

A INCLUSÃO ESCOLAR DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS: LIMITES E DESAFIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO

Sinara Pollom Zardo
Universidade de Brasília
sinarazardo@gmail.com

Resumo: Este trabalho objetiva verificar os limites e desafios no processo de inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio, no estado de Goiás. Utiliza os pressupostos da pesquisa qualitativa, sendo os dados coletados com auxílio de entrevista narrativa realizada com gestor estadual, analisados com base em referenciais do movimento etnometodológico, a partir do método documentário. Os dados indicam que o acesso e a participação de jovens com deficiência no ensino médio requer a implementação de ações efetivas de formação de docentes, fundamentadas na compreensão das diferenças humanas no processo de construção do conhecimento.

Palavras-chave: jovens com deficiência; inclusão escolar; ensino médio.

Nos últimos dez anos, o Brasil tem se destacado internacionalmente pela transformação de suas políticas públicas no campo da educação para as pessoas com deficiência, 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 repercute na transformação dos sistemas de ensino tendo em vista a reorientação 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 diferentes processos de construção do conhecimento, independente da condição física, intelectual ou sensorial dos alunos.

Apoiada no movimento de educação inclusiva, a educação especial, a partir da década de 90 do século passado, desponta no cenário de implementação das políticas públicas de educação, reivindicando o direito a educação às 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 fora organizada de forma segregada no sistema de ensino, conquista seu espaço como prática essencialmente pedagógica. Com a evolução das discussões acerca dos direitos humanos no âmbito acadêmico e governamental, da democratização da educação e do movimento social das pessoas com deficiência impulsionou-se a organização desta modalidade de ensino na esfera pública, com função de disponibilizar serviços, organizar recursos específicos e ofertar o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência (MEC/SEESP, 2008).

Considerando os princípios constitucionais que evidenciam o direito de todos à educação e que aos alunos com deficiência deve-se garantir a oferta do atendimento educacional especializado, bem como as atuais políticas públicas que orientam a organização de sistemas educacionais inclusivos, pressupondo a inclusão destes alunos em classes comuns do ensino regular, este trabalho centra sua investigação no seguinte objetivo geral: Verificar os limites e desafios no processo de inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio, no estado de Goiás.

A justificativa do estudo parte da necessidade de investigar sobre os processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas, face às normativas do governo federal que orientam a inclusão escolar de alunos com deficiência nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino e à orientação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que propõe a expansão da idade escolar obrigatória até os 17 anos e a expansão da oferta do Ensino Médio com a previsão de torná-lo etapa obrigatória da formação. Ademais, a análise torna-se relevante devida à escassez de estudos e pesquisas no âmbito da pós-graduação que articulem os temas juventude, jovem com deficiência e ensino médio, articulado à análise de políticas públicas.

Sposito (2009), ao propor um estudo de tipo Estado da Arte sobre a produção discente na pós-graduação com foco na juventude no Brasil, entre 1999 e 2006, identificou as temáticas e abordagens predominantes e as lacunas e campos inexplorados nos estudos realizados nessa área. Em seu estudo, que demonstra a frequência de temas pesquisados na área da juventude na Educação, Serviço Social e Ciências Sociais, evidenciou que, das 1.427 dissertações e teses analisadas, predominam os estudos que tratam sobre a juventude na escola (188 trabalhos, representando 13,17%), sendo que, no *corpus* de análise, destacam-se apenas 33 trabalhos sobre jovens com deficiência, representando 2,31%. Quando analisada a frequência de temas sobre a(s) juventude(s), especificamente na área da Educação, o percentual sobe para 3,40%, já que dos 971 trabalhos analisados, 33 tratam sobre jovens com deficiência.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível ampliar as pesquisas que tratam da garantia do direito à escolarização de alunos com deficiência no ensino médio, visto que o direito à educação é um princípio constitucional que atinge a organização dos sistemas de ensino em sua totalidade, demandando a estreita articulação entre este e as ações desenvolvidas nas instituições escolares.

Sob esse prisma, a tarefa de discutir teoricamente a juventude com deficiência, tendo como foco de análise a inclusão escolar no ensino médio, remete a necessidade de esclarecimento de dois aspectos fundamentais: o primeiro, que se refere à compreensão da juventude a partir do conceito de ‘gerações’, proposto por Mannheim (1993) e aprofundado por Weller (2010) e a condição humana de ‘jovem com deficiência’ na sociedade; e o segundo, que trata dos desafios a serem enfrentados na organização escolar para a efetivação do direito à escolarização destes jovens no ensino médio.

