ENTRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E O DEVER DA OFERTA: CONCEPÇÕES DOS GESTORES ESTADUAIS BRASILEIROS ACERCA DA INCLUSÃO DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Sinara Pollom Zardo – UnB; sinarazardo@gmail.com

Resumo:

Esta pesquisa analisa os processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras com vistas à inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio. O estudo qualitativo utiliza entrevistas narrativas para a coleta de dados e apóia-se no método documentário para análise e teorização das experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa. São apresentados os resultados da investigação realizada em cinco unidades federativas – São Paulo, Goiás, Paraná, Tocantins e Maranhão. Os resultados evidenciam que a trajetória biográfico-profissional dos gestores interfere na concepção de educação inclusiva e na elaboração das ações organizacionais implementadas, dividindo a atuação em duas perspectivas: do direito e do dever à educação.

Palavras-chave: Direito à educação; Jovens com deficiência; Ensino Médio.

Considerações preliminares

Nos últimos dez anos, o Brasil tem se destacado internacionalmente pela transformação de suas políticas públicas no campo da educação das pessoas com deficiência[1], buscando romper com concepções assistencialistas ou clínicas e investindo em ações de cunho educacional, tendo em vista a inclusão social destes cidadãos.

[1] Neste relato de experiência, será utilizada a terminologia "pessoa com deficiência", conforme preconiza a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela ONU em 2006: "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". Ao tratar-se da análise de dados estatísticos, ao longo do texto, serão considerados na categoria alunos com deficiência aqueles que apresentam deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual – baixa visão e cegueira, deficiência auditiva e surdez.

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.

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, no caso de jovens com deficiência a situação é agravada. 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 seguintes indicadores: 2006 - 8.906.820 matrículas no Ensino Médio e 12.781 matrículas de alunos com deficiência na mesma etapa de ensino; 2007 - 8.906.820 matrículas no Ensino Médio sendo 12.781 matrículas de alunos com deficiência; 2008 - 8.272.159 no Ensino Médio e 14.037 matrículas de alunos com deficiência; 2009 - 9.831.664 matrículas no Ensino Médio e 17.636 matrículas de alunos com deficiência; 2010 - 7.833.218 matrículas no Ensino Médio e 23.272 matrículas de alunos com deficiência nesta mesma etapa de ensino (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 alunos com deficiência matriculados no ensino médio representavam apenas 0,14% das matrículas; passados cinco anos, os alunos com deficiência representam 0,29% das matrículas na última etapa da educação básica.

Considerando os princípios constitucionais que evidenciam o direito de todos à educação, o que inclui os alunos com deficiência, bem como as atuais políticas públicas que orientam a organização de sistemas educacionais inclusivos, esta investigação tem

como objetivo geral analisar as concepções de educação inclusiva que orientam 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.

Constituição do corpus da pesquisa e percurso metodológico

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

Este estudo, de cunho qualitativo, é subsidiado pelos referenciais da Sociologia Interpretativa. As entrevistas narrativas constituíram o instrumento de coleta de dados e o método documentário (cf. BOHNSACK e WELLER, 2011; WELLER 2004 e 2005) 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 estudados.

Trajetória biográfico-profissional dos 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. Constituem o *corpus* desta pesquisa representantes da Secretaria de Estado de São Paulo, Goiás, Paraná, Tocantins e Maranhão.

O representante do estado de São Paulo exerce a função de técnico do Centro de Apoio Pedagógico - 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.

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. 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 e em atividades clericais. 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 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 à 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. 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. Tem vinculação com o movimento das Associações de Pais e Alunos dos Excepcionais (APAES).

A representante do estado de Tocantins exerce função técnica na Coordenadoria 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 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.

A representante do estado do Maranhão 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.

Concepções de educação inclusiva dos gestores estaduais de educação

No processo de estudo sobre a elaboração e a implementação de políticas públicas para a educação de alunos 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. Vale destacar que 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 deve levar em conta que tais narrativas reproduzem opiniões, decisões e deliberações na estrutura do sistema de ensino.

