é:: na nessas deficiências audi::tivas visua::l é
899 essas outras que o sistema aqui considera transtorno de
900 déficit de atençã::o né deficiência fí:sica não tem nenhum

901 problema a certificação é absolutamente normal no entanto
902 eu tenho sido chamado pra falar em muitos municípios ou
903 em muitas regionais ou em muitos lugares sobre a avaliação
904 da aprendizagem né pra mim isso é sintomático quer dizer
905 que se eu estou sendo chamado pra falar sobre a avaliação
906 da aprendizagem a gente desenvolveu aqui um negócio que
907 a gente chama avaliação pra diversidade (1) nós temos uma
908 resolução do Conselho Estadual de Educação que é uma
909 resolução que foi fruto de 16 audiências públicas sobre a
910 avaliação da aprendizagem e aí eu fiz um desafio lá no
911 conselho eu falei olha se essa resolução der conta de
912 avaliar um aluno com deficiência ela está valendo pra toda a
913 rede se não não vale (.) de fato a gente tem percebido que
914 ela dá conta dessa situação né:: (.)

O informante revela que a certificação de conclusão no ensino médio para alunos com deficiência auditiva, visual, física ou, ainda, para alunos com transtornos de déficit de atenção não consiste em um desafio, pois o processo é idêntico ao dos demais alunos. Um aspecto que tem despertado a atenção do gestor refere-se à quantidade de convites que tem recebido para realizar palestras nos municípios e regionais de ensino, sobre o tema da avaliação da aprendizagem. Vale destacar que tais convites são realizados diretamente ao gestor, pelo fato de atuar na função de Dirigente de Educação Especial no estado e de integrar como membro o Conselho Estadual de Educação.

O fato ser convidado para trabalhar com a temática relativa à avaliação da aprendizagem é “sintomático”, conforme define, pois revela que esta é uma dificuldade enfrentada pelos professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual em processos de inclusão escolar e pelos professores que atuam na perspectiva da ressignificação do ensino médio. Sob este prisma, a avaliação da aprendizagem seria a principal lacuna a ser enfrentada na gestão da educação estadual.

Com vistas a solucionar a problemática supracitada, o Conselho Estadual de Educação aprovou uma resolução, identificada pelo informante como “avaliação para a diversidade” (linha 907). Esta resolução foi resultado de diversas audiências públicas que discutiram a avaliação da aprendizagem.

Após apresentar o caso de um aluno sem deficiência que foi reprovado quatro vezes no primeiro ano do ensino médio, o gestor reitera a necessidade de flexibilizar os processos de avaliação. Seu exemplo é voltado à avaliação de alunos com deficiência (linhas 1038-1055):

1038 essa forma de avaliação que privilegia o lógico
1039 matemático e a memorização parte das pessoas que
1040 estão sendo avaliadas né então quando você está tratando
1041 de um aluno com deficiência você tem que pensar assim é
1042 possível avaliar o conhecimento dele de outra forma e aqui
1043 de outra forma nós não podemos entender que é pra facilitar
1044 (.) é:: porque tem muita gente que fala assim não a gente
1045 tem que passar ele de ano não não é passar ele de ano é
1046 direito dele ter acesso a todo o currículo aprender dentro do
1047 seu tempo e dentro do seu estilo to::do o currículo e ser
1048 avaliado em todo o currículo não é avaliar ele dizendo nós
1049 vamos dar uma avaliação fácil pra que você passe não é
1050 isso mas é qual a forma de avaliação dele você pode pegar
1051 um menino com dificuldade de fala aí ele vai ser um
1052 desastre na prova oral no entanto aquele que tem facilidade
1053 pra falar ele vai se sair muito bem mas tudo isso depende da
1054 memorização se tem problema na memorização aí ele não
1055 vai se sair bem nunca né

Novamente o entrevistado inicia sua argumentação a partir de uma crítica à avaliação pedagógica recorrente, afirmando que esta perspectiva, que privilegia o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático e a memorização, “atende parte das pessoas que estão sendo avaliadas” (linhas 1039-1040), atuando ainda como mecanismo de demarcação entre os que pertencem e os que não pertencem aos padrões educacionais pré-definidos.

No caso específico da avaliação de estudantes com deficiência, o eixo central do processo deve ser a definição de estratégias de avaliação elaboradas a partir do reconhecimento das especificidades destes estudantes e dos conhecimentos que esses alunos foram capazes de adquirir. Tal procedimento, conforme explica, não objetiva facilitar a aprovação desses alunos, mas garantir o direito de acesso ao currículo escolar.

O direito à educação de estudantes com deficiência pressupõe a flexibilização do currículo e dos processos avaliativos, considerando os tempos e estilos de aprendizagem dos alunos. Contudo, essa perspectiva enfrenta a resistência dos professores (linhas 1055-1073):

1055 então é:: na verdade é discutir
1056 inclusão educação especial hoje é ter que rediscutir a
1057 avaliação da aprendizagem né é:: e aqui a avaliação da
1058 aprendizagem é o último bastião que os professores

1059 seguram porque nós perdemos status nossa carreira perdeu
1060 status nós perdemos representatividade social não somos
1061 só nós que conhecemos mais que agora tem um
1062 computador que conhece muito mais do que a gente a gente
1063 perdeu essa referência onde é que a gente se segura a
1064 nossa capacidade de tirar ponto do aluno a gente está se
1065 segurando nisso quer dizer eu tenho dito pra muitos
1066 professores aí a gente a gente só vai sair dessa crise
1067 docente o dia que a gente recuperar a nossa autoridade
1068 pedagógica e a nossa autoridade pedagógica decorre do
1069 conhecimento que a gente tem não decorre da capacidade
1070 da gente punir da gente dá bomba da gente retirar o aluno
1071 da sala de aula decorre da nossa autoridade de
1072 conhecimento se a gente não recuperar isso qualquer outra
1073 coisa é paliativo né

Segundo exposto, a viabilidade da inclusão de estudantes com deficiência no sistema de ensino somente será possível se discutidos e transformados os processos de avaliação da aprendizagem. Esta transformação demanda mudanças de concepção sobre o próprio processo de avaliação da aprendizagem e da postura do professor em face da sua atuação profissional. A frase “a avaliação da aprendizagem é o último bastião que os professores seguram” (linhas 1057-1059) indica que a avaliação é concebida como instrumento de poder que estes profissionais utilizam. A avaliação nessa perspectiva é justificada pelo processo de desvalorização da profissão docente em decorrência de diversos aspectos sociais, como a evolução e a expansão dos meios de informação e comunicação e a perda da referência do professor como sujeito detentor do conhecimento.

A superação desta crise, segundo o entrevistado, só acontecerá por meio da “recuperação da autoridade pedagógica” (linhas 1067-1068), ou seja, do resgate da condição de sujeito mediador no processo de construção dos conhecimentos. Por desenvolver tal função, o professor deverá ser reconhecido como entendedor da práxis educativa e do desenvolvimento dos processos de construção do conhecimento. Esta postura rompe com práticas punitivas e autoritaristas e confere ao professor o respeito que sua profissão requer.

Após a exposição sobre os processos avaliativos, a entrevistadora questiona sobre projetos e ações desenvolvidas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino médio (linhas 1108-1116):

1108 **Y: Tem algum projeto ou:: alguma escola aqui no estado**
1109 **que tem formação específica para a inclusão de jovens**
1110 **com deficiência intelectual no ensino médio? Tem**
1111 **alguma experiência nesse sentido?**
1112 **GOM:** Olha na verdade a gente hoje é:: a gente tem muitos
1113 alunos com deficiência intelectual no ensino médio mas por
1114 conta da história nossa de uma década de inclusão isso
1115 acaba não sendo destaque quer dizer a gente sabe que eles
1116 estão lá mas a gente isso não é dado aqui

A resposta do informante revela que estudantes com deficiência intelectual já estão inseridos no ensino médio devido à experiência de mais de uma década do sistema de ensino goiano na implementação da política de educação inclusiva. Esse dado, conforme afirma, não é um destaque, pois o sistema já desenvolve ações nesse sentido. Pode-se inferir que a incidência de alunos com deficiência intelectual nesta etapa de ensino se dá tanto pelo processo de ressignificação do ensino médio, quanto pelo intenso debate e pelos cursos de formação de professores que tratam da temática da avaliação pedagógica.

No que se refere à inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino médio, a realidade constatada em Goiás difere da dos demais estados que afirmaram se tratar de um desafio premente do sistema de ensino. Observa-se, ainda, que tal desafio, na maioria dos casos, apresenta-se de forma articulada à necessidade de rever os processos de avaliação e de certificação destes alunos.

A especificidade do processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual é exposta pelo informante em seguida (linhas 1167-1196):

1167 e talvez aqui a
1168 gente precisasse de tentar compreender esse mundo mais e
1169 aqui a dificuldade que reside é como a gente teve que tornar
1170 a educação mundial uma educação de massa ao trabalhar
1171 com educação inclusiva você tem que perceber que você
1172 tem trabalhar com cada um (.) e na deficiência intelectual
1173 cada um é cada um você pode ter deficiência auditiva,
1174 deficiência visual que você tem uma forma de entendimento
1175 agora deficiência intelectual cada um é cada um e aqui entra
1176 uma outra coisa que eu queria falar antes que eu tinha
1177 esquecido não é possível a gente trabalhar com a idéia de
1178 que no Brasil a gente só precisa de um professor por sala de
1179 aula acho que tem que ser no mínimo dois foi feita uma

1180 pesquisa lá na Europa que diz que a violência na sala de
1181 aula reduz 87% se tem dois professores o grande desafio
1182 nosso aqui é o grande desafio nosso é fazer com que o
1183 professor de apoio não seja considerado um professor de
1184 segunda categoria na sala de aula mas que ele também
1185 tenha autoridade pedagógica pra ajudar no planejamento da
1186 escola porque nós não conseguimos fazer isso ainda e isso
1187 aqui a gente precisa fazer por quê porque aquele professor
1188 de apoio que efetivamente tá por conta de um ou dois
1189 alunos na sala se você trabalhar com ele pra que ele
1190 assuma a autoridade pedagógica na sala de aula ele pode
1191 ser um grande auxiliar para o outro professor na diversidade
1192 na nova forma de avaliação de aprendizagem, novos
1193 procedimentos eu acho que esse é um desafio que a gente
1194 tem que discutir é como tirar da nossa cabeça de professor
1195 de que a gente é titular da cátedra né a cátedra é do aluno
1196 também

A contradição entre a perspectiva de uma educação de massa e a perspectiva da educação inclusiva é evidenciada pelo informante. Subjacente a este comentário, há uma indagação, qual seja: como podem estas duas tendências contraditórias permearem, simultaneamente, o sistema de ensino? Se afastada a perspectiva de fundamento neoliberal e investidos os esforços na construção de um sistema educacional inclusivo, as atenções deverão voltar-se para a área da deficiência, no sentido de “compreender esse mundo” (linha 1168). Ao optar-se pela implementação de uma política que tenha como eixo a garantia do direito de todos à educação, será necessário trabalhar a individualidade de cada um. É essa especificidade, ratificada na expressão “cada um é cada um” (linha 1173), que o informante destaca como elementar no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, visto que as demais deficiências permitem a identificação de recursos de acessibilidade.

Com relação à deficiência intelectual, o entrevistado retoma ainda a sugestão de que cada sala de aula deveria ter dois professores. Sua sugestão, no caso do sistema de ensino brasileiro, seria a inserção de um professor de apoio para atuar junto ao professor regente. O desafio do sistema de ensino goiano em relação a este aspecto “é fazer com que o professor de apoio não seja considerado um professor de segunda categoria na sala de aula” (linhas 1182-1184). Esta expressão revela que a concepção de professor de apoio é construída na perspectiva de colaboração, de subsídio ao processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, este profissional também

exerceria sua “autoridade pedagógica” (linha 1185) por meio da participação efetiva de todas as etapas do processo pedagógico. Por fim, destaca-se a necessidade de considerar o estudante como centro da prática educativa. Este princípio é revelado na expressão “a gente tem que discutir como tirar na nossa cabeça de professor que a gente é titular da cátedra, né, a cátedra é do aluno” (linhas 1193-1196).

7.6 Considerações finais: O apoio especializado como condição para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio

A análise dos dados possibilitou verificar a predominância do argumento de que o apoio especializado é condição *sine qua non* para o acesso de estudantes com deficiência no ensino médio, bem como para a conclusão com êxito desta etapa de ensino.

Nesse contexto, foram considerados como apoio especializado a oferta de atendimento educacional especializado, os recursos e os serviços da educação especial organizados e disponibilizados para a promoção da acessibilidade aos estudantes da educação especial.

O atendimento educacional especializado tem a função de complementar ou suplementar a escolarização dos alunos da educação especial, de forma não substitutiva à escolarização⁹⁶. Conforme Decreto nº 6.571/2008, em seu art. 2º, o atendimento educacional especializado tem como objetivos e funções:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º⁹⁷; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

⁹⁶ Tal definição é elaborada tendo como base a conceituação de atendimento educacional especializado constante na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), Decreto nº 6.571/2008 e Resolução nº 4/2009.

⁹⁷ Refere-se aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, identificados pelo Decreto citado acima e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) como alunos público-alvo da educação especial.

Vale ainda destacar o art. 5º da Resolução nº 4/2009, que estabelece que o atendimento educacional especializado deverá ser realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, podendo ser realizado também em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com as Secretarias de Educação.