Essa reflexão pretende lançar uma perspectiva diferenciada de análise sobre a juventude e a deficiência, a partir de uma crítica à concepção positivista que tem associado a juventude

a uma etapa cronológica da vida, sem considerar sua posição e seu papel na sociedade; e à deficiência, concebida historicamente como um fator limitador da participação de jovens em contextos escolares e sociais. A concepção positivista de juventude e de deficiência tem gerado a disseminação de processos excludentes pela marcação da diferença e pelo preconceito, seja justificado pela inexperiência e incompletude que caracterizou a juventude, seja pela incapacidade que delimitou os espaços de atuação de jovens com limitações físicas, intelectuais ou sensoriais.

Ao discorrer sobre o problema das gerações, Mannheim (1993) afirma que esta tarefa pode ser desenvolvida a partir de duas perspectivas: a perspectiva positivista – demarcada pelos estudos de Hume, Comte, Cournot, Dromel e Mentré; e a perspectiva histórico-romântica alemã.

A perspectiva positivista, segundo Mannheim (1993), condiciona a vida do ser humano à forma numérica; a duração que há entre a vida e a morte do homem são definidas de forma limitada e medida, e as gerações, portanto, são determinadas por intervalos de tempo, que demarcam as transformações que as pessoas devem seguir no curso da vida. Conforme esta perspectiva, os eventos biológicos são responsáveis pelo processo de continuidade da sociedade e de sua organização política, já que a limitação orgânica define o tempo de existência do homem e sua forma de participação nos eventos sociais; assim, a mudança geracional é considerada fator essencial para impulsionar o progresso da sociedade.

Mannheim (1993) critica esta concepção que tem como base o conceito de tempo mecanicista e a visão linear do fluxo da história e desenvolve sua teoria sobre as gerações a partir dos fundamentos da perspectiva histórico-romântica. O contraponto à perspectiva positivista é lançado pelos histórico-românticos, a partir do princípio conceitual de que o problema das gerações deve ser compreendido a partir da existência de um tempo interior, não mensurável; desta forma, a problemática geracional somente pode ser esclarecida pelo viés qualitativo. Sobre as diferentes concepções que caracterizam a perspectiva positivista e a histórico-romântica, no que se refere ao tratamento das gerações, Mannheim (1993, p. 200) comenta:

De un simple problema de contabilidad matemática nace un problema cualitativo, que sólo es vivencial: la distancia de la generación se transforma en tiempo interior vivenciable, y la contemporaneidad de la generación en un ser interior idénticamente determinado.

Weller (2010), ao referir-se aos estudos de Mannheim sobre o conceito de gerações, evidencia que o autor desenvolve dois aspectos inovadores em relação ao pensamento de Dilthey, que seria “(...) a contraposição entre a mensuração quantitativa e a compreensão qualitativa do tempo interior de vivência, e o fato de que não é somente a sucessão de uma geração que cobra um sentido mais profundo do que o meramente cronológico, mas também o fenômeno da “contemporaneidade” ou “simultaneidade””. Weller (2010) explica, ainda, que o conceito qualitativo de tempo, compreendido por meio da concepção de vínculo geracional

como fruto das experiências vividas na contemporaneidade, foi aprofundado por Mannheim a partir da expressão “não contemporaneidade dos contemporâneos”. Segundo a autora: “Com isso Mannheim chama a atenção para o fato de que diferentes grupos etários vivenciam tempos interiores diferentes em um mesmo período cronológico” (WELLER, 2010, p. 5).

