

CONCEPÇÕES DOS GESTORES ESTADUAIS SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: A PERSPECTIVA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DA OFERTA¹

Sinara Pollom **Zardo** – UnB

Wivian **Weller** – UnB

Agência Financiadora: CAPES

Notas introdutórias

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 como condição para o acesso aos demais 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 (cf. Sassaki, 1997; Mittler, 2003; Fávero, 2008).

No contexto deste artigo, 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.

Desde o início deste século, 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 considerem 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

¹ Pesquisa desenvolvida com apoio da CAPES.

diferentes percursos de construção do conhecimento, independentemente da condição física, intelectual ou sensorial dos alunos (cf. Mantoan, 2008; Machado, 2008).

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. A evolução das discussões acerca dos direitos humanos no âmbito acadêmico e governamental, a democratização da educação e o movimento social das pessoas com deficiência, impulsionou a organização desta modalidade de ensino na esfera pública, com a função de disponibilizar serviços, organizar recursos específicos e ofertar o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência (cf. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC, 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 brasileiro, considerando o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência. A escolha do ensino médio como recorte empírico para a pesquisa realizada², também está relacionada à função atribuída a esta etapa de ensino, qual seja: a formação do cidadão e sua preparação para a inserção no mundo do trabalho, como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas pela Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

Este artigo pretende contribuir para a ampliação do debate acerca do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio e respectiva implementação de políticas públicas no âmbito dos sistemas de ensino estaduais e municipais.

Sobre a pesquisa

O estudo desenvolvido teve como objetivo analisar os processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras com vistas à inclusão escolar de

² Os dados apresentados neste artigo são oriundos de tese de doutorado em Educação defendida em março de 2012.

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 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. Nessa pesquisa são apresentados os resultados da investigação realizada em cinco unidades federativas – Paraná, São Paulo, Goiás, Tocantins e Maranhão –, nas quais foram realizadas entrevistas narrativas (cf. Schütze, 2011; Jovchelovitch; Bauer, 2008) com os representantes das Secretarias de Estado da Educação.

Para a análise dos dados foi utilizado o Método Documentário desenvolvido por Ralf Bohnsack com base na Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim³.

Trajetória biográfica-profissional dos entrevistados

No contexto de desenvolvimento dessa pesquisa, a interpretação das narrativas biográficas trouxe elementos constitutivos da construção social das realidades organizadas e vivenciadas pelos gestores estaduais, permitindo compreender aspectos comuns e diferenciados 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. Ao mesmo tempo, Schütze (2011, p. 210) destaca que “não se pode partir do princípio de que tudo o que esteja relacionado com o destino pessoal seja irrelevante para a pesquisa sociológica”, enfatizando que as histórias de vida “enquanto tipos de

³ Para maiores informações sobre este método de análise de dados qualitativos – por exemplo, para a análise de entrevistas narrativas, grupos de discussão e imagens –, cf. Weller e Pfaff, 2011.

destinos pessoais possuem relevância social”, ou seja, nos remetem a modelos de orientação e de ação que extrapolam a biografia individual.

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 Paulo⁴ 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 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 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, 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

⁴ A fim de evitar a quebra de anonimato, utilizaremos o masculino independentemente do sexo do entrevistado.

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, 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 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 dos gestores estaduais sobre educação inclusiva

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. 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, que serão detalhados a seguir.

A educação inclusiva como um direito humano

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 mesma 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 dessa orientação 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.

Motivada pelo desejo de compreender o processo de inclusão no sistema de ensino paulista, a entrevistadora lança uma pergunta sobre a forma como a Secretaria de Estado apoia a inclusão nas escolas⁵:

Y: E em relação as escolas como é que está esse processo de inclusão nas escolas e como é que a secretaria ela apóia a escola na inclusão desses alunos com deficiência?