Com objetivo de compreender a concepção de educação inclusiva que orienta as ações desenvolvidas para a inclusão de alunos 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 (linhas 62-78):

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 SPm: Bom a partir do a posição a posição do digamos
66 assim da administração do através do CAP é de é:: os alunos
67 com deficiência têm todos os direitos constitucionais têm os
68 direitos que estão lá definidos na LDB os direitos definidos
69 no ECA etc etc têm que ser respeitados então a gente tem que
70 criar as condições necessárias para que esse direito seja
71 exercido, respeitado agora nem sempre a gente consegue que
72 é:: lá na ponta digamos assim seja por conta da formação do
73 professor que veio da Universida::de seja por conta de
74 dificuldades que ainda são encontradas com relação a
75 acessibilida::de com relação ao número de alunos em sala de
76 aula sei lá com relação a formação pessoal a expectativa de
77 família né ás vezes isso cria um pouco de digamos assim
78 ruído né nisso daí

Observa-se que a resposta do entrevistado é apresentada sob o ponto de vista institucional. O termo "a posição" (linha 65) 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.

A fala "têm que ser respeitado então a gente tem que criar as condições necessárias para que esse direito seja exercido" (linhas 69-71) 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 alunos, 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” (linha 71) – 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 superior, a falta de acessibilidade, o número excessivo de alunos nas salas de aula e a expectativa das famílias quanto à aprendizagem dos alunos com deficiência.

A concepção de educação inclusiva é explicitada pelo informante do estado de Goiás a partir da exposição sobre os limites no processo (linhas 164-183):

> 164 Y: Eu queria que você colocasse como é a inclusão é vista nas
> 165 escolas?
> 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? Ás 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 no
> 178 Brasil hoje todos dizem que isso é responsabilidade do
> 179 professor mas eu já tenho já tenho @já tenho uma experiência
> 180 pra dizer o seguinte@ que é:: o professor sozinho não vai dar
> 181 conta (.) tá se você calcular que um professor por sala de aula
> 182 vai dar conta de todo de to:do o trabalho que tem na sala de
> 183 aula você vai exigir muito dele

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 alunos 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 alunos, ou seja, à criação de condições efetivas de participação e aprendizagem.

Uma das estratégias utilizadas para superar o desafio de garantir a permanência dos alunos 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 às especificidades de aprendizagem de todos os alunos da turma, inclusive daqueles que apresentam algum tipo de deficiência.

No que se refere ao papel dos professores no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, embora os estudos realizados na área evidenciem que a responsabilidade sobre a efetividade desse processo recai sobre os docentes, o entrevistado, a partir de sua experiência profissional, afirma que o professor não pode ser responsabilizado sozinho pelo sucesso ou pelo fracasso do processo de escolarização dos alunos com deficiência, tendo em vista a demanda que esse profissional assume no processo de ensino e aprendizagem, a forma como o currículo se organiza e o número de alunos que compõe cada turma.

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. Em sua opinião, o processo de inclusão demanda romper com práticas excludentes que historicamente vitimaram esta população. A esse respeito, a informante discorre (linhas 74-89):

> 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 <u>de</u>
> 77 <u>verdade</u> é pra <u>todos</u> não pra quem cabe nesse todos que é

78 a maioria mas é exatamente pra todos ai talvez nós tenhamos
79 nos distanciado um pouquinho da visão do MEC quando vê a
80 educação de fato pra todos é pra maioria mas não exatamente
81 pra todos então a defesa do estado do Paraná das escolas
82 especiais é por um pequeno segmento que apresenta alta
83 especificidade cujo o trabalho não foi possível obter êxito no
84 contexto mais comum da classe comum do ensino regular
85 mas a regra a regra sem duvida nenhuma e não cabe discussão
86 sobre isso é o direito e o acesso garantido no ensino comum
87 com uma rede de apoio séria (.) que depois eu quero ter a
88 oportunidade de mostrar pra você que nós temos pra fazer
89 suporte pra escolaridade 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 alunos, 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 Ministério da Educação (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 alunos, 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 alunos da educação especial deverão estar participando dos processos de ensino nas escolas comuns. Em casos de alunos 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.

Buscando obter informações sobre a concepção de educação inclusiva no estado de Tocantins, a entrevistadora realiza uma pergunta sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas estaduais (linhas 48-59):

48 Y: Como que é vista aqui no estado a questão da inclusão de
49 alunos com deficiência nas escolas?
50 TOf: O <u>estado</u> trabalha né de forma=de forma é:: realmente a
51 desenvolver todos os projetos né todos os programas que lhe
52 são no caso atribuídos né então assim a gente tenta né tenta
53 desenvolver tenta executar atualmente né todas as políticas
54 que são pertinentes né a gente segue realmente as orientações
55 do Ministério e a gente busca também né é recursos né para
56 que a gente realize um trabalho condizente para que tenha
57 realmente um trabalho de qualidade né envolvendo todos os
58 alunos com deficiência e fazendo realmente a inclusão deles
59 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 54-55) 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 alunos com deficiência na escola.

Com o objetivo de conhecer a concepção e as impressões sobre o processo de educação inclusiva no estado do Maranhão, destaca-se o seguinte trecho (linhas 38-64):

38 Y: Como é visto a inclusão de alunos com deficiência nas
39 escolas?
40 MAf: Olha se a gente for hã fazer uma retrospectiva do estado
41 já em na década de sessenta inicio de setenta nós já tínhamos
42 alunos com deficiência em classe regular aqui no Maranhão
43 se nós formos fazer um levantamento disso a primeira escola
44 era uma escola que ainda hoje existe tem trabalha também
45 com pessoa com deficiência é a escola Raimundo Correia (.) e
46 ela já tinha uma classe de surdos era uma classe especial claro
47 mas ela já estava dentro da
48 escola regular aqui no Maranhão nós não temos escolas
49 especiais na rede estadual nós não temos escola especial mas
50 ainda temos hoje classes especiais e era uma dessas classes
51 que já vinham desde essa época já vinha sendo trabalhada
52 depois veio outra escola que hoje é uma escola bem grande
53 aqui do estado que é a Governador Edson Lobão que também
54 recebeu muitos surdos (1) sempre
55 houve uma tradição ela recebeu quatro alunos surdos em
56 principio isso já em dois mil e daí esses professores
57 começaram a trabalhar lá e isso foi crescendo crescendo então
58 quando se fala hoje de política de inclusão como uma política
59 do Ministério da Educação a partir exatamente do documento
60 de dois mil e oito se você for olhar esse trabalho já havia sido
61 iniciado há algum tempo talvez não nos moldes como está
62 colocada hoje nos documentos mas já havia trabalhos sim nós
63 temos surdos, cegos, pessoas com deficiência intelectual na
64 em todo o ensino fundamental e médio

A informante do estado do Maranhão, ao responder a questão, informa que a experiência do estado no processo de inclusão de alunos 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 47-48) evidencia que as classes especiais, embora organizadas de forma segregada às salas de aula comum, já possibilitavam o atendimento de alunos com deficiência no contexto da escola. A ênfase do termo “classes especiais” (linha 50) 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 61-62).

Visto que o sistema de ensino maranhense já inseria os alunos 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 62-64). 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).

Considerações conclusivas

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.

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.

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, 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. Destacam-se nessa concepção, principalmente, os entrevistados dos estados de Goiás e Paraná.

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 alunos com deficiência deve ser assegurado por meio da promoção da acessibilidade.

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 alunos com diferentes tipos de deficiência estão inseridos no sistema de ensino.

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.

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.

Referências bibliográficas

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. 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.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm

_____. *Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009*. Disponível em: http://200.181.15.9/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm.

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. 2004.

WELLER, Wivian. 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

ZARDO, Sinara Pollom. *Direito à educação:* a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2012.