Outro conceito a ser destacado como fundamental para compreender o conceito de gerações em Mannheim refere-se a “enteléquia” de uma mesma geração, ou ainda, a expressão dos objetivos internos da vida e do mundo, que possuem relação com o tempo, já que várias gerações trabalham simultaneamente. Nessa perspectiva, cada geração constitui sua própria “enteléquia”, sua unidade qualitativa, que se desenvolve no nível coletivo e no nível individual, mediante a articulação de fatores constantes (a cultura, a nação, a tribo, a nacionalidade) e de fatores temporais (a arte, a linguagem, o estilo). Mannheim (1993) afirma a relevância dos dois conceitos trabalhados “não contemporaneidade dos contemporâneos” e “enteléquia”, - ambos desenvolvidos a partir dos pressupostos teóricos de Pinder, um historiador da arte que buscou desenvolver o conceito qualitativo de tempo – justificado pelo fato dos mesmos não poderem ser abstraídos por concepções positivistas. Em relação aos conceitos referidos, é interessante destacar a afirmação de Weller (2010, p. 5): “Trata-se de um erro fatal seguir acreditando que só nos deparamos com um autêntico problema geracional quando estamos em condições de demonstrar a existência entre o ritmo de uma geração e outra de um intervalo fixo e idêntico a todas elas”.

Ao tratar do problema sociológico das gerações, Mannheim (1993) discorre que seu significado prático refere-se à possibilidade de compreender com exatidão a acelerada transformação dos fenômenos do presente imediato. O problema sociológico das gerações têm se dado pela análise deste fenômeno a partir de disciplinas isoladas, que não consideraram a riqueza dos múltiplos pontos de partida que advém das diferentes ciências e tradições de pensamento. Nesse sentido, o autor revela a necessidade de planejar a análise do problema sociológico das gerações, definindo o lugar teórico ou a posição que permitirá a interpretação, a partir de uma coesão conceitual. A esse respeito, Mannheim (1993, p. 205) afirma:

El estado actual del problema resulta así ser un ejemplo eminente de la carencia de plan en las ciencias sociales y en las del espíritu, donde ocurre que cada una empieza siempre de nuevo (lo cual es hasta cierto punto fructífero y necesario), y donde sólo muy de vez en cuando se plantea la pregunta sobre si esos variados puntos de partida no pueden considerarse como elementos de un conjunto problemático unitario, a la vista del cual se pudiera deliberar acerca del papel y la participación de las disciplinas particulares.

O conceito mannheimiano de gerações, em análises sociológicas, deve ser compreendido a partir de três referenciais: a posição geracional, a conexão geracional e a unidade geracional. Weller (2010), ao analisar a especificidade do convívio dos indivíduos interligados pela unidade geracional, afirma que Mannheim (1993) atenta para o fato de que a unidade de uma geração não consiste em uma coesão social, ainda que, algumas unidades geracionais se constituam em

grupos concretos. Ao referir-se à conexão geracional, esta sim poderá levar a constituição de um grupo concreto, porém Mannheim (1993) afirma que esta pode ser entendida como uma mera conexão, na qual os indivíduos casualmente pertencem a ela, mas não se percebem como grupo concreto. Logo, considerando que a “enteléquia”, não está associada a um grupo concreto e que a proximidade ou estrutura de um grupo não garantem a produção de um vínculo geracional, Mannheim (1993) vai afirmar que a situação de classe vai influenciar a situação geracional dos indivíduos, uma vez que suas características definem a forma de viver e pensar no processo histórico.

No que se refere às contribuições dos estudos de Mannheim, pode-se citar Feixa e Leccardi (2010), que destacam que o conceito mannheimiano de gerações, a partir de sua vertente histórico-social, permite compreender que o início de uma nova geração é marcado por importantes descontinuidades temporais que geram mudanças de concepções e identidades.

Nesse sentido, os referenciais mannheimianos sobre gerações possibilitam a abordagem do conceito de juventude, a partir de uma perspectiva que tem como viés a relação deste grupo social com as necessidades e finalidades de uma dada sociedade. Mannheim (1961), ao discorrer sobre a função sociológica da juventude na sociedade, caracteriza a juventude como um agente revitalizador da sociedade, como “(...) uma potencialidade pronta para qualquer nova oportunidade” (1961, p. 41). Na sua opinião, a oposição ao totalitarismo e à inércia social deve ser combatida por meio da valorização da latência que a juventude traz consigo e da capacidade de reagir diferentemente aos desafios.

Madeira (2006) discorre sobre as mudanças revolucionárias verificadas nos últimos anos no ciclo de vida das pessoas. Segundo a autora, até os anos 70, os acontecimentos que marcavam os diferentes estágios da vida das pessoas obedeciam à determinada seqüência, possibilitando a previsibilidade. Entretanto, a partir dos anos 80, os eventos definidores geracionais começam a perder a nitidez. “A infância se encurta, a adolescência se estica, e torna-se comum que o amadurecimento e a passagem para a vida adulta começam somente quando o jovem sente segurança na sua inserção no mercado de trabalho” (MADEIRA, 2006, p. 139). Esta citação demonstra o movimento produzido no campo de estudos sobre geração, que deve necessariamente estar articulado aos conceitos de cultura e sociedade. No que tange à definição do conceito de geração, cita-se Margulis, ao afirmar que:

Con este concepto se trata de incluir activamente en nuestro análisis los procesos históricos y el ritmo de los cambios sociales y culturales. Generación alude a las condiciones históricas, políticas, sociales y culturales de la época en que una nueva cohorte se incorpora a la sociedad. Cada generación se socializa en la época en que le toca nacer y vivir: internaliza los códigos de su tiempo e da cuenta del momento social e cultural en que cada cohorte ingresa a un sector social determinado” (2001, p. 46).

Na perspectiva de Dayrell (2005) a concepção de juventude não deve mais se prender a critérios rígidos, mas deve ser compreendida como parte de um processo totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos em seu

contexto social. Deve-se entender a juventude como condição social, definida além dos critérios de idade e/ou biológicos. “Uma condição de indivíduos que estão inseridos em um processo de formação e que ainda não possuem uma colocação permanente na estrutura da divisão social do trabalho” (DAYRELL, 2005, p. 27).

Para realizar uma análise que considere a complexidade que caracteriza a juventude “implica levar em conta a enorme diversidade contextual e sociocultural existente” (DAYRELL, 2005, p. 22), ou seja, é necessário trabalhar com uma concepção de juventude que contemple a ótica da diversidade, considerando o contexto de classe por meio da origem social, cuidando com os determinismos e considerando os diferentes sistemas de interações sociais e simbólicas que interferem na trajetória social dos jovens.

Dayrell (2005) aponta a complexidade de construir uma noção de juventude que consiga abranger a heterogeneidade do real. Conforme denuncia o autor: “Nas representações correntes, trata-se a juventude como uma unidade social, um grupo dotado de interesses comuns, os quais se referem a uma determinada faixa etária. Nesta perspectiva, a juventude assumiria um caráter universal e homogêneo” (2005, p. 21).

Diante disso, destaca-se a necessidade de ampliar os estudos tendo em vista a valorização da heterogeneidade das juventudes e as especificidades dos diferentes grupos sociais de jovens. Sendo assim, a condição da juventude com deficiência precisa ser estudada considerando suas necessidades específicas e a promoção de condições para participação nos diferentes espaços sociais, sobretudo, na escola.

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

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

Ao discorrer acerca da juventude no ensino médio, Dayrell (2009) propõe que a reflexão sobre o ensino médio seja realizada a partir do eixo de análise do sujeito jovem, tendo em vista que a escola tem de ser repensada para responder aos desafios e as necessidades que a juventude nos coloca, ou seja, a escola e seus professores necessitam refletir sobre a condição juvenil dos seus alunos e as demandas apresentadas para a escola, para problematizar os múltiplos sentidos do ensino médio e para refletir sobre a repercussão das novas tecnologias na escola.

Corti (2009) referencia que atualmente o ensino médio é reconhecido como um dos principais gargalos da educação brasileira e uma etapa de ensino estratégica no desenvolvimento

do país. Sua crítica refere-se ao fato do ensino médio ter apresentado significativa expansão nos últimos anos e não ter sido acompanhado por políticas públicas que garantissem a qualidade educacional necessária, levando a questionar os próprios objetivos dessa etapa de ensino.

Embora o sistema de ensino brasileiro tenha previsto em sua Constituição Federal a obrigatoriedade de assegurar que todas as crianças de seis anos de idade ingressem no ensino fundamental, como estabelece a Lei nº 11.274/2006, e prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, segundo a Emenda Constitucional nº 59/2009, se analisados os dados do Censo Escolar MEC/INEP, verifica-se que no ensino médio há uma lacuna significativa. Isso revela que, o acesso ao ensino fundamental está praticamente universalizado, no entanto, a progressão dos estudos, ou ainda, o fluxo escolar, não permite que todos os alunos cheguem ao ensino médio com a faixa etária adequada. Conforme Sampaio (2009, p. 6) destaca:

A universalização do ensino médio – entendida como assegurar à população de 15 a 17 anos 100% de frequência a escola nas séries adequadas a cada idade – exige, necessariamente, a regularização do fluxo escolar no ensino fundamental. Sendo assim, antes de falar em universalização do ensino médio, é preciso atingir a universalização na conclusão do ensino fundamental e não apenas no acesso.

Tal análise permite diagnosticar os desafios a serem enfrentados para promover a conclusão do ensino fundamental em idade adequada e o seqüente ingresso do ensino médio, tendo em vista a expansão dessa etapa de ensino, de forma a contemplar todos os alunos. O estudo realizado por Goulart, Sampaio e Nespoli (2006, p. 11), que trata do desafio da universalização do ensino médio, afirma que “Universalizar o ensino médio pressupõe, além do acesso, a permanência, a progressão e a conclusão na idade adequada”.

Sob o prisma dos fundamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino médio deve favorecer ao aluno a apropriação de conhecimentos que o permitam participar ativamente da sociedade, preparando-o para a inserção no trabalho, a partir da promoção de ações educacionais que propiciem a sua formação humana e o conhecimento das transformações científicas e tecnológicas.

Em estudo realizado por Sampaio (2009, p. 5), que apresenta uma análise da situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos, os dados evidenciam que “(...) a capacidade instalada no ensino médio é insuficiente para a incorporação imediata do contingente de jovens aos quais ele se destina”.

Ainda como resultados de seu estudo, Sampaio (2009) destaca que a taxa de distorção idade-série indica que quase metade dos alunos possuem idade superior à idade adequada à série freqüentada, que a análise dos indicadores de fluxo escolar revelam altos índices de fracasso escolar, que a maioria dos jovens são provenientes de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e que em muitos municípios brasileiros não há oferta desse nível de ensino.

O relatório desenvolvido pela UNICEF em 2009 informa que, de acordo com a análise da PNAD 2007, realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 82% dos jovens entre

15 e 17 anos freqüentam a escola; no entanto, desse total, 44% não concluíram o ensino fundamental e apenas 48% cursavam o ensino médio, etapa esta que seria adequada a essa faixa etária, evidenciando a distorção idade-série como desafio a ser enfrentado no sistema de ensino brasileiro, agravados pelas altas taxas de reprovação, abandono e evasão escolar. Nesse mesmo relatório, no que se refere a inclusão escolar de alunos com deficiência, é realizada a seguinte observação:

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

Os dados do Censo Escolar MEC/INEP de 2009 indicam o quantitativo de 428.383 matrículas de alunos com deficiência no ensino fundamental e 21.199 matrículas de alunos com deficiência no ensino médio. Embora os dados sejam positivos no que se refere ao aumento de matrículas desses alunos na escolarização, observa-se o reduzido quantitativo de alunos que ingressam no ensino médio, gerando a hipótese que há um número significativo de alunos com deficiência excluídos do sistema de ensino.

Este estudo utiliza das bases da pesquisa qualitativa e quantitativa para sua sustentação metodológica. Com aporte da pesquisa quantitativa, apresenta os dados que auxiliaram na definição do caso a ser estudado, a partir do Censo Escolar MEC/INEP e de dados populacionais do IBGE; a pesquisa qualitativa, por sua vez, auxilia na fundamentação da análise dos dados coletados através de entrevista narrativa, analisados com base referenciais do movimento etnometodológico, a partir do método documentário. Conforme afirma Weller (2010, p. 72):

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

O método documentário de interpretação foi desenvolvido por Karl Mannheim no início do século XX, como forma de acessar a “*weltanschauung*” - visões de mundo - de um determinado grupo social, inscrevendo-se na tradição da Sociologia do Conhecimento.

No desenvolvimento da análise das visões de mundo, ou seja, na elaboração das recomendações sobre o Método Documentário de Interpretação, Mannheim afirma que todo produto cultural, revela três níveis de sentido, ‘camadas de significado’ que devem ser observados para apreender as *visões de mundo*, pois os objetos culturais são veículos de sentido.

O primeiro nível, sentido objetivo, se refere ao seu sentido imanente, pois todo objