

DIREITO À EDUCAÇÃO NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO: SIGNIFICADOS ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Resultado de pesquisa concluída

GT 8: Desigualdade, vulnerabilidade e exclusão social

Sinara Pollom Zardo

Resumo:

Esta 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. A investigação é qualitativa e utiliza os referenciais da Sociologia Interpretativa e 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 teorização da singularidade das experiências vivenciadas pelos entrevistados. Foram sujeitos da pesquisa os gestores dos sistemas de ensino dos estados de São Paulo, Goiás, Paraná, Tocantins e Maranhão. Constatou-se 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.

Palavras-chave: Direito à educação; Jovens com deficiência; Inclusão no ensino médio.

Considerações iniciais

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.

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 direitos. O direito à educação remete, portanto, ao movimento mundial pela educação inclusiva, que 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. Tais perspectivas, no âmbito da organização escolar, permitem 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.

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.

Pressupostos metodológicos

Nessa 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 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.

Este estudo, de cunho qualitativo, é subsidiado pelos referenciais da Sociologia Interpretativa, do Interacionismo Simbólico e da Fenomenologia Social. Optou-se pela utilização dos referenciais da Sociologia do Conhecimento pois esta perspectiva permite ao pesquisador 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.

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. 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).

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 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).

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. Vale destacar que 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.

Na pesquisa ora apresentada, as entrevistas narrativas constituíram o instrumento de coleta de dados. Segundo Bauer e Jovchelovitch (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”. 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.

A utilização do método documentário para análise das entrevistas narrativas 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.

Análise dos dados: significados acerca da inclusão escolar de jovens com deficiência no Ensino Médio

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 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 deve levar em conta que tais narrativas reproduzem opiniões, decisões e deliberações na estrutura do sistema de ensino.

Trajetórias biográficas e profissionais dos gestores entrevistados

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 (SP)¹ 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 inclusiva.

Já o informante do estado de Goiás (GO) 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 a 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

¹ A fim de evitar a quebra de anonimato, utilizaremos o masculino independentemente do sexo do entrevistado.

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 do informante do Paraná (PR), 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.

Para o informante do estado de Tocantins (TO), 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, o entrevistado 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 técnico na área da educação especial, no âmbito da gestão estadual.

O informante do estado do Maranhão (MA) não teve formação acadêmica diretamente relacionada à área da educação especial. Seus conhecimentos sobre temas específicos, a exemplo da inclusão de alunos com surdez e de alunos 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 firmamento 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 dos 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 destacaram a militância em direitos humanos, foi a apropriação do conhecimento específico que proporcionou a inserção na esfera ampla de atuação, no caso, a administração estadual.

Concepções de educação inclusiva dos gestores entrevistados

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:

Y: Então assim no seu ponto de vista, em sua opinião como é que é vista a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas aqui no estado de São Paulo?

SP: Bom a partir do a posição a posição do digamos assim da administração do através do CAP é de é:: os alunos com deficiência têm todos os direitos constitucionais têm os direitos que estão lá definidos na LDB os direitos definidos no ECA etc etc têm que ser respeitados então a gente tem que criar as

condições necessárias para que esse direito seja exercido, respeitado agora nem sempre a gente consegue que é:: lá na ponta digamos assim seja por conta da formação do professor que veio da Universidade seja por conta de dificuldades que ainda são encontradas com relação a acessibilidade com relação ao número de alunos em sala de aula sei lá com relação a formação pessoal a expectativa de família né às vezes isso cria um pouco de 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” 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 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” 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” – 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 em diferentes momentos da entrevista. Com intuito de compreender a concepção de educação inclusiva, a entrevistadora introduz uma nova pergunta e questiona o informante sobre os limites no processo, segundo seu ponto de vista:

Y: Eu queria que você colocasse como é a inclusão é vista nas escolas e quais esses limites então?

GO: Tá:: (1) olha é:: então já é consenso entre todos da rede que o aluno com deficiência tem que ser atendido então tá (.) então nós não temos problemas de acesso nós temos problema de permanência (.) é:: que que eu chamaria de problemas de permanência? Às vezes é e aqui é uma particularidade do estado pelo que eu conheço dos outros a gente tem uma grande rede de apoio aos professores né evidentemente que depois que eu assumi aqui essa rede de apoio (.) é quase triplicou isso é um limite eu sei que é um limite é no entanto eu acho que esse limite é suportável por quê que eu chamo que é limite? Porque em tese se você for pegar tudo o que tem sido escrito sobre educação inclusiva no Brasil hoje todos dizem que isso é responsabilidade do professor mas eu já tenho já tenho @já tenho uma experiência pra dizer o seguinte@ que é:: o professor sozinho não vai dar conta (.) tá se você calcular que um professor por sala de aula vai dar conta de todo de todo o trabalho que tem na sala de 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. 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”, sendo compreendido como um desafio a ser superado. A expressão “limite suportável”, 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, o 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, o informante discorre:

eu entendo que diferentes respostas pedagógicas precisam ser dadas respeitando aquele que - a maioria mas também aquele que possui alta especificidade educação de verdade é pra todos não pra quem cabe nesse todos que é a maioria mas é exatamente pra todos ai talvez nós tenhamos nos distanciado um pouquinho da visão do MEC quando vê a educação de fato pra todos é pra maioria mas não exatamente pra todos então a defesa do estado do Paraná das escolas especiais é por um pequeno segmento que apresenta alta especificidade cujo o trabalho não foi possível obter êxito no contexto mais comum da classe comum do ensino regular mas a regra a regra sem duvida nenhuma e não cabe discussão sobre isso é o direito e o acesso garantido no ensino comum com uma rede de apoio séria (.) que depois eu quero ter a oportunidade de mostrar pra você que nós temos pra fazer 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”, 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” 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” demarca, segundo a informante, a principal diferença entre a posição da Secretaria do Estado e a posição do MEC.

A afirmação “ai 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” 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”.

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”. 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:

Y: Como que é vista aqui no estado a questão da inclusão de alunos com deficiência nas escolas?

TO: O estado trabalha né de forma=de forma é:: realmente a desenvolver todos os projetos né todos os programas que lhe são no caso atribuídos né então assim a gente tenta né tenta desenvolver tenta executar atualmente né todas as políticas que são pertinentes né a gente segue realmente as orientações do Ministério e a gente busca também né é recursos né para que a gente realize um trabalho condizente para que tenha realmente um trabalho de qualidade né envolvendo todos os alunos com deficiência e fazendo realmente a inclusão deles né na escola

O entrevistado 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 do entrevistado “a gente segue realmente as orientações do Ministério” 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:

Y: Como é visto a inclusão de alunos com deficiência nas escolas?

MA: Olha se a gente for hã fazer uma retrospectiva do estado já em na década de sessenta inicio de setenta nós já tínhamos alunos com deficiência em classe regular aqui no Maranhão (1) aqui no Maranhão nós não temos escolas especiais na rede estadual nós não temos escola especial mas ainda temos hoje classes especiais e era uma dessas classes que já vinham desde essa época já

vinha sendo trabalhada então quando se fala hoje de política de inclusão como uma política do Ministério da Educação a partir exatamente do documento de dois mil e oito se você for olhar esse trabalho já havia sido iniciado há algum tempo talvez não nos moldes como está colocada hoje nos documentos mas já havia trabalhos sim nós temos surdos, cegos, pessoas com deficiência intelectual na em todo o ensino fundamental e médio

O 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” 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” 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”.

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”. 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

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 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:

BAUER, M. e JOVCHELOVITCH, S. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (2008) Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 90-113.

BOHNSACK, R. e WELLER, W. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, W. e PFAFF, N. (2011). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. 2. Ed., Petrópolis, Rj: Vozes. 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

_____. *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>

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

MANNHEIM, K. (1986) Sobre a interpretação da Weltanschauung. In: _____. *Sociologia do Conhecimento* (vol. I). Porto: RÉS-Editora, p. 49-116.

MANNHEIM, K. (1950) *Ideologia e utopia: introdução à Sociologia do Conhecimento*. Tradução de Emílio Willems. Rio de Janeiro: Editora Globo.

MEUSER, M. e NAGEL, U. (2009) *The Expert Interview and Changes in Knowledge Production*. In: *Interviewing Experts*. Palgrave Macmillan, p. 17-42.

WELLER, W; et all. (2002) *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.

WELLER, W. (2005) *A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e*

metodológicos. Sociologias. Porto Alegre, n. 13, p. 260-300. Disponível em: www.scielo.br/pdf/soc/n13/23564.pdf

ZARDO, S. P. (2012) Direito à educação: a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2012. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12582/1/2012_SinaraPollomZardo.pdf