SP: Bom primeira coisa que a gente tem trabalhando muito pra entender as pessoas assim quando fala assim na inclusão então a gente vai às vezes visitar a escola ou a gente ouve a fala do pessoal da

⁵ Os códigos de transcrição utilizados encontram-se no final do artigo.

escola por exemplo olha eu tenho três alunos de inclusão quer dizer então espera aí que os outros são de exclusão? Né então tem que ficar bem claro para eles não perderem o foco dessa coisa da educação inclusiva que educação inclusiva é pra todos né que todos têm que estar incluídos então só que a inclusão desses alunos com deficiência é diferente da inclusão dos outros porque é preciso algumas coisas diferentes ou é preciso mais do um lápis a caneta e o papel às vezes precisa de uma lupa precisa não sei de uma máquina Braille precisa de um computador né no aluno com deficiência física ou paralisia cerebral etc.

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”. Em seguida, questiona se os demais alunos, aqueles que não possuem deficiência, seriam “alunos de exclusão”. 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 alunos com deficiência nos processos de escolarização do ensino regular, mas à possibilidade de participação de todos os alunos, 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”. O “foco” 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 alunos 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 alunos com deficiência visual em processos de escolarização, e de computadores e recursos de informática, no caso de alunos com deficiência física, a destacar, entre estes, aqueles com paralisia cerebral.

A entrevista narrativa realizada com o representante do estado de Goiás revela 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”. 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. Ao expor sobre a organização e os processos de gestão da Secretaria de Estado, o informante relata:

GO: [...] então (.) na verdade agora que a gente começa a falar não esse aqui é o setor de inclusão da Secretaria e esse no início quando eu comecei a responder essa questão aqui eu estava falando disso esse é um problema como transformar a discussão da inclusão como eixo central da ação educativa da Secretaria de Educação né Porque esse tem que ser o eixo central to::do o resto tem que entrar aqui quer dizer você está querendo fazer uma escola pra todos se você está querendo fazer escola pra todos todos são todos

A narrativa do entrevistado remete à necessidade de que a educação inclusiva seja considerada eixo estruturante da secretaria na perspectiva de ser compreendida para além da inclusão de alunos 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”, 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 alunos 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 alunos 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.

Por sua vez, o informante do estado do Paraná demarcou sua concepção de educação inclusiva de forma atrelada a sua vinculação com o movimento das APAES. Segundo o gestor, as transformações no contexto da organização da educação especial no sistema de ensino brasileiro eram absolutamente necessárias, no entanto, ele questiona a forma e o ritmo com o qual o MEC tem orientado o processo. Após esta exposição, complementa sua concepção, conforme segue:

PR: [...] então por isso penso que o processo de inclusão é ele importa em alguns momentos históricos com rupturas mas quando nós radicalizamos e não deixamos aqueles que apresentam uma especificidade muita intensa uma necessidade muito intensa espaços especialmente preparados pro seu processo de aprendizagem nós em nome da maioria sacrificamos uma minoria (.) eu gosto muito e eu estou me alongando mas eu faço questão para que você possa entender o nosso pensamento de Hanna Arendt que é uma filósofa alemã que escreveu pouco sobre a educação mas que fugiu da Alemanha por causa do-do-do nazismo e que sempre diz que nós precisamos receber acolher e a escola - eu coloco a escola nesse contexto - depois da família a escola acolhe a vida que entra na vida né então nascem as crianças que são vidas que entram no processo de vida e que o papel da escola é preponderante nesse processo (.) por conta disso e porque quando nós pensamos a educação nós temos que pensar absolutamente todos e não a maioria (.)

Em sua opinião, o processo de inclusão demanda romper com práticas excludentes que historicamente vitimaram esta população. No entanto, o gestor adverte que a radicalização pode sacrificar uma minoria ao afirmar: “nós em nome da maioria sacrificamos uma minoria”. A advertência do entrevistado 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 pelo entrevistado 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 nascimento. O gestor 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 todos que nascem – “temos que pensar absolutamente todos e não a maioria” –, defende que os processos educacionais específicos devem ser pensados para contemplar as diferentes especificidades humanas, no intuito de incluir a

todos.

A educação inclusiva como 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. 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.

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. A resposta apresentada é elaborada a partir da perspectiva da posição do estado, configurando, por assim dizer, uma postura institucional:

Y: Como que é vista aqui no estado a questão da inclusão de alunos com deficiência nas escolas? Assim no geral o que você poderia falar de como o estado tá tratando essas questões da inclusão dos 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 “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 pelo informante como um fator determinante da qualidade de educação e da efetividade da inclusão de alunos com deficiência na escola.

No caso do gestor do estado do Maranhão, ao ser questionado sobre o modelo de educação especial, relata a proposta que norteia a organização do sistema de ensino e as diretrizes da Secretaria de Estado:

Y: Você poderia falar um pouco sobre o modelo de educação especial que é adotado aqui no estado?

MA: (3) O modelo?

Y: (2) Qual a proposta de educação especial do estado? Ou qual a orientação que a Secretaria de Educação do Estado tem dado para a questão da educação especial?

MA: 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 então se existe um nortear é o trabalho do próprio Ministério da Educação é a orientação que a gente recebe do Ministério da Educação via política a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de dois mil oito e os documentos que a seguiram então a gente procura seguir essa orientação do MEC mas a gente se vê na situação de ter que conviver e solucionar alguns problemas que ainda estão distantes dessa condição do próprio Ministério e daí a questão é que o estado não tem uma política né ele segue a política federal

Para responder a pergunta, o gestor faz referência a um evento passado, no qual foi questionado 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 pelo próprio informante – “eu até já fui questionado assim se a gente não tinha uma política do estado do Maranhão e por que se

seguia o Ministério da Educação” – 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” – 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” 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 alunos 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.

Análise comparativa: a perspectiva do direito à educação e do dever da oferta

Conforme exposto acima, 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.

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. A concepção de direito é ratificada quando afirma que é consenso o direito de acesso aos alunos com deficiência e que o desafio consiste na permanência desse alunado no sistema de ensino.

Já para o 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 alunos com altas especificidades e a necessidade de diferentes estratégias pedagógicas para a aprendizagem de todos os alunos 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.

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. 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 do 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. 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. 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.

Da mesma forma, o 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 pelo informante do estado do Maranhão e 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.

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 maior tempo 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.

Nota-se ainda que nos estados em que a educação como direito humano surge como orientação predominante nas ações empreendidas ou coordenadas por esses gestores, questões de acessibilidade e de recursos parecem não mais se constituir em um problema central. Nesses casos, a inclusão parece já estar efetivada: as dificuldades destacadas pelos gestores recaem sobre a “permanência” dos alunos com deficiência na escola (como citado pelo gestor de Goiás) e sobre a “terminalidade” (gestor do Paraná), ou seja, como garantir que estudantes do ensino médio que apresentem deficiência intelectual possam receber algum tipo de certificação, evitando o modelo atualmente aplicado que se configura na reprovação em disciplinas e repetição contínua do mesmo ano escolar, impondo uma condição de fracasso escolar a esses alunos.

Considerações finais

O desenvolvimento da pesquisa evidenciou o consenso dos gestores em relação ao direito à educação de jovens com deficiência no ensino médio, revelando as diferentes formas de implementação da educação inclusiva nos sistemas de ensino estaduais. Pode-se afirmar que a apreensão de aspectos relativos à trajetória biográfico-profissional dos entrevistados, a destacar 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.

Portanto, pode-se afirmar que os elementos constitutivos da trajetória biográfico-

profissionais dos sujeitos da pesquisa influenciam na concepção sobre a condição da pessoa com deficiência e interferem diretamente na forma como se organizam as ações para a implementação da política pública nos sistemas de ensino. Tais ‘visões de mundo’ repercutem no acesso de jovens com deficiências físicas e sensoriais no ensino médio e revelam o desafio de garantir o direito à participação de jovens com deficiência intelectual na última etapa da educação básica. A pesquisa revela que, embora o direito à educação seja garantido e reconhecido pelos gestores, a concepção da educação inclusiva como um direito e sua efetivação no ensino médio das escolas comuns do ensino regular ainda é uma meta a ser alcançada no sistema de ensino brasileiro.

Códigos de transcrição

Y: abreviação para entrevistadora.

(4) tempo de pausa em segundos.

Nome palavra falada enfaticamente.

(.) tempo de pausa menor que um segundo.

::: tempo de pronúncia de uma letra ou sílaba da palavra em segundos.

Referências bibliográficas:

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.

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

_____. 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%Aancia.pdf>

_____. *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>

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

_____. *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*. 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

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 27-40.

MACHADO, Rosângela. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 69-75.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

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.

_____. 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.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2ª Ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2011.