Os recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência compreendem materiais, equipamentos ou instrumentos que promovam o acesso ao currículo⁹⁸. Já os serviços da educação especial incorporam a atuação de profissionais especializados, a exemplo de intérpretes de LIBRAS, professores de LIBRAS, instrutores de LIBRAS, transcritores e revisores em Braille, profissionais de apoio, cuidadores, monitores, guia-intérprete, entre outros.

Os informantes dos cinco estados participantes da pesquisa partilham da perspectiva de que a oferta do apoio especializado no sistema de ensino é fundamental para a inclusão dos alunos com deficiência no ensino médio. Essa compreensão se traduz de diferentes formas nos sistemas de ensino pesquisados.

O entrevistado da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo afirma que o atendimento educacional especializado oferecido aos estudantes do ensino médio é uma extensão daquele oferecido no ensino fundamental. Em sua opinião, a mudança significativa que acontece na transição entre estas etapas da educação básica é relativa ao currículo. Portanto, o principal desafio não consiste na forma como a educação especial se organiza para atuar nessa etapa de ensino, mas sim, como essa modalidade de ensino garante a

⁹⁸ Pode-se destacar como exemplos a escrita no sistema Braille, a produção de materiais em alto relevo, a utilização de *laptops* com sintetizadores de voz ou com *softwares* acessíveis, o uso de calculadoras sonoras e do sistema de cálculo sorobã para alunos com cegueira; a ampliação de materiais, a produção de cadernos com pauta ampliada e a utilização de lápis e canetas com ponta porosa para alunos com baixa visão; a comunicação em LIBRAS e a produção de materiais acessíveis em LIBRAS e em língua portuguesa para alunos com surdez; a acessibilidade arquitetônica, a adaptação de materiais pedagógicos e mobiliários, a utilização de ponteiros de cabeça, acionadores e *mouses* adaptados para alunos com deficiência física; e a elaboração de atividades pedagógicas e produção de materiais para estímulo das funções cognitivas superiores para alunos com deficiência intelectual.

acessibilidade aos conteúdos do ensino médio, devido à complexidade dos mesmos. Esse argumento tem relação com o depoimento do gestor de que as deficiências mais recorrentes no ensino médio paulista são as deficiências sensoriais e físicas.

No caso do sistema de ensino do Paraná, o progressivo ingresso de alunos com deficiência no ensino médio é apontado pela informante como consequência de um intenso trabalho da gestão na consolidação de uma rede de apoio especializado no estado. A gestora destaca o atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos e os desafios que persistem no sistema de ensino no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino médio. Referindo-se especificamente a estes estudantes, a questão da certificação é pautada, a fim de destacar a necessidade de aprimoramento desta prática, concebida como um instrumento de cidadania.

A informante do estado do Maranhão destaca a recorrência de estudantes com surdez matriculados no ensino médio e o fato destes alunos estarem ingressando no ensino superior. No contexto da exposição, a gestora evidencia a importância dos centros especializados para apoiar a inclusão e indica como desafio a implantação do atendimento educacional especializado desde a educação infantil.

Em relação ao estado de Tocantins, observou-se a predominância de alunos com deficiência visual matriculados no ensino médio. A entrevistada relata a importância da Secretaria do Estado na orientação aos professores quanto à organização e oferta do atendimento educacional especializado. Há referência aos programas implementados pelo MEC, o que refere que a estrutura de apoio especializado disponibilizada pelo estado é prioritariamente estruturada por meio do estabelecimento de parcerias com o governo federal.

Por fim, o representante do estado de Goiás discorre sobre a recorrência de estudantes com deficiência auditiva no ensino médio relatando o trabalho realizado no sistema de ensino sobre a reorganização dessa etapa de ensino. A inclusão de estudantes com surdez no ensino médio é considerada exitosa pelo informante devido à experiência que o sistema de ensino goiano tem nessa área. Assim como nos demais estados, a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino médio é considerada um desafio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da pesquisa evidenciou o consenso dos gestores entrevistados em relação ao direito à educação dos estudantes com deficiência no ensino médio, revelando as diferentes formas de implementação da educação inclusiva nos sistemas de ensino estaduais. Nesse espaço de conclusão do estudo, a intenção é analisar os fundamentos organizacionais dos diferentes estados pesquisados, suas semelhanças e diferenças na efetivação do direito à educação.

Vale destacar que o método documentário foi auxiliar na tarefa de desvelar as visões de mundo dos gestores sobre a deficiência e a política pública de inclusão e a forma como estas visões de mundo influenciam na implementação do direito à educação destes estudantes no ensino médio. Esse conjunto de fatores permitiu evoluir no campo de análise sobre os processos de gestão das unidades federativas brasileiras, pois favoreceu a interpretação do fazer organizacional a partir da perspectiva dos sujeitos produtores da ação. Portanto, pode-se afirmar que o método documentário possui uma dimensão política, na medida em que possibilita ao pesquisador a inserção em diversos contextos e o contato com os atores sociais, permitindo a reflexão teórica sobre os eventos e as ações cotidianas realizadas para a efetivação das políticas públicas educacionais.

Pode-se afirmar que o conhecimento da trajetória biográfico-profissional dos gestores entrevistados foi imprescindível para a realização do estudo. A apreensão de informações sobre as histórias de vida, os diversos contextos de atuação profissional e as experiências apontadas como significativas com relação às pessoas com deficiência estabeleceu a base de análise para compreender os fatores que levaram estes profissionais a se aproximar da área da educação especial e a desenvolver atividades de gestão nas Secretarias de Estado da Educação.

Apesar de os sujeitos da pesquisa atuarem em diferentes unidades federativas, com características políticas, sociais, econômicas e culturais específicas, foi possível constatar distintos tipos de orientação, que favoreceram a inserção dos entrevistados em atividades de gestão pública na área da educação especial. Os representantes dos estados de São Paulo,

Goiás e Paraná revelaram como fator preponderante a militância em direitos humanos e a concepção de que as pessoas com deficiência são sujeitos de direitos. Por sua vez, as informantes dos estados de Tocantins e Maranhão apontaram como aspecto relevante de sua trajetória, que inclusive as habilitaram para atuar nas Secretarias de Estado, a formação específica na área da educação, o conhecimento sobre as deficiências e a atuação em centros e instituições especializadas. É possível inferir que a experiência profissional prévia destas informantes especificamente na área da educação especial – na atuação em instituições especializadas – reforçam a perspectiva do dever, ou seja, as especialistas na área da política setorial demonstraram uma atitude menos comprometida com o movimento social e mais próxima das orientações federais.

Nesse contexto, a formação aparece como um indicador importante a ser considerado, já que os profissionais que possuem formação inicial nas áreas de Direito e de História compreendem a gestão da educação especial na perspectiva dos direitos humanos, e os profissionais com formação específica na área da educação concebem o processo organizacional dessa modalidade de ensino sob o prisma da organização de atendimento, de recursos e de serviços especializados. Esse resultado pode revelar a necessidade de transformação dos processos de formação inicial de professores, no sentido de mesclar as duas tendências expostas, a fim de ampliar o horizonte de compreensão e a atuação docente sobre a política de educação inclusiva, de forma articulada ao conhecimento das especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas com deficiência.

Na tentativa de compreender as práticas de organização dos sistemas de ensino pesquisados, foi possível identificar os conceitos de educação inclusiva subjacentes a tais ações. É interessante ressaltar que as concepções de educação inclusiva se relacionam diretamente aos tipos de orientação que demarcaram a trajetória biográfico-profissional dos sujeitos da pesquisa. A educação inclusiva na perspectiva do direito, conceituada como a orientação relativa ao entendimento do direito à educação a partir da lógica da igualdade jurídica tendo como critério a condição humana, foi coincidentemente identificada nos gestores que apresentaram em sua trajetória de vida experiências relacionadas à militância em direitos humanos como fator de

aproximação com a área da educação especial. Nesse contexto, inserem-se os representantes dos estados de São Paulo, Goiás e Paraná.

Por sua vez, a educação inclusiva na perspectiva do dever, entendida como a efetivação do papel do Estado no cumprimento da norma jurídica relativa ao direito à educação, é identificada como predominante nos representantes de Tocantins e do Maranhão, que destacaram a formação específica na área da educação e o conhecimento das deficiências como fator elementar para a atuação profissional na área. A ênfase ao atendimento das normativas e das orientações do MEC fundamenta esse tipo de orientação, recorrente nas entrevistas das representantes de Tocantins e do Maranhão.

Portanto, pode-se afirmar que os elementos constitutivos da trajetória biográfico-profissional dos sujeitos da pesquisa definem tanto a forma de aproximação com a área da educação especial, quanto a concepção sobre a condição da pessoa com deficiência, interferindo diretamente na elaboração de ações para a implementação da política de inclusão nos sistemas de ensino. Logo, é imprescindível também a compreensão da visão de mundo dos gestores sobre a política pública, transcendendo a interpretação da política pública em si, a fim de identificar elementos que influenciam a forma como é promovido o direito à educação. Considerando que a atuação dos profissionais se amplia nas dimensões da gestão do sistema de ensino no estado, interferindo também nos municípios, nas instituições e na comunidade escolar, tais concepções se multiplicam devido ao potencial de formação de opinião pública dos gestores.

A análise das perspectivas do direito e do dever à educação subsidiou o estudo sobre a organização dos sistemas de ensino. Dada a concordância dos gestores de que os alunos com deficiência devem ter assegurado o direito à educação, como mencionado anteriormente, a aproximação dos processos organizacionais do sistema de ensino de cada estado favoreceu o conhecimento de como essa questão se implementa efetivamente, no cotidiano das ações educacionais.

Sobre esse aspecto, observou-se que nos estados de São Paulo, Paraná e Maranhão participam dos processos de inclusão em salas de aula comuns de escolas do ensino regular predominantemente alunos com deficiências físicas e deficiências sensoriais, a destacar: estudantes com

surdez, com deficiência auditiva e com deficiência visual – cegueira e baixa visão. No caso desses estudantes, é garantida a escolarização e a oferta do atendimento educacional especializado realizado no turno contrário, de forma complementar.

A recorrência dos estudantes com deficiência física e sensorial nos sistemas de ensino das unidades federativas citadas anteriormente pode ser justificado pelo fato de que tais limitações possuem recursos e serviços de acessibilidade definidos e instituídos no âmbito das Secretarias de Estado. O acúmulo do conhecimento sobre a promoção da acessibilidade nesses casos favorece a participação de tais alunos no processo de escolarização, junto com os demais estudantes sem deficiência. Vale destacar que, no contexto desses sistemas de ensino, a inclusão de estudantes com deficiência intelectual e de alunos com transtornos globais do desenvolvimento em escolas comuns é considerado um desafio, e estes alunos são encaminhados para classes especiais, escolas especiais ou instituições especializadas.

Na organização do sistema de ensino do estado de Goiás, o laudo pedagógico é citado como estratégia para a efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência. Conforme evidencia o gestor, o principal desafio é a permanência destes alunos na escola. No contexto desta unidade federativa, a atuação da equipe multiprofissional é destacada. Embora o laudo pedagógico seja utilizado como instrumento de identificação das potencialidades dos alunos com deficiência, de forma similar à que ocorre nos estados de São Paulo, Paraná e Maranhão, no sistema de ensino goiano a inclusão de estudantes com deficiência intelectual também constitui um desafio.

O sistema de ensino de Tocantins se caracteriza pelo estabelecimento de parceria com instituições especializadas para a organização da educação inclusiva. Tais instituições, juntamente com os centros, subsidiam o trabalho pedagógico realizado com os alunos com deficiência.

Embora os cinco estados apresentem diferentes estratégias para a inclusão de alunos com deficiência no sistema de ensino, duas semelhanças são evidenciadas: a organização da educação especial de forma substitutiva e de forma complementar à escolarização, simultaneamente, configurando sistemas mistos nesse aspecto; e o desafio quanto à educação dos alunos com deficiência intelectual. Independentemente das concepções de educação

inclusiva identificadas, tais semelhanças são preponderantes nos estados pesquisados, o que pode evidenciar a necessidade de articulação entre as perspectivas do direito e do dever à educação.

A análise do processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio teve como principal resultado a afirmação de que o apoio especializado é condição imprescindível para a participação destes alunos nesta etapa de ensino. Essa posição foi identificada em todos os casos das unidades federativas pesquisadas, permitindo compreender o papel estratégico da educação especial. Portanto, evidenciou-se que, apesar de diferentes trajetórias biográfico-profissionais e concepções distintas de educação inclusiva dos gestores – que direcionam a diversos percursos organizacionais nos sistemas de ensino –, na efetivação da política de educação inclusiva é constata uma posição unificada: o apoio especializado é condição *sine qua non* para a participação e para a conclusão exitosa dos alunos com deficiência no ensino médio.

Tal aspecto reflete a importância de a educação especial ser integrada no âmbito da gestão da educação básica. A constatação de que essa modalidade de ensino é ferramenta potencial da inclusão revela um desafio: repensar sua organização de forma a favorecer processos educacionais que contemplem todos os alunos com deficiência. O estudo revelou que os sistemas de ensino dos estados pesquisados avançaram no processo de inclusão de estudantes com deficiências sensoriais, pois tais limitações apresentam recursos de acessibilidade que asseguram a igualdade de condições de participação e aprendizagem no contexto escolar. Entretanto, aqueles alunos cujas deficiências ocasionam comprometimentos significativos no desenvolvimento das funções cognitivas superiores ainda estão excluídos dos processos educacionais do ensino médio, seja no acesso, seja no cotidiano da escolarização.

O aprofundamento da análise da gestão da educação inclusiva no ensino médio evidenciou a certificação, ou terminalidade específica, nos termos da LDB, como uma questão premente a ser resolvida. Os entrevistados fizeram referência à complexidade desse processo, visto a falta de orientações quanto à efetivação desse direito. Nesse sentido, é interessante o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre este tema, a fim de sistematizar um instrumento que

seja promotor da cidadania destas pessoas e que não as estigmatize pela deficiência.

Em síntese, esta pesquisa revela que a efetivação da educação inclusiva, na perspectiva da justiça social e da educação como um direito humano, somente se efetivará com a elaboração de políticas públicas que tratem da deficiência como uma condição humana. Essa postura remete avançar, da dimensão do reconhecimento e da afirmação dessa diferença, para a transformação do contexto social no qual as pessoas com deficiência estão inseridas. Portanto, a elaboração e a implementação de políticas públicas afirmativas para as pessoas com deficiência trazem em sua origem limites para a efetivação da inclusão destas pessoas, tanto por provocar um processo de diferenciação produtor de estigmas, quanto por focar a limitação no sujeito com deficiência, desconsiderando as desigualdades estruturantes. Sendo assim, observa-se que é contraditório desenvolver estratégias inclusivas com fundamento em políticas afirmativas, visto que a deficiência é uma limitação permanente, que acompanha o sujeito ao longo de sua existência e define uma condição humana diferenciada. Uma possibilidade é pensar a educação inclusiva pela via transformativa, em que a dimensão da fraternidade humana seja o elemento fundamental do direito de todos pertencerem e participarem em igualdade de condições da educação e da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABRAMO, Maria Helena. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O Planejamento da pesquisa qualitativa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

_____. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, 113, p. 39-50. São Paulo: FCC, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

AMARAL, Lígia. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: CORDE, 1994.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, 113, p. 51-64. São Paulo: FCC, 2001.

_____. A jovem pesquisa educacional brasileira. *Revista Diálogo Educacional*, 6, p. 11-24. Curitiba: PUCPR, 2006.

ANDRÉ, Marli, GATTI, Bernadete. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-38.

APPEL, Michael. La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research* [On-line Journal], Vol. 6 n. 2, 2005. Art. 16. Disponível em: <http://www.qualitativeresearch.net/fqs-texte/2-05/05-2-16-s.htm>

AQUINI, Marco. Fraternidade e direitos humanos. In: BAGGIO, Antonio Maria (org.). *O princípio esquecido: a fraternidade na reflexão atual das ciências políticas*. Vargem Grande Paulista, SP: Editora Cidade Nova, 2008. p. 127 – 151.

ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: *Revista do Ministério Público do Trabalho*. Ano XI, n.º 21, março, 2001, pp. 160-173.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

_____. *A promessa da política*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.

BAGGIO, Antonio Maria. A redescoberta da fraternidade na época do “terceiro 1789”. In: BAGGIO, Antonio Maria (org.). *O princípio esquecido: a fraternidade na reflexão atual das ciências políticas*. Vargem Grande Paulista, SP: Editora Cidade Nova, 2008. p. 7 – 24.

_____. A idéia da fraternidade em duas Revoluções: Paris 1789 e Haiti 1791. In: BAGGIO, Antonio Maria (org.). *O princípio esquecido: a fraternidade na reflexão atual das ciências políticas*. Vargem Grande Paulista, SP: Editora Cidade Nova, 2008. p. 25 – 55.

_____. Fraternidade e reflexão politológica contemporânea. In: BAGGIO, Antonio Maria (org.). *O princípio esquecido: exigências, recursos e definições da fraternidade na política*. Vargem Grande Paulista, SP: Editora Cidade Nova, 2009. p. 9-31.

BALTRUSCHAT, Astrid. A interpretação de filmes segundo o método documentário. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 151-181.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (org.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Ericka Fernandes Vieira. *Políticas públicas para o ensino médio e juventude brasileira*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

BAUER, Martin; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39-63.

BAUER, Martin; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 90-113.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BLUMER, Herbert. La posición metodológica del interaccionismo simbólico. In: *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora S.A., 1982.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o método documentário. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 9, nº 18, jun./dez. 2007, p. 288-311.

_____. A multidimensionalidade do *habitus* e a construção de tipos praxiológica. *Educação Temática Digital*. Campinas, v. 12, n. 2, p. 22-41,

jan./jun. 2011.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário e sua utilização em grupos de discussão. *Educação em Foco*. Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 19-38, 2006. Disponível em:

<http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp?p=17,1>

_____. O método documentário na análise de grupos de discussão: In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 67-86.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo, Brasiliense, 1990

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm

_____. *Decreto nº 91.872, de 4 de novembro de 1985*. Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas. Disponível em:

<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91872-4-novembro-1985-442053-publicacaooriginal-1-pe.html>

_____. *Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986*. Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne as Pessoas Portadoras de Deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, e dá outras providências. Disponível em:

<http://br.vlex.com/vid/portadoras-deficiencias-coordenadoria-corde-34281916>

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm

_____. *Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm

_____. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

_____. *Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993*. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm

_____. *Política Nacional de Educação Especial*. MEC/SEESP, Brasília: 1994.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislação>

_____. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. In: *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais*. 2 ed. MEC/SEESP, Brasília, 2006.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. In: *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais*. 2 ed. MEC/SEESP, Brasília, 2006.

_____. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

_____. *Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislação>

_____. *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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. In: *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais*. 2 ed. MEC/SEESP, Brasília, 2006.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria Especial de Direitos Humanos. *Portaria n. 98, de 9 de julho de 2003*. Disponível em: <http://mj.gov.br/sedh/ct/consulta/portaria98.htm>

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. In: *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais*. 2 ed. MEC/SEESP, Brasília, 2006.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. In: *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais*. 2 ed.

MEC/SEESP, Brasília, 2006.

_____. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Disponível em: www.planalto.gov.br/legislação

_____. Presidência da República. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: SEDH/CORDE, 2007. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/pdf/Cartilha%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%A7%C3%A3o.pdf>

_____. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

_____. *Decreto Legislativo nº 186, de 9 julho de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423>

_____. *Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva Adjunta. *Conferência Nacional da Educação Básica: Documento final*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

_____. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

_____. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf

_____. *Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://200.181.15.9/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm.

_____. *Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010*. Altera o Anexo do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7177.htm

_____. *Projeto de Lei nº 8.035/2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>

_____. *Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm

_____. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2004.

CANDAU, Vera M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, M. G. et all. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-428.

CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. *Temas em educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

_____. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTEL, R. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Petrópolis, RJ: Editora Vozes: 2008.

CICOUREL, Aaron. Teoria e método em pesquisa de campo. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar. *Desvendando máscaras sociais*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1990.

_____. Algunas cuestiones de teoría y método. In: GOFFMAN, Erwin; SACKS, Harvey; CICOUREL, Aaron; POLLNER, Melvin. *Sociologías de la situación*. Madrid: La Piqueta, 2000, p. 97-127.

CORKER, M.; SHAKESPEARE, T. Mapping the Terrain. In: CORKER, M.; SHAKESPEARE, T. *Embodying disability theory*. Condon: Continuum, 2004.

CORREIA, Luís de Miranda. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora, 1999.

CORTI, Ana Paula. Juventude e diversidade no ensino médio. In: *Salto para o Futuro - Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação. Ano XIX, boletim 18, novembro/2009.

COULON, Alain. *A Escola de Chicago*. Campinas: Papyrus, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação. In: *Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010 – Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

DALLARI, Dalmo A. Direitos Humanos: sessenta anos de conquista. *Revista Direitos Humanos*. v.1, n. 1, dez. 2008.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, nº 100, 2007. p. 1105 – 1128. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>.

_____. O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. In: *Salto para o Futuro - Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação. Ano XIX, boletim 18, novembro/2009.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, M. G. et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 441-456.

DINIZ, Débora. *Modelo social de deficiência: a crítica feminista*. Brasília: SérieAnis 28, LetrasLivres, 1-8, julho, 2003.

_____. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. SQUINCA, F; MEDEIROS, M. Deficiência, cuidado e justiça distributiva. In: COSTA, S; FONTES, M.; SQUINCA, F. (Orgs.). *Tópicos em Bioética*. Brasília: Letras Livres, 2006.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill, 2003.

EVERS, Henrike. The Documentary Method in Intercultural Research Scenarios. In: *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*. v.10, n. 1, art. 47, jan. 2009. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1245/2707>

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

_____. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2008. p. 17-27.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Vitor da. Tendências futuras da educação inclusiva. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (orgs.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 41-63.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé. (org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: UnB, 2001. p. 245 – 282.

_____. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n. 63, 2002. p. 7 – 20.

_____. *Escalas de justicia*. Barcelona: Editora Herder, 2008.

FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FREITAS, Soraia Napoleão. Sob a ótica da diversidade e da inclusão: discutindo a prática educativa com alunos com necessidades educacionais especiais e a formação docente. In: FREITAS, Soraia Napoleão (org.). *Tendências contemporâneas de inclusão*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2008. p. 19-30.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino médio no Brasil: “juventudes” com futuro interditado. In: *Salto para o Futuro - Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação. Ano XIX, boletim 18, novembro/2009.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *O direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades*. Brasília: UNICEF, 2009.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GARFINKEL, Harold. *Estudios en Etnometodología*. Tradução de Hugo Antonio Pérez Hernáiz. — Rubí. Barcelona: Anthropos Editorial, 2006.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no país. *Cadernos de Pesquisa*, 113, p.65-81. São Paulo: FCC, 2001.

GEIMER, Alexander. Práticas culturais de recepção e apropriação de filmes na perspectiva da Sociologia Praxeológica do Conhecimento. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 135-150.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 3-106.

GOFFMAN, Erving. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. New York: Harper & Row, 1974.

_____, Erving. *Estigma: notas sobre manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1982.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Movimentos sociais e educação*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Vicente de Paula. *A gênese e a compreensão do objeto cultural de*

Karl Mannheim. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas - Departamento de Filosofia, 1999.

GOSS, Karine Pereira. Trajetórias militantes: análise de entrevistas narrativas com professores e integrantes do Movimento Negro. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2. Ed., Petrópolis, Rj: Vozes, 2011. p. 223-238.

GOULART, Orosinda Maria Taranto; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. *O desafio da universalização do ensino médio*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GUIMARAES-IOSIF, Ranilce. *A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: http://bdt.d.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3261

_____. *Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada*. Brasília: Liber Livro, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HERITAGE, John C. Etnometodologia. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (org.). *Teoria Social hoje*. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 321-392.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

JAPIASSÚ, H. A crise das ciências humanas. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papirus, 1995.

JOAS, Hans. Interacionismo simbólico. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (org.). *Teoria social hoje*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

KETTLER, David; MEJA, Volker; STEHR, Nico. *Karl Mannheim*. México: Fondo de la Cultura Económica, 1989.

KRAWCZYK, Nora Rut. *O ensino médio no Brasil*. Coleção Em Questão. 1. ed. São Paulo: Ação educativa, 2009.

KRÜGER, Heinz-Hermann. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2. Ed., Petrópolis, Rj: Vozes, 2011.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 7ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2003

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LARROSA, Jorge.; LARA, Núria. P.. *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIEBEL, Vinicius. A análise de charges segundo o método documentário. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2. Ed., Petrópolis, Rj: Vozes, 2011. p. 182-196.

MADSEN, Nina. *A construção de uma agenda de gênero no sistema educacional brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2008.

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia: introdução à Sociologia do Conhecimento*. Tradução de Emílio Willems. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1950.

_____. Sobre a interpretação da Weltanschauung. In: _____. *Sociologia do Conhecimento (vol. I)*. Porto: RÉES-Editora, 1986, p. 49-116.

_____. *Structures of thinking*. New York: Routledge, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (orgs.). *Educação especial: em direção à educação inclusive*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

_____. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 27-40.

MARGULIS, Mario. Juventud: una aproximación conceptual. In: BURAK, Solum D. (org.). *Adolescencia y juventud en America Latina*. Costa Rica: LUR, 2001,

p. 41-56.

MARTÍNEZ, Amalia Barboza. Sobre el método de la interpretación documental y el uso de las imágenes em la sociologia: Karl Mannheim, Aby Warburg y Pierre Bourdieu. *Sociedade e Estado*. Brasília, v. 21, n. 2, mai./ago. 2006, p. 391-414.

MARX, Karl. *O capital*. Volume 1. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MAUÉS, A.; WEYL, P. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, M. G. et all. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 103-115.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELLO, Guiomar Namó de. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, set/dez. 2006. p. 387-559.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Apresentação. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 7-13.

_____. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2000.

MEUSER, Michael; NAGEL, Ulrike. The Expert Interview and Changes in Knowledge Productionby. In: *Interviewing Experts*. Palgrave Macmillan, 2009. p. 17-42

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, Alexandre de. *Direito constitucional*. 23.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NOHL, Arnd-Michael. The Documentary Interpretation of narrative interviews. In: BOHNSACK, Ralf; PFAFF, Nicolle; WELLER, Wivian. *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2010.

NOHL, Arnd-Michael; OFNER, Ulrike Selma. Migrantes altamente qualificados: oportuna des, restrições e motives da imigração. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2. Ed., Petrópolis, Rj: Vozes, 2011. p. 239-252. p. 195-216.

OLIVER, M.; BARNES, C. *Disabled People and Social Policy: from exclusion to inclusion*. London: Longman, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. Aprovada em 2 de outubro de 1789. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1789.htm>

_____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien*. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
Acesso em: janeiro de 2010.

_____. *Declaração de Viena e Programa de Ação*. Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, 1993. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>

_____. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

OTTE, Janete. *Trajetória de mulheres na gestão de instituições públicas profissionalizantes: um olhar sobre os Centros Federais de Educação Tecnológica*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2008.

PAGNI, P. A. Infância, experiência formativa e filosofia. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M. (org.). *Cultura e alteridade: confluências*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 39-60.

PAULO, Vicente. *Resumo de direito constitucional descomplicado*. 4. São Paulo: Editora Método, 2010.

PEREIRA, Camila P. A pobreza, suas causas e interpretações: destaque ao caso brasileiro. *Ser Social*. Brasília, nº 18, p.229-252, jun. 2006. Semestral. Disponível em: www.red.ubn.br/index.php/SER_Social/article/download/191/119

PEREIRA, Potyara. A.; STEIN, Rosa H. *Assistência social no contexto das políticas públicas: focalização vs universalidade na integração de programas e projetos sociais*. Brasília: NEPPOS, Série Política Social em Debate, Jul-Dez/2008.

RAWLS, John. *Justiça como equidade: uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RIEMANN, Cerhard; SCHUTZE, Fritz. "Trajectory" as a basic theoretical concept for analyzing suffering and disorderly social processes. In: MAINES,

David R. *Social organization and social process: essays in honor of Anselm Strauss*. New York: Aldine de Gruyter, 1991.

RIZZINI, Irene. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. São Paulo: Loyola, 2004.

ROBINSON, Mary. Concretizando nossos compromissos. *Revista Direitos Humanos*. v.1, n. 1, dez. 2008.

ROPELATO, Daniela. Notas sobre participação e fraternidade. In: BAGGIO, Antonio Maria (org.). *O princípio esquecido: a fraternidade na reflexão atual das ciências políticas*. Vargem Grande Paulista, SP: Editora Cidade Nova, 2008. p. 85 – 109.

ROUANET, Paulo Sérgio. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. *Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES, nº 135. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1999. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 2002.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. *Revista Direitos Humanos*. n. 2. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2009. p. 10 – 18.

SANTOS, Hermílio. Interpretations of everyday life: approximations to the analysis of lifeworld. *Civitas*. Porto Alegre, v. 9, n.1, p. 103-117, jan-abr. 2009.

SANTOS, Robson dos. Por uma sociologia histórica dos direitos humanos. In: OLIVEIRA, Dijaci David de.; FREITAS, Revalino Antonio de.; TOSTA, Tânia Ludmila Dias. *Sociologia e educação em direitos humanos*. Goiânia: UFG/FUNAPE, 2010. p. 18 – 31.

SANTOS, Tatiana Nascimento; BOTELHO, Denise Maria. “Interseccionalidades, vulnerabilidades e práticas pedagógicas não-

discriminatórias: por um novo paradigma discursivo”. In: *34ª Reunião Anual da ANPED*. Natal-RN, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT21/GT21-1244%20int.pdf> .

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação (CONAE). In: *Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010 – Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

_____. Sistema Nacional de Educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil. In: *31ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: 2008. p. 1 – 20. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt05%20-%20dermeval%20saviani.pdf

SCOCUGLIA, Jovanca B. C. A hermenêutica de Wilhelm Dilthey e a reflexão epistemológica nas ciências humanas contemporâneas. *Sociedade e Estado*. Dossiê Temático: Inovações no campo da metodologia das ciências sociais. Brasília: vol. XVII, n. 02, p. 249-281, jul/dez. 2002.

SCHNEIDER, Sérgio; SCHMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*. Porto Alegre, v. 9, p. 49-87.

SCHÜTZ, Alfred. El sentido común y la interpretación científica de la acción humana. In: *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

_____. *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SCHÜTZE, Fritz. (2007a). Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: how to analyse autobiographical narrative interviews –part I. Module B.2.1. *Invite – Biographical counseling in rehabilitative vocational training-further education curriculum*. Disponível em: <http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.1.pdf>

_____. (2007b). Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: how to analyse autobiographical narrative interviews – part II. Module B.2.2. *Invite – Biographical counseling in rehabilitative vocational training-further education curriculum*. Disponível em: <http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.2.pdf>

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicole. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2ª Ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2011. p. 210-222.

SERRA, Erica Roberts C. Igualdade e diferença nos direitos humanos. In:

- BITTAR, Eduardo C. B. *Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.
- SIDEKUN, A. Cultura e alteridade. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M. (org.). *Cultura e alteridade: confluências*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 101-123.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.
- SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina e a violência. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 22, nº 02, 2004. p. 345 – 380.
- SPOSITO, Marília Pontes. A pesquisa sobre jovens na pós-graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: SPOSITO, M. P. (org.). *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, v.1. Belo Horizonte, Argvmentvm, 2009.
- STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet. *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de Teoria Fundamentada*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.
- STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet. Grounded Theory Methodology. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *Handbook of qualitative research*. London: SAGE, 1994, p. 273-285.
- SKOCPOL, Theda; MISKOLCI, Richard. A imaginação histórica da sociologia. *Estudos de Sociologias*. Araraquara, nº 16, 2004, p. 7 – 29.
- TORRES, Ivanna Sant' Ana. *A fraternidade como categoria política: princípio anunciado na educação brasileira*. Tese de Doutorado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2010.
- TREVISAN, A. L. Hermenêutica da alteridade educativa. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M. (org.). *Cultura e alteridade: confluências*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 127-142.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Resolução nº 12/2009 do PPGE/FE/UnB. Dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação. Disponível em: http://ppge.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=27
- VIDICH, Artthur J.; LYMAN, Stanford M. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. *Perspectiva*, vol. 21, p. 431-466. Florianópolis, 2003.

WELLER, Wivian. O hip hop como possibilidade de inclusão e de enfrentamento da discriminação e da segregação na periferia de São Paulo. Caderno CRH, Salvador, v. 17, n. 40, p. 103-115, 2004.

_____. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. *Sociologias*. Porto Alegre, n. 13, p. 260-300, jan./abr. 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/soc/n13/23564.pdf .

_____. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa. Revista de Educação da USP*. São Paulo, vol. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf .

_____. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: *ANAIS da 32ª Reunião Anual da ANPEd, 2009*. Caxambu, 2009. p. 1-16.

_____. Multiculturalismo e políticas da diferença. In: OLIVEIRA, Dijaci David de.; FREITAS, Revalino Antonio de.; TOSTA, Tânia Ludmila Dias. *Sociologia e educação em direitos humanos*. Goiânia: UFG/FUNAPE, 2010. p. 33 – 48.

_____. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. In: *Sociedade e Estado* [online]. 2010, vol. 25, nº 2, p. 205 – 224. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v25n2/04.pdf>

_____. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. Petrópolis, Rj: Vozes, 2011.

_____. *Minha voz é tudo que tenho: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

WELLER, Wivian; et all. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. *Sociedade e Estado*. Dossiê Temático: Inovações no campo da metodologia das ciências sociais. Brasília: vol. XVII, n. 02, p. 375-396, jul/dez. 2002.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2ª Ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2011.

WELLER, Wivian ; BASSALO, Lucelia M. B. . Imagens: documentos de visões de mundo. *Sociologias*. Porto Alegre, v. 13, p. 284-314, 2011.

WELLER, Wivian ; SILVA, Catarina Malheiros . Documentary Method and Participatory Research: Some Interfaces. *International Journal of Action*

Research, 2011. v. 7, p. 1-25.

WENDELL, S. *The Rejected Body: feminist philosophical reflections on disability*. New York: Routledge, 1996.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

YANNOULAS, S. C., SOARES, K. J. Políticas transversais (gênero, raça/etnia e deficiência) e educação/qualificação para o trabalho. *Educação Unisinos*. , v.13, p.31 - 42, 2009. Disponível em: http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/v13n1/art03_yannou_as_e_soares.pdf

ZARDO, Sinara Pollom. A organização do atendimento educacional especializado no sistema de ensino brasileiro para jovens com deficiência: a ótica dos gestores de Estado da educação. In: *Anais da 34ª Reunião Anual da ANPEd – Educação e Justiça Social*, 2011. Natal/RN, 2011. p. 1-14. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/imagens/trabalhos/GT15/GT15-1202int.pdf> .

ZENAIDE, Maria Nazaré. T. Introdução. In: SILVEIRA, M. G. et alii. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 15-25.

APÊNDICE A – Quadro de Referência sobre os Marcos Legais Internacionais de Direitos Humanos e Educação Especial

Ano de publicação	Normativa
1793	Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1965	Convenção Internacional para Eliminação da Discriminação Racial
1966	Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
1966	Pacto Internacional sobre Direitos Cíveis e Políticos
1979	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher
1984	Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Punições Cruéis, Desumanos ou Degradantes
1989	Convenção sobre os Direitos da Criança
1990	Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfação Das Necessidades Básicas de Aprendizagem
1993	Declaração e Programa de Ação de Viena – Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos
1994	Conferência Mundial de Educação Especial – Declaração de Salamanca: Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais
1995	Plano de Ação para a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos (1995-2004)
1999	Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência
2001	Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão
2006	Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência

APÊNDICE B – Quadro de Referência sobre os Marcos Legais Nacionais da Educação

Ano de publicação	Normativa
1971	Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências
1973	Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências.
1985	Decreto nº 91.872, de 4 de novembro de 1985. Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas
1986	Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986. Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne as Pessoas Portadoras de Deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, e dá outras providências.
1986	Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil
1989	Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.
1990	Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências
1993	Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências
1994	Política Nacional de Educação Especial
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
1998	Parecer CNE/CEB nº 15, de 1 de junho de 98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
1999	Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência -

	CONADE, e dá outras providências.
2000	Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências
2000	Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências
2001	Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
2001	Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
2001	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
2002	Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.
2003	Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências.
2003	Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003. Institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
2003	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – 1ª versão
2004	Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida
2005	Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000
2006	Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – 2ª versão
2007	Portaria Ministerial nº 555, de 6 de junho de 2007.

	Institui Grupo de Trabalho designado para a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2007	Plano de Desenvolvimento a Educação (PDE)
2007	Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
2008	Decreto Legislativo nº 186, de 9 julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
2008	Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.
2009	Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
2009	Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial
2009	Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI
2010	Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010. Altera o

	Anexo do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3
2010	Projeto de Lei nº 8.035/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências
2010	Decreto nº 7.256, 4 de agosto de 2010. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Gratificações de Representação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, dispõe sobre o remanejamento de cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS, e dá outras providências.
2011	Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação
2011	Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.
2012	Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

APÊNDICE C - Questionário para as Secretarias de Estado da Educação

Prezados(as) Secretários(as) de Estado da Educação,

Meu nome é Sinara Pollom Zardo, sou Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade de Brasília – UnB, e estou desenvolvendo o Projeto de Tese intitulado “Juventude com deficiência e inclusão escolar no ensino médio: processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras”, sob orientação da Professora Dr^a Wivian Weller.

A pesquisa objetiva analisar os processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras com vistas à inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio, considerando a expansão da idade escolar obrigatória até os 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 e a expansão da oferta do Ensino Médio com a previsão de torná-lo etapa obrigatória da formação.

Nesse sentido, solicito a contribuição de Vossa Senhoria para preenchimento deste questionário online, composto por questões relativas à organização do sistema de ensino de seu Estado e ações educacionais desenvolvidas no âmbito da inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio.

Dados relativos ao currículo lattes de minha orientadora poderão ser obtidos no link <http://lattes.cnpq.br/9672130191987782>; demais informações sobre minha produção acadêmica poderão ser acessados no link <http://lattes.cnpq.br/8712442846699651>.

Certa de contar com vossa contribuição, desde já agradeço.

Atenciosamente,

Sinara Pollom Zardo
Doutoranda em Educação UnB – Universidade de Brasília
Tel. (61) 9284-7697
E-Mail: sinarazardo@gmail.com

QUESTIONÁRIO PARA AS SECRETARIAS DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

I – Dados de identificação da Secretaria de Estado da Educação:

1. Dados da Secretaria de Estado da Educação:

a. Secretaria:

b. Endereço:

c. Município:

d. UF:

e. CEP:

f. DDD:

g. Telefone:

h. E-mail:

i. Nome do Secretário de Estado da Educação:

Data de ingresso no cargo:

j. Nome do Dirigente de Educação Especial:

Data de ingresso no cargo:

II – Da organização do sistema de ensino do Estado para a inclusão de alunos com deficiência:

2. Qual é o setor responsável na Secretaria de Estado da Educação pela orientação ao sistema de ensino quanto à inclusão de alunos com deficiência?

a. Departamento de Educação Especial

b. Subsecretaria de Educação Especial

c. Coordenação de Educação Especial

d. Setor vinculado a Educação Básica

e. Outro. Especifique: _____

3. Assinale as normativas legais que orientam a organização do sistema de ensino para a inclusão escolar de alunos com deficiência (marque mais de uma opção, se necessário)

a. Leis. Especifique: _____

b. Decretos. Especifique: _____

c. Portarias. Especifique: _____

d. Resoluções. Especifique: _____

e. Pareceres. Especifique: _____

f. Outro. Especifique: _____

4. De que forma a Secretaria de Estado da Educação orienta o sistema de ensino para organizar os serviços especializados a serem disponibilizados aos alunos com deficiência? (marque mais de uma opção, se necessário)

a. Salas de Recursos implementadas pelo sistema estadual de educação

b. Salas de Recursos Multifuncionais implementadas pela SEESP/MEC

c. Classes especiais

d. Escolas Especiais públicas

e. Escolas Especiais privadas (filantrópicas ou sem fins lucrativos)

f. Instituições especializadas de educação especial

g. Centros de Atendimento Educacional Especializado públicos

h. Centros de Atendimento Educacional Especializado privados conveniados com a Secretaria de Estado da Educação

i. Serviço de Itinerância.

j. Sala de apoio pedagógico específico.

l. Outro. Especifique: _____

5. Em consonância com as orientações da Secretaria de Estado da Educação ao sistema de ensino, quais são as funções designadas à educação especial? (marque mais de uma opção, se necessário).

- a. Organização e oferta do atendimento educacional especializado.
- b. Organização e oferta de recursos especializados.
- c. Organização e oferta de serviços especializados.
- d. Produção de material acessível.
- e. Orientação aos professores de sala de aula comum sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência.
- f. Formação de professores para o atendimento educacional especializado.
- g. Formação de professores para atuação em salas de aula comum.
- h. Formação de profissionais especializados (intérprete/tradutor de LIBRAS; guia-intérprete).
- i. Outro. Especifique: _____

6. Assinale as ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação para a garantia do direito à escolarização de alunos com deficiência no ensino médio: (marque mais de uma opção, se necessário).

- a. Formação continuada de professores
- b. Acessibilidade arquitetônica
- c. Acessibilidade nas comunicações
- d. Acessibilidade nos materiais pedagógicos
- e. Produção de materiais pedagógicos acessíveis
- f. Orientação ao sistema de ensino sobre a oferta do atendimento educacional especializado
- g. Oferta do atendimento educacional especializado
- h. Outra. Especifique: _____

7. Quais ações de acessibilidade arquitetônica são desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação? (marque mais de uma opção, se necessário)

- a. Rampas.
- b. Sanitários acessíveis.
- c. Vias acessíveis.
- d. Sinalização tátil.
- e. Sinalização sonora.
- f. Outra. Especifique: _____

8. Quais ações de acessibilidade nas comunicações são desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação, para alunos com deficiência matriculados no ensino médio? (marque mais de uma opção, se necessário)

- a. Tradutor/intérprete de LIBRAS.
- b. Guia intérprete.
- c. Softwares acessíveis.
- d. Leitores de tela.
- e. Recursos de comunicação aumentativa e alternativa.
- f. Outra. Especifique: _____

9. Quais ações de acessibilidade são providenciadas pela Secretaria de Estado da Educação em relação aos materiais pedagógicos utilizados no ensino médio? (marque mais de uma opção, se necessário)

- a. Materiais pedagógicos em Braille.
- b. Materiais pedagógicos em Libras.
- c. Materiais pedagógicos em áudio.
- d. Materiais pedagógicos em caracteres ampliados.
- e. Materiais pedagógicos no formato Mecdaisy.
- f. Materiais pedagógicos em formato digital acessível.
- g. Outra. Especifique: _____

10. Indique os serviços especializados que são oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação aos alunos com deficiência matriculados no ensino médio: (marque mais de uma opção, se necessário)

- a. Tradutor/Intérprete de LIBRAS
- b. Guia-intérprete
- c. Monitor ou auxiliar para alunos com dificuldade na alimentação, higiene ou locomoção
- d. Guia vidente.
- e. Bidocência.
- h. Outra. Especifique: _____

III Da inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio:

11. O sistema de ensino de seu Estado possui alunos com deficiência matriculados no ensino médio?

- a. Sim.
- b. Não.

12. No que se refere à matrícula de alunos com deficiência no ensino médio, quais orientações a Secretaria de Estado da Educação disponibiliza ao seu sistema de ensino?

- a. Matrícula na escola comum.
- b. Matrícula na escola comum e no atendimento educacional especializado.
- c. Matrícula no atendimento educacional especializado.
- d. Matrícula em escola especial.
- e. Matrícula em escola especial e no atendimento educacional especializado.
- f. Outra. Especifique: _____

13. Que tipos de deficiência possuem os alunos matriculados no ensino médio? (marque mais de uma opção, se necessário)

- a. Deficiência física.
- b. Deficiência intelectual/mental.
- c. Surdez.
- d. Deficiência auditiva.
- e. Cegueira.
- f. Baixa Visão.
- g. Deficiência múltipla.

h. () Surdocegueira.

14. A Secretaria de Estado da Educação apóia a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência matriculados no ensino médio?

a. () Sim.

b. () Não.

15. Como é organizado o atendimento educacional especializado?

a. () No turno oposto à escolarização.

b. () No mesmo turno da escolarização.

c. () No turno oposto à escolarização e excepcionalmente no mesmo turno da escolarização.

d. () Outro. Especifique: _____

16. Indique os locais de oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência matriculados no ensino médio, implementados e mantidos pela Secretaria de Estado da Educação:

a. () Sala de recursos multifuncionais da própria escola.

b. () Sala de recursos multifuncionais de outra escola.

c. () Centro de atendimento educacional especializado público.

d. () Centro de atendimento educacional especializado privado, conveniado com a Secretaria de Estado da Educação.

e. () Instituição especializada de educação especial.

f. () Outro. Especifique: _____

17. Assinale as atividades que são realizadas no atendimento educacional especializado para alunos com deficiência do ensino médio, no âmbito do sistema de ensino do seu Estado:

a. () Ensino do Sistema Braille.

b. () Orientação e mobilidade.

c. () Ensino do Soroban.

d. () Atividades de vida autônoma.

e. () Ensino da Língua Brasileira de Sinais.

f. () Ensino da Língua Portuguesa da modalidade escrita.

g. () Recursos ópticos e não ópticos.

h. () Comunicação aumentativa e alternativa.

i. () Informática acessível.

j. () Desenvolvimento de processos mentais superiores.

l. () Atividades de enriquecimento curricular.

m. () Outro. Especifique: _____

18. A Secretaria de Estado da Educação desenvolve mecanismos que favoreçam a articulação entre a educação especial e o ensino médio?

a. () Sim.

b. () Não.

c. Descreva. _____

19. Descreva aspectos relevantes na implementação da política de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio, que não foram contemplados no questionário.

Caro(a) Secretário(a),

Muito obrigada pelo preenchimento do questionário.

Por favor, solicito a gentileza de anexar os documentos legais que orientam o desenvolvimento das ações políticas e educacionais da Secretaria de Estado da Educação, bem como que orientam o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio.

APÊNDICE D- Questionário para os Conselhos Estaduais de Educação

Prezados(as) Presidentes dos Conselhos de Estado da Educação,

Meu nome é Sinara Pollom Zardo, sou Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade de Brasília – UnB, e estou desenvolvendo o Projeto de Tese intitulado “Juventude com deficiência e inclusão escolar no ensino médio: processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras”, sob orientação da Professora Dr^a Wivian Weller.

A pesquisa objetiva analisar os processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras com vistas à inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio, considerando a expansão da idade escolar obrigatória até os 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 e a expansão da oferta do Ensino Médio com a previsão de torná-lo etapa obrigatória da formação.

Nesse sentido, solicito a contribuição de Vossa Senhoria para preenchimento deste questionário online, composto por questões relativas à organização dos Conselhos de Estado da Educação e processos de regulamentação realizados, tendo em vista a inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio.

Dados relativos ao currículo lattes de minha orientadora poderão ser obtidos no link <http://lattes.cnpq.br/9672130191987782>; demais informações sobre minha produção acadêmica poderão ser acessados no link <http://lattes.cnpq.br/8712442846699651>.

Certa de contar com vossa contribuição, desde já agradeço.

Atenciosamente,

Sinara Pollom Zardo
Doutoranda em Educação UnB – Universidade de Brasília
Tel. (61) 9284-7697
E-Mail: sinarazardo@gmail.com

QUESTIONÁRIO PARA OS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

I – Dados de identificação dos Conselhos Estaduais de Educação:

1. Dados do Conselho Estadual de Educação:

a. Conselho Estadual:

b. Endereço:

c. Município:

d. UF:

e. CEP:

f. DDD:

g. Telefone:

h. E-mail:

i. Nome do Presidente do Conselho Estadual de Educação:

No cargo desde: _____

j. Nome do Vice-Presidente do Conselho Estadual de Educação:

No cargo desde: _____

II – Da organização e função do Conselho Estadual de Educação:

2. Qual a estrutura do Conselho Estadual de Educação? (marque mais de uma opção, se necessário)

a. () Presidência

b. () Vice-presidência

c. () Conselheiros. Especifique número: _____

d. () Conselheiros suplentes. Especifique número: _____

e. () Comissões. Especifique: _____

f. () Câmaras. Especifique: _____

g. () Outros. Especifique: _____

3. Assinale a(s) normativa(s) legal(is) que regulamenta(m) a institucionalização do Conselho Estadual de Educação:

a. () Leis. Especifique: _____

b. () Decretos. Especifique: _____

c. () Portarias. Especifique: _____

d. () Resoluções. Especifique: _____

e. () Pareceres. Especifique: _____

f. () Outro. Especifique: _____

4. O Conselho Estadual de Educação possui Regimento?

a. () Sim.

b. () Não.

5. Identifique de que forma é constituído o grupo de membros que integra o Conselho Estadual de Educação:

a. () Por indicação.

b. () Por eleição.

c. () Outro. Especifique: _____

III – Das orientações relativas ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio:

6. Assinale as normativas legais elaboradas pelo Conselho Estadual de Educação que orientam a organização do sistema de ensino para a inclusão escolar de alunos com deficiência (marque mais de uma opção, se necessário)

- a. () Leis. Especifique: _____
- b. () Decretos. Especifique: _____
- c. () Portarias. Especifique: _____
- d. () Resoluções. Especifique: _____
- e. () Pareceres. Especifique: _____
- f. () Outro. Especifique: _____

7. Quais formas de organização da educação especial o Conselho Estadual de Educação regulamentou no sistema de ensino?

- a. () Salas de Recursos
- b. () Salas de Recursos Multifuncionais
- c. () Classes especiais
- d. () Escolas Especiais públicas
- e. () Escolas Especiais privadas (filantrópicas ou sem fins lucrativos)
- f. () Instituições especializadas de educação especial
- g. () Centros de Atendimento Educacional Especializado públicos
- h. () Centros de Atendimento Educacional Especializado privados conveniados com a Secretaria de Estado da Educação
- i. () Serviço de Itinerância.
- j. () Sala de apoio pedagógico específico.
- l. () Outro. Especifique: _____

8. Em consonância com as normativas elaboradas pelo Conselho Estadual de Educação, que orientam o processo de gestão dos sistemas de ensino para a inclusão de jovens com deficiência no ensino médio, identifique as funções da educação especial: (marque mais de uma opção, se necessário)

- a. () Organização e oferta do atendimento educacional especializado.
- b. () Organização e oferta de recursos especializados.
- c. () Organização e oferta de serviços especializados.
- d. () Produção de material acessível.
- e. () Orientação aos professores de sala de aula comum sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência.
- f. () Formação de professores para o atendimento educacional especializado.
- g. () Formação de professores para atuação em salas de aula comum.
- h. () Formação de profissionais especializados (intérprete/tradutor de LIBRAS; guia-intérprete).
- i. () Outro. Especifique: _____

9. Indique os serviços especializados regulamentados pelo Conselho Estadual de Educação: (marque mais de uma opção, se necessário)

- a. () Tradutor/Intérprete de LIBRAS
- b. () Guia-intérprete
- c. () Monitor ou auxiliar para alunos com dificuldade na alimentação, higiene ou locomoção
- d. () Guia vidente.
- e. () Bidocência.

h. () Outra. Especifique: _____

10. As normativas elaboradas pelo Conselho Estadual de Educação que regulamentam a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio prevêm a oferta do atendimento educacional especializado?

a. () Sim.

b. () Não.

11. De que forma é prevista a organização e a oferta do atendimento educacional especializado nas normativas elaboradas pelo Conselho Estadual de Educação?

a. () No turno oposto à escolarização.

b. () No mesmo turno da escolarização.

c. () No turno oposto à escolarização e excepcionalmente no mesmo turno da escolarização.

d. () Outro. Especifique: _____

12. Indique os locais de oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência matriculados no ensino médio, regulamentados pelo Conselho Estadual de Educação:

a. () Sala de recursos multifuncionais da própria escola.

b. () Sala de recursos multifuncionais de outra escola.

c. () Centro de atendimento educacional especializado público.

d. () Centro de atendimento educacional especializado privado, conveniado com a Secretaria de Estado da Educação.

e. () Instituição especializada de educação especial.

f. () Outro. Especifique: _____

Caro(a) Conselheiro(a),

Muito obrigada pelo preenchimento do questionário.

Solicito a gentileza de anexar os documentos legais que regulamentam o funcionamento do Conselho Estadual de Educação e que normatizam a organização da educação especial no sistema de ensino estadual.

APÊNDICE E Carta de apresentação (modelo)



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa. Dra. Wivian Weller

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Campus Universitário Darcy Ribeiro
70.910-900 Brasília – DF
Fone: 61 3307-2069
Cel: 61 8102-5588
Mail: wivian@unb.br

A Sua Senhoria, o(a) Senhor(a)
XXXX
Secretário de Estado da Educação XXX
Endereço: XXX

Brasília/DF, 28 de outubro de 2010.

Assunto: Pesquisa de Doutorado

Prezado(a) Senhor(a),

Nos últimos dez anos, o Brasil tem se destacado internacionalmente pela transformação de suas políticas públicas no campo da educação para as pessoas com deficiência. A partir da década de 90 do século passado, desponta no cenário de implementação das políticas públicas de educação, a reivindicação ao direito a educação às pessoas com deficiência em escolas comuns do ensino regular.

Diante deste contexto, venho por meio deste encaminhar a Doutoranda Sinara Pollom Zardo – matrícula UnB 09/75613, que está desenvolvendo sob minha orientação o Projeto de Tese intitulado “Juventude com deficiência e inclusão escolar no ensino médio: processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras”. Este Projeto está vinculado a área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, desenvolvido com financiamento da Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Este Projeto tem como objetivo analisar os processos de gestão dos

sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras com vistas à inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio, considerando a expansão da idade escolar obrigatória até os 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 e a expansão da oferta do Ensino Médio com a previsão de torná-lo etapa obrigatória da formação.

Neste sentido, solicito a Vossa Senhoria, ou representante designado(a), a contribuição para o desenvolvimento da Pesquisa, por meio de concessão de entrevista, a ser gravada pela Doutoranda, conforme agenda a ser combinada. A entrevista será constituída por perguntas abertas e versam sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio, no sistema de ensino de seu Estado.

Informo que a atividade será desenvolvida considerando os princípios éticos da pesquisa científica conforme resolução Nº 12/2009 do PPGE/FE/UnB que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação (disponível para download em: http://ppge.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=27).

Desde já agradeço pela preciosa colaboração no desenvolvimento da pesquisa da doutoranda Sinara Pollom Zardo (e-mail: sinarazardo@gmail.com tel. (61) 92847697) e coloco-me a disposição para maiores informações que se fizerem necessárias.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Wivian Weller
Matricula UnB: 1010212

APÊNDICE F - Tópico-guia da entrevista narrativa

Tópico-guia da entrevista narrativa - Secretarias de Estado da Educação⁹⁹

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTA	OBJETIVO
Pergunta Inicial	- Como o Sr(a) concebe o processo de inclusão de alunos com deficiência? Como aconteceu em seu Estado?	Verificar o processo de implementação no sistema de ensino estadual da normativa do governo federal que estabelece que todos alunos com deficiência devem estar matriculados na escolarização comum e as transformações organizacionais realizadas pelas Secretarias de Estado da Educação.
Sistema de ensino	- Fale um pouco sobre o processo de gestão no sistema de ensino de seu Estado, tendo em vista a política de inclusão escolar de alunos com deficiência.	Identificar as transformações promovidas pela Secretaria de Estado da Educação no processo de gestão do sistema de ensino, realizadas com intuito de implementar a inclusão escolar de alunos com deficiência.
Escolas	- O Sr(a) poderia falar um pouco sobre as escolas de seu sistema de ensino? Como a Secretaria apóia as escolas para promover a inclusão de alunos com deficiência?	Conhecer as ações de apoio às escolas promovidas pelas Secretarias de Estado da Educação.
Inclusão escolar	- E quanto à inclusão escolar de alunos com deficiência, quais as orientações da Secretaria de Estado da Educação?	Identificar a organização e a função da educação especial.

⁹⁹ Adaptação do Modelo do tópico-guia utilizado para a realização das discussões de grupo, proposto por Weller (2006). WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência como método. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

	- O Sr(a) poderia falar sobre a educação especial em seu Estado?	
Professores	- O Sr(a) poderia falar sobre as ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação para apoiar os professores no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência?	Conhecer as ações que a Secretaria de Estado da Educação promove para apoiar os professores no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência.
Acessibilidade	- De que forma que a Secretaria promove a acessibilidade no sistema de ensino e quais as dificuldades encontradas?	Compreender de que forma a Secretaria de Estado da Educação fomenta a promoção da acessibilidade no sistema de ensino e os desafios encontrados.
Recursos e serviços especializados	- Quais recursos e serviços especializados são oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação ao sistema de ensino? Como são providenciados?	Identificar os recursos e serviços especializados oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação ao sistema de ensino.
Ensino Médio	- O Sr(a) poderia falar um pouco sobre a organização do ensino médio em seu Estado? Quais avanços? Desafios?	Compreender a organização do ensino médio no sistema de ensino, avanços e dificuldades.
Inclusão de jovens com deficiência no Ensino Médio	- Tratando-se do ensino médio, o Sr(a) poderia falar sobre a inclusão de alunos com deficiência nessa etapa de ensino? Quais as deficiências mais recorrentes? Como se dá o processo de identificação destes alunos? - Como o Sr.(a) percebe o processo de inclusão escolar do jovem com deficiência no ensino médio?	Conhecer o processo de orientação das Secretarias Estaduais de Educação ao sistema de ensino, no que se refere à inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio. Compreender a concepção do gestor sobre o processo de inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio.
Desafios	- Na sua opinião, quais	Conhecer os desafios

	os principais desafios a serem enfrentados no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio?	enfrentados pelos gestores das Secretarias de Estado da Educação no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio.
Outros	- Não tenho mais perguntas relativas à pesquisa. Você gostaria de destacar algum aspecto que não foi tratado?	Incentivar a exposição de outros temas relevantes para o gestor.

APÊNDICE G - Formulário de identificação dos informantes da pesquisa

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS INFORMANTES DA PESQUISA

Prezado(a) Secretário(a) de Estado da Educação e/ou representante,

Este questionário tem como objetivo identificar o perfil dos profissionais que concederam entrevista, relativa ao desenvolvimento do Projeto de Tese intitulado “Juventude com deficiência e inclusão escolar no ensino médio: processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras”.

Este Projeto está vinculado a área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, desenvolvido com financiamento da Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e orientado pela Professora Dr^a Wivian Weller.

Informo que a atividade será desenvolvida considerando os princípios éticos da pesquisa científica conforme resolução Nº 12/2009 do PPGE/FE/UnB que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação (disponível para download em: http://ppge.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=27). Todas as informações serão tratadas com rigor e sigilo. Nome e local de residência não serão divulgados.

Desde já, agradeço sua contribuição!

Sinara Pollom Zardo
Doutoranda UnB – Mat. 09/75613

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Sexo:

a. masculino ()

b. feminino ()

4. Estado Civil:

a. Solteiro/a ()

b. Casado/a ()

c. Separado/a ()

d. Outros _____

5. Possui deficiência?

a. sim ()

b. não ()

6. Se possui algum tipo de deficiência, qual?

- a. () Deficiência física.
- b. () Deficiência intelectual/mental.
- c. () Surdez.
- d. () Deficiência auditiva.
- e. () Cegueira.
- f. () Baixa Visão.
- g. () Deficiência múltipla.
- h. () Surdocegueira.

7. Cidade em que nasceu: _____

8. Cidade em que vive atualmente: _____

9. Há quantos anos reside nessa cidade? _____

10. Nível de escolaridade/Identificação da Formação/Ano:

- a. () Superior. _____
- b. () Pós-Graduação – Especialização. _____
- c. () Mestrado. _____
- d. () Doutorado. _____
- e. () Pós-Doutorado. _____

11. Há quanto tempo atua na área da educação? _____

12. Em quais funções docentes o(a) Senhor(a) já atuou?

- a. () Docente nos anos iniciais do ensino fundamental.
- b. () Docente nos anos finais do ensino fundamental.
- c. () Docente no ensino médio.
- d. () Docente no ensino superior.
- e. () Outras funções docentes. _____
- f. () Coordenação Pedagógica em escola.
- g. () Direção de escola.
- h. () Secretário(a) Municipal de Educação
- i. () Outras funções relacionadas à gestão da educação.

13. Há quanto tempo atua na Secretaria de Estado da Educação? _____

14. Qual a sua atual função na Secretaria? _____

15. A qual Departamento/Setor sua função é vinculada? _____

APÊNDICE H - Termo de consentimento livre e esclarecido



Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Sinara Pollom Zardo – matrícula UnB 09/75613, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação, venho por meio deste informar-lhe a realização do Projeto de Tese intitulado “Juventude com deficiência e inclusão escolar no ensino médio: processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras”, sob orientação da Professora Dr^a. Wivian Weller.

Este Projeto tem como objetivo analisar os processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras com vistas à inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio, considerando a expansão da idade escolar obrigatória até os 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 e a expansão da oferta do Ensino Médio com a previsão de torná-lo etapa obrigatória da formação.

A fim de que essa pesquisa seja desenvolvida, necessito a concessão de entrevista pelos Secretários de Estado da Educação, ou de representantes designados(as).

Informo que a atividade será desenvolvida considerando os princípios éticos da pesquisa científica conforme resolução Nº 12/2009 do PPGE/FE/UnB que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação (disponível para download em:http://ppge.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=27).

Os resultados e conclusões obtidas na pesquisa, além de serem publicados na Tese de Doutorado, poderão ser apresentados em forma de

artigo ou de resumo em Congressos, Seminários ou publicados em diferentes meios.

Por fim, eu _____, ciente do que me foi exposto, concordo com os procedimentos que serão realizados participarei da pesquisa, bem como autorizo que sejam feitas entrevistas para a coleta de dados, não permitindo a minha identificação.

_____, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Assinatura da Doutoranda

APÊNDICE I - Carta convite ao Secretário de Estado da Educação de São Paulo



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa. Dra. Wivian Weller

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Campus Universitário Darcy Ribeiro
70.910-900 Brasília – DF
Fone: 61 3307-2069
Cel: 61 8102-5588
Mail: wivian@unb.br

A Sua Senhoria, o Senhor

PAULO RENATO SOUZA

Secretário de Estado da Educação de São Paulo

Endereço: Praça da República, 53 CEP: 01045-903 - São Paulo - SP

Brasília/DF, 28 de outubro de 2010.

Assunto: Pesquisa de Doutorado

Prezado Senhor,

Nos últimos dez anos, o Brasil tem se destacado internacionalmente pela transformação de suas políticas públicas no campo da educação para as pessoas com deficiência. A partir da década de 90 do século passado, desponta no cenário de implementação das políticas públicas de educação, a reivindicação ao direito a educação às pessoas com deficiência em escolas comuns do ensino regular.

Diante deste contexto, venho por meio deste encaminhar a Doutoranda Sinara Pollom Zardo – matrícula UnB 09/75613, que está desenvolvendo sob minha orientação o Projeto de Tese intitulado “Juventude com deficiência e inclusão escolar no ensino médio: processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras”. Este Projeto está vinculado a área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, desenvolvido com financiamento da Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Este Projeto tem como objetivo analisar os processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras com vistas à inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio, considerando a expansão da idade escolar obrigatória até os 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 e a expansão da oferta do Ensino Médio com a previsão de torná-lo etapa obrigatória da formação.

Neste sentido, solicito a Vossa Senhoria, ou representante designado(a), a contribuição para o desenvolvimento da Pesquisa, por meio de concessão de entrevista, a ser gravada pela Doutoranda, conforme agenda a ser combinada. A entrevista será constituída por perguntas abertas e versam sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio, no sistema de ensino de seu Estado.

Informo que a atividade será desenvolvida considerando os princípios éticos da pesquisa científica conforme resolução Nº 12/2009 do PPGE/FE/UnB que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação (disponível para download em: http://ppge.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=27).

Desde já agradeço pela preciosa colaboração no desenvolvimento da pesquisa da doutoranda Sinara Pollom Zardo (e-mail: sinarazardo@gmail.com tel. (61) 92847697) e coloco-me a disposição para maiores informações que se fizerem necessárias.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Wivian Weller
Matricula UnB: 1010212

APÊNDICE J - Carta Convite à Secretária de Estado da Educação de Goiás



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa. Dra. Wivian Weller

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Campus Universitário Darcy Ribeiro
70.910-900 Brasília – DF
Fone: 61 3307-2069
Cel: 61 8102-5588
Mail: wivian@unb.br

A Sua Senhoria, a Senhora
MILCA SEVERINO PEREIRA
Secretária de Estado da Educação de Goiás
Endereço: Av. Anhangüera nº 7171 – Setor Oeste
CEP: 74110-010 Goiânia – GO

Brasília/DF, 12 de novembro de 2010.

Assunto: Pesquisa de Doutorado

Prezada Senhora,

Nos últimos dez anos, o Brasil tem se destacado internacionalmente pela transformação de suas políticas públicas no campo da educação para as pessoas com deficiência. A partir da década de 90 do século passado, desponta no cenário de implementação das políticas públicas de educação, a reivindicação ao direito a educação às pessoas com deficiência em escolas comuns do ensino regular.

Diante deste contexto, venho por meio deste encaminhar a Doutoranda Sinara Pollom Zardo – matrícula UnB 09/75613, que está desenvolvendo sob minha orientação o Projeto de Tese intitulado “Juventude com deficiência e inclusão escolar no ensino médio: processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras”. Este Projeto está vinculado à área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, desenvolvido com financiamento da Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Este Projeto tem como objetivo analisar os processos de gestão dos

sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras com vistas à inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio, considerando a expansão da idade escolar obrigatória até os 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 e a expansão da oferta do Ensino Médio com a previsão de torná-lo etapa obrigatória da formação.

Neste sentido, solicito a Vossa Senhoria, ou representante designado(a), a contribuição para o desenvolvimento da Pesquisa, por meio de concessão de entrevista, a ser gravada pela Doutoranda, conforme agenda a ser combinada. A entrevista será constituída por perguntas abertas e versam sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio, no sistema de ensino de seu Estado.

Informo que a atividade será desenvolvida considerando os princípios éticos da pesquisa científica conforme resolução Nº 12/2009 do PPGE/FE/UnB que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação (disponível para download em: http://ppge.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=27).

Desde já agradeço pela preciosa colaboração no desenvolvimento da pesquisa da doutoranda Sinara Pollom Zardo (e-mail: sinarazardo@gmail.com tel. (61) 92847697) e coloco-me a disposição para maiores informações que se fizerem necessárias.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Wivian Weller
Matricula UnB: 1010212

APÊNDICE K - Carta Convite à Secretária de Estado da Educação do Paraná



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa. Dra. Wivian Weller

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Campus Universitário Darcy Ribeiro
70.910-900 Brasília – DF
Fone: 61 3307-2069
Cel: 61 8102-5588
Mail: wivian@unb.br

A Sua Senhoria, a Senhora

YVELISE FREITAS DE SOUZA ARCO-VERDE

Secretária de Estado da Educação do Paraná
Av. Água Verde, 2140 - Vila Izabel
CEP: 80240-900 – Curitiba – PR

Brasília/DF, 29 de novembro de 2010.

Assunto: Pesquisa de Doutorado

Prezada Senhora,

Nos últimos dez anos, o Brasil tem se destacado internacionalmente pela transformação de suas políticas públicas no campo da educação para as pessoas com deficiência. A partir da década de 90 do século passado, desponta no cenário de implementação das políticas públicas de educação, a reivindicação ao direito a educação às pessoas com deficiência em escolas comuns do ensino regular.

Diante deste contexto, venho por meio deste encaminhar a Doutoranda Sinara Pollom Zardo – matrícula UnB 09/75613, que está desenvolvendo sob minha orientação o Projeto de Tese intitulado “Juventude com deficiência e inclusão escolar no ensino médio: processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras”. Este Projeto está vinculado à área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, desenvolvido com financiamento da Coordenação

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Este Projeto tem como objetivo analisar os processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras com vistas à inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio, considerando a expansão da idade escolar obrigatória até os 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 e a expansão da oferta do Ensino Médio com a previsão de torná-lo etapa obrigatória da formação.

Neste sentido, solicito a Vossa Senhoria, ou representante designado(a), a contribuição para o desenvolvimento da Pesquisa, por meio de concessão de entrevista, a ser gravada pela Doutoranda, conforme agenda a ser combinada. A entrevista será constituída por perguntas abertas e versam sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio, no sistema de ensino de seu Estado.

Informo que a atividade será desenvolvida considerando os princípios éticos da pesquisa científica conforme resolução Nº 12/2009 do PPGE/FE/UnB que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação (disponível para download em:http://ppge.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=27).

Desde já agradeço pela preciosa colaboração no desenvolvimento da pesquisa da doutoranda Sinara Pollom Zardo (e-mail: sinarazardo@gmail.com tel. (61) 92847697) e coloco-me a disposição para maiores informações que se fizerem necessárias.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Wivian Weller
Matricula UnB: 1010212

APÊNDICE L - Carta Convite à Secretária de Estado da Educação de Tocantins



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa. Dra. Wivian Weller

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Campus Universitário Darcy Ribeiro
70.910-900 Brasília – DF
Fone: 61 3307-2069
Cel: 61 8102-5588
Mail: wivian@unb.br

A Sua Senhoria, a Senhora

Suzana Salazar de Freitas Moraes

Secretária de Estado da Educação e Cultura de Tocantins
Esplanada das Secretarias, Praça dos Girassóis, s/nº
CEP: 77.001-910 – Palmas – TO

Brasília/DF, 29 de novembro de 2010.

Assunto: Pesquisa de Doutorado

Prezada Senhora,

Nos últimos dez anos, o Brasil tem se destacado internacionalmente pela transformação de suas políticas públicas no campo da educação para as pessoas com deficiência. A partir da década de 90 do século passado, desponta no cenário de implementação das políticas públicas de educação, a reivindicação ao direito a educação às pessoas com deficiência em escolas comuns do ensino regular.

Diante deste contexto, venho por meio deste encaminhar a Doutoranda Sinara Pollom Zardo – matrícula UnB 09/75613, que está desenvolvendo sob minha orientação o Projeto de Tese intitulado “Juventude com deficiência e inclusão escolar no ensino médio: processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras”. Este Projeto está vinculado à área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, desenvolvido com financiamento da Coordenação

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Este Projeto tem como objetivo analisar os processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras com vistas à inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio, considerando a expansão da idade escolar obrigatória até os 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 e a expansão da oferta do Ensino Médio com a previsão de torná-lo etapa obrigatória da formação.

Neste sentido, solicito a Vossa Senhoria, ou representante designado(a), a contribuição para o desenvolvimento da Pesquisa, por meio de concessão de entrevista, a ser gravada pela Doutoranda, conforme agenda a ser combinada. A entrevista será constituída por perguntas abertas e versam sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio, no sistema de ensino de seu Estado.

Informo que a atividade será desenvolvida considerando os princípios éticos da pesquisa científica conforme resolução Nº 12/2009 do PPGE/FE/UnB que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação (disponível para download em:http://ppge.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=27).

Desde já agradeço pela preciosa colaboração no desenvolvimento da pesquisa da doutoranda Sinara Pollom Zardo (e-mail: sinarazardo@gmail.com tel. (61) 92847697) e coloco-me a disposição para maiores informações que se fizerem necessárias.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Wivian Weller
Matricula UnB: 1010212

APÊNDICE M - Carta Convite ao Secretário de Estado da Educação do Maranhão



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa. Dra. Wivian Weller

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Campus Universitário Darcy Ribeiro
70.910-900 Brasília – DF
Fone: 61 3307-2069
Cel: 61 8102-5588
Mail: wivian@unb.br

A Sua Senhoria, o Senhor

CÉSAR HENRIQUE SANTOS PIRES

Secretário de Estado da Educação do Maranhão
Rua Conde Deü, 140 – Monte Castelo
Cep : 65030-330 São Luis - MA

Brasília/DF, 29 de novembro de 2010.

Assunto: Pesquisa de Doutorado

Prezado Senhor,

Nos últimos dez anos, o Brasil tem se destacado internacionalmente pela transformação de suas políticas públicas no campo da educação para as pessoas com deficiência. A partir da década de 90 do século passado, desponta no cenário de implementação das políticas públicas de educação, a reivindicação ao direito a educação às pessoas com deficiência em escolas comuns do ensino regular.

Diante deste contexto, venho por meio deste encaminhar a Doutoranda Sinara Pollom Zardo – matrícula UnB 09/75613, que está desenvolvendo sob minha orientação o Projeto de Tese intitulado “Juventude com deficiência e inclusão escolar no ensino médio: processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras”. Este Projeto está vinculado à área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, desenvolvido com financiamento da Coordenação

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Este Projeto tem como objetivo analisar os processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras com vistas à inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio, considerando a expansão da idade escolar obrigatória até os 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 e a expansão da oferta do Ensino Médio com a previsão de torná-lo etapa obrigatória da formação.

Neste sentido, solicito a Vossa Senhoria, ou representante designado(a), a contribuição para o desenvolvimento da Pesquisa, por meio de concessão de entrevista, a ser gravada pela Doutoranda, conforme agenda a ser combinada. A entrevista será constituída por perguntas abertas e versam sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio, no sistema de ensino de seu Estado.

Informo que a atividade será desenvolvida considerando os princípios éticos da pesquisa científica conforme resolução Nº 12/2009 do PPGE/FE/UnB que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação (disponível para download em:http://ppge.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=27).

Desde já agradeço pela preciosa colaboração no desenvolvimento da pesquisa da doutoranda Sinara Pollom Zardo (e-mail: sinarazardo@gmail.com tel. (61) 92847697) e coloco-me a disposição para maiores informações que se fizerem necessárias.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Wivian Weller
Matricula UnB: 1010212

APENDICE N- Divisão temática a entrevista narrativa realizada com o representante da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

Entrevista Narrativa Representante da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo Entrevistadora: Sinara Pollom Zardo Transcrição: Daiany Araújo dos Santos Data: 05/10/2010 Duração: 52:56 Nº de linhas: 1-504									
Subtema	Controle do tempo	Linhas	Tema Principal	Controle do tempo	Linhas	Passagem	Controle do tempo	Linhas	Controle total de tempo da passagem
1º Formação e aproximação com a área da educação especial	00:00:44-00:02:59	1-20	1º Atuação profissional	00:00:44-00:05:27	1-48	1ª Profissão	00:00:44-00:05:27	1-48	05:17
2º Inserção no CAP	00:02:59-00:05:27	20-48							
1º Posição do estado: criar condições para garantia do direito à educação	00:05:27-00:07:00	49-63	1º Processo de inclusão em SP	00:05:27-00:13:01	49-120	2ª Gestão	00:05:27-00:33:05	49-317	28:22

2º Trabalho de formação continuada intensa	00:07:00-00:08:49	63-80							
3º Mudanças no sistema	00:08:49-00:13:01	80-120							
			2º Administração da educação no estado de SP	120-134	00:13:01-00:14:36				
4º Educação especial: relação com outros setores e organização do atendimento	00:14:36-00:17:43	134-167	3º Função e organização da educação especial	134-214	00:14:36-00:22:59				
5º Atendimento dos alunos com deficiência na rede	00:17:43-00:22:59	168-214							
6º Concepções de educação inclusiva	00:22:59-00:24:12	215-228	4º Atuação da Secretaria no processo de inclusão	215-278	00:22:59-00:29:10				
7º Orientações da Secretaria quanto ao processo de inclusão	00:24:12-00:26:27	228-251							

8º Preocupação com os diretores das escolas e cursos de formação	00:26:27-00:29:10	251-278							
9º Acessibilidade nas escolas: FDE	00:29:10-00:30:16	279-289	5º Acessibilidade	00:29:10-00:33:05	279-317				
10º Recursos e aquisição de materiais	00:30:16-00:33:05	290-317							
1º O atendimento não muda, o que muda é o currículo	00:33:05-00:34:41	318-334	1º Alunos com deficiência no ensino médio	00:33:05-00:36:45	318-353	3ª Ensino Médio	00:33:05-00:45:31	318-437	12:26
2º Escolarização de alunos com deficiência intelectual e exigência das famílias	00:34:41-00:36:45	334-353							
			2º Atendimento de adultos com deficiência intelectual	00:36:45-00:40:42	354-391				
			3º Orientação para a terminalidade:	00:40:42-00:41:38	392-400				

			resolução						
			4º Encaminhamento pro mercado de trabalho	00:41:38- 00:45:31	400-437				
			1º Formação inicial e continuada de professores	00:45:31- 00:48:43	438-467	4ª Desafios	00:45:31- 00:52:56	438- 504	07:25
			2º Uso dos recursos, terminalidade e barreiras	00:48:43- 00:52:18	467-495				
			3º Comentário Projeto ASAS	00:52:18- 00:52:56	496-504				

APÊNDICE O - Divisão temática da entrevista narrativa realizada com o representante da Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Entrevista Narrativa Representante da Secretaria de Estado da Educação de Goiás Entrevistadora: Sinara Pollom Zardo Transcrição: Daiany Araújo Santos Data: 16/11/2010 Duração: 1:30:27 Nº de linhas: 1-841									
Subtema	Controle do tempo	Linhas	Tema Principal	Controle do tempo	Linhas	Passagem	Controle do tempo	Linhas	Controle total de tempo da passagem
			1º Inserção no serviço público	00:00:09 - 00:00:23	1-12	1ª Atuação profissional	00:00:09 -00:07:41	1-70	07:32
			2º Militância em direitos humanos e aproximação com o campo da deficiência	00:00:23 - 00:04:07	12-36				
			3º Atuação na educação	00:04:07 - 00:07:41	37-70				

			1º Conflitos em função de concepções diferentes de educação	00:07:41-00:11:38	70-109	2ª Inclusão GO	00:07:41-00:32:35	70-304	25:06
1º Rede de apoio: envolvimento de mais profissionais dentro da sala de aula	00:11:38 - 00:14:56	110-140	2º Limites	00:11:38 - 00:15:48	110-148				
2º Matrícula e laudo pedagógico	00:14:56-00:15:48	140-148							
			3º Rede Estadual de apoio a inclusão: equipe multiprofissional	00:15:48 – 00:23:31	148-222				
			4º Inversão dos dados do censo	00:23:31 - 00:25:51	223-242				
3º Alunos com deficiência intelectual	00:25:51 – 00:28:13	242-262	5º Limite na política pública	00:25:51 – 00:32:35	242-304				
4º Alunos com transtornos de déficit de atenção e hiperatividade	00:28:13 - 00:29:36	262-274							

5º Adultos com deficiência e EJA	00:29:36 - 00:32:35	274-304							
			1º Acessibilidade arquitetônica das escolas	00:32:35-00:36:01	305-337	3º Acessibilidade	00:32:35 - 00:43:35	305-404	11:00
			2º Ações para promover a acessibilidade plena	00:36:01-00:40:42	337-380				
			3º Limite pedagógico	00:40:42-00:43:35	381-404				
1º Discutir educação inclusiva vai além do ensino especial	00:43:35-00:45:52	404-426	1º Inclusão e diversidade	00:43:35-00:53:27	404-493	4ª Inclusão: eixo central da Secretaria	00:43:35-00:53:27	404-493	10:08
2º Formação para a diversidade	00:45:52-00:48:35	427-449							
3º Mudanças nas diretrizes pedagógicas	00:48:35-00:53:27	450-493							

			1º Crise de identidade do EM	00:53:27-00:54:55	494-509	5ª Ensino Médio	00:53:27-01:30:27	494-841	27:00
1º Discussão da proposta do EM Resignificado	00:54:55-00:57:20	509-531	2º Ensino Médio Resignificado	00:54:55-01:03:59	509-594				
2º Adesão das escolas: organização curricular	00:57:20-01:02:43	531-584							
3º Resignificação X cultura tradicional na escola	01:02:43-01:03:59	584-594							
4º Deficiências recorrentes	01:03:59-01:04:38	595-603	3º Alunos com deficiência no EM		595-749				
5º Avaliação da aprendizagem	01:04:38-01:16:34	604-714							
6º Recuperar autoridade pedagógica	01:16:34-01:17:52	714-725							
7º Responsabilização dos alunos com deficiência pelo fracasso escolar X	01:17:52-01:20:15	725-749							

desafios da educação para a diversidade									
8º Exemplos de inclusão	01:20:15-01:25:33	750-795	4º Alunos com deficiência intelectual no EM						
9º Rede de apoio: cátedra do professor e do aluno	01:25:33-01:28:47	796-826							
			5º Convencimento de que o caminho da inclusão é real: busca de respostas	01:28:47-01:30:27	827-841				

APÊNDICE P - Divisão temática da entrevista narrativa realizada com a representante da Secretaria de Estado da Educação do Paraná

Entrevista Narrativa Representante da Secretaria de Estado da Educação do Paraná Entrevistadora: Sinara Pollom Zardo Transcrição: Daiany Araújo Santos Data: 04/12/2010 Duração: 1:10:31 Nº de linhas: 1-620									
Subtema	Controle do tempo	Linhas	Tema Principal	Controle do tempo	Linhas	Passagem	Controle do tempo	Linhas	Controle total de tempo da passagem
1º Formação e atuação profissional	00:00:11 - 00:03:02	1-23	1º Inserção profissional e concepção de educação inclusiva	00:00:11-00:07:13	1-60	1. Gestão I	00:00:11-00:19:15	1-174	19:04
2º Militância das APAES e relação com o MEC	00:03:02-00:04:38	23-37							
3º Concepções sobre educação inclusiva	00:04:38 - 00:07:13	37-60							
4º Mudanças sistêmicas e contratação de professores	00:07:13 - 00:10:31	61-93	2º Processo de Gestão para a inclusão de alunos com deficiência	00:07:13 - 00:14:39	61-132				
5º Mudanças: concursos públicos e implantação de	00:10:31-00:12:56	94-116							

salas de recursos									
6º Capacitação de professores e extinção de classes especiais	00:12:56 - 00:14:39	117-132							
7º Importância de novos concursos e capacitações	00:14:39-00:17:24-	133-157	3º Atendimento educacional especializado	00:14:39-00:19:15	133-174				
8º Reestruturação das escolas especiais e resistências	00:17:24 - 00:19:15	157-174							
1º Transformação das escolas especiais e centros de atendimento	00:19:15-00:20:19	174-185	1º Escolas Especiais	00:19:15-00:22:52	174-207	2. Gestão II	00:19:15-00:37:04	174-333	18:11
2º Escolas de educação básica na modalidade especial	00:20:19-00:22:52	186-207							
3º Professor de apoio como mediador na inclusão do aluno com deficiência no ensino comum	00:22:52-00:25:04	208-227	2º Rede de apoio no ensino comum	00:22:52 - 00:31:37	208-284				
4º Situações que restringem a inclusão de alunos	00:25:04-00:28:38	227-256							

com deficiência no ensino comum										
5º Necessidade de expansão da rede de apoio no ensino comum	00:28:38-00:30:25	256-272								
6º Escolas especiais nos municípios do PR	00:30:25-00:31:37	273-284								
7º Avaliação: função de orientar a escola comum	00:31:37-00:33:37	285-302	3º Orientações para a matrícula de alunos com deficiência no ensino comum	00:31:37-00:37:04	285-333					
8º CREAOPs: processo de avaliação realizada por equipes vinculadas ao Estado	00:33:37-00:36:03	303-323								
9º Avaliação: autoridade pedagógica	00:36:03-00:37:04	323-333								
1º O 'problema crônico' das barreiras arquitetônicas	00:37:04-00:38:37	334-346	1º Apoios para a acessibilidade	00:37:04-00:41:50	334-373	3.Acessibilidade	00:37:04-00:46:14	333-412	09:10	
2º Morosidade dos processos de licitação	00:38:37-00:39:42	346-355								
3º Importância dos	00:39:42-	355-								

materiais e equipamentos de acessibilidade	00:41:50	373							
			2º Dificuldades no processo de aquisição de materiais e recursos de acessibilidade	00:41:50-00:43:19	374-386				
			3º Mudança de concepção sobre inclusão e acessibilidade	00:43:19-00:46:14	386-412				
4. Formação									
1º Formação exigida para atuação na educação especial	00:46:14-00:47:25	413-424	1º Formação inicial e continuada	00:46:14-00:49:23	413-441		00:46:14-00:52:33	412-468	6:19
2º Capacitações gerais e específicas	00:47:25-00:49:23	424-441							
			2º Equipes de educação especial das regionais	00:49:23-00:52:02	441-465				
			3º Participação	00:52:02-00:52:33	465-469				

			das escolas especiais nas capacitações						
			1º Apoio aos alunos incluídos no ensino médio	00:52:33-00:55:37	470-498	5. Inclusão no ensino médio	00:52:33-01:10:30	470-623	18:03
1º Desenvolvimento das funções superiores	00:55:37-00:56:47	499-509	2º Função da sala de recursos no ensino médio	00:55:37-00:58:31	499-526				
2º Sala de recursos não é 'sala tarefaira'	00:56:47-00:58:31	509-526							
3º Limitação	00:58:31-01:00:31	527-542	3º Jovens com deficiência intelectual no ensino médio		527-583				
4º Terminalidade	01:00:31-01:02:53	542-561							
5º Certificação: igualdade de condições	01:02:53-01:04:15	561-572							
6º A questão da certificação não está resolvida	01:04:15-01:05:28	573-583							
			4º Dever do sistema educacional de resolver a certificação	01:05:28-01:07:30	583-601				
			5º Desafios	01:07:30-	602-				

				01:10:30	623				
--	--	--	--	----------	-----	--	--	--	--

APÊNDICE Q - Divisão temática da entrevista narrativa realizada com a representante da Secretaria de Estado da Educação de Tocantins

Entrevista Narrativa Representante da Secretaria de Estado da Educação de Tocantins Entrevistadora: Sinara Pollom Zardo Transcrição: Edina Caixeta Data: 14/12/2010 Duração: 00:47:13 Nº de linhas: 1-363									
Subtema	Controle do tempo	Linhas	Tema Principal	Controle do tempo	Linhas	Passagem	Controle do tempo	Linhas	Controle total de tempo da passagem
1º Formação acadêmica	00:00:11-00:00:44	1-7	1º Atuação na educação	00:00:11-00:04:07	1-35	1ª Profissão	00:00:11-00:04:07	1-35	5:18
2º Experiência na educação e inserção na Secretaria	00:00:44-00:04:07	7-35							
			1º O Estado segue as orientações do MEC	00:04:07-00:05:22	36-47	2ª Inclusão	00:04:07-00:25:56	36-242	21:49
			2º Receio quanto a inclusão: atuação da SEC e divulgação das ações	00:05:22-00:08:00	48-70				
1º As diretorias e	00:08:00-	75-95	3ª Organização	00:08:00-	75-104				

os técnicos de educação especial	00:10:42		do sistema	00:11:24					
2º Funções do organograma	00:10:42-00:11:24	96-104							
			4º Elaboração de normativas	00:11:24-00:13:15	105-121				
			5º Procedimento de matrícula	00:13:15-00:15:28	122-140				
3º Organização das formações continuadas	00:15:28-00:17:36	141-161	6º Formações continuadas	00:15:28-00:18:27	141-168				
4º Papel das técnicas de educação especial no processo de formação	00:17:36-00:18:27	161-168							
			7º Conveniamento com as APAES	00:18:27-00:21:21	169-196				
			8º Acessibilidade	00:21:21-00:23:18	197-214				
			9º Formação de intérprete	00:23:18-00:25:56	215-242				
			1º Deficiências recorrentes	00:25:56-00:27:15	242-254	Ensino médio	00:25:56-00:27:15	242-328	02:41
			2º Disponibilização	00:00:00-00:01:07	261-272				00:00:00-00:05:50
									08:01

			de recursos						
			3º Sala de recursos	00:01:07-00:02:03	273-283				
Currículo adaptado e formação continuada	00:02:03-00:03:33	284-302	4º Inclusão de alunos com deficiência intelectual	00:02:03-00:05:50	284-328				
Técnico de educação especial e apoio da sala de recursos	00:03:33-00:04:13	303-309							
Orientação de Estado e suporte para continuidade dos estudos	00:04:13-00:05:50	310-328							
			Reconhecimento da emancipação	00:05:50-00:07:13	329-342	Desafios	00:05:50-00:08:45	329-363	03:05
			Síntese dos pontos abordados	00:07:13-00:08:45	343-363				

APÊNDICE R – Divisão temática da entrevista narrativa realizada com a representante da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

Entrevista Narrativa Representante da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão Entrevistadora: Sinara Pollom Zardo Transcrição: Edina Caixeta Data: 20/12/2010 Duração: 44:29 Nº de linhas: 1-447									
Subtema	Controle do tempo	Linhas	Tema Principal	Controle do tempo	Linhas	Passagem	Controle do tempo	Linhas	Controle total de tempo da passagem
			1º Inserção no serviço público	00:00:20 - 00:01:03	1-7	1ª Atuação profissional	00:00:20 -00:03:11	1-27	03:09
			2º Aproximação com a área da educação especial	00:01:03 - 00:03:11	7-27				
			1º Experiência do MA de inclusão no ensino regular	00:03:11 – 00:05:26	28-50	2ª Gestão	00:03:11 – 00:17:03	28-168	14:07
			2º Resistência para matrícula: preconceito	00:05:26 - 00:06:48	51-67				

1º Organograma	00:06:48- 00:07:52	68-76	3º Estrutura da Secretaria de Educação	00:06:48 - 00:12:09	68-117				
2º Função da Supervisão de Educação Especial	00:07:52- 00:09:20	76-88							
3º Centros de apoio	00:09:20- 00:12:09	88-117							
4º Unidades Regionais de Educação	00:12:09 - 00:13:25	118- 131	4º Gestão da educação no Estado		118-168				
5º Dificuldades de gestão: municípios do interior e extensão territorial	00:13:25- 00:17:03	131- 168							
1º O Estado segue a orientação do MEC: o estado não tem uma política	00:17:03- 00:18:32	169- 183	1º Implementação da política de inclusão no Estado	00:17:03- 00:22:54	169-229	3º Inclusão	00:17:03- 00:33:40	169- 340	16:37
2º Dificuldades de implementação da política do MEC	00:18:32 - 00:20:08	183- 201							
3º Orientação quanto a matrícula de alunos com deficiência	00:20:08 - 00:21:06	202- 212							

4º Organização da educação especial no Estado	00:21:06-00:22:54	212-229							
			2º Concurso específico para a área da educação especial	00:22:54-00:27:34	229-276				
5º A falta de acesso é maior do que a barreira física	00:27:34-00:29:33	277-296	3º Acessibilidade	00:27:34-00:31:08	277-312				
6º Recursos e serviços: formação do profissional do AEE	00:29:33-00:31:08	297-312							
			4º Formação de professores: necessidade de programa de apoio	00:31:08 – 00:33:40	313-340				
			1º Alunos com deficiência no ensino médio e no ensino superior	00:33:40 - 00:37:48	341-381	3º Ensino Médio	00:33:40 -00:41:54	341-424	08:14

			2º O desafio da inclusão é a educação infantil	00:37:48-00:38:51	382-391				
1º O Estado recebe os alunos da rede municipal no EM	00:38:51-00:39:51	392-401	3º Alunos com deficiência intelectual no EM	00:38:51-00:41:54	392-424				
2º Desafio: promoção de apoio	00:39:51-00:41:54	402-424							
			1º Ensino Superior	00:41:54-00:42:45	425-432	4º Desafios e sugestões	00:41:54-00:44:29	425-447	03:25
			2º Articulação entre a universidade e as escolas: divulgação da pesquisa	00:42:45-00:44:29	432-447				

APÊNDICE S - Lista de códigos utilizados na transcrição¹⁰⁰

Y: abreviação para entrevistadora.

Prf: abreviação para gestora entrevistada (Pr, para identificar a Unidade Federativa e 'f', para identificar o sexo feminino).

(4) tempo de pausa em segundos.

@2@ tempo de riso e segundos.

@frase@ frase proferida sorrindo.

Nome palavra falada enfaticamente.

(.) tempo de pausa menor que um segundo.

(()) ação ocorrida na sala no momento da entrevista.

::: tempo de pronúncia de uma letra ou sílaba da palavra em segundos.

não palavra ou frase pronunciada em voz alta.

não palavra ou frase pronunciada em voz alta e de forma enfática.

¹⁰⁰ Os códigos utilizados na transcrição seguem a proposta de Weller (2011). Esclarecimentos complementares em Weller, Wivian. *Minha voz é tudo o que eu tenho: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 251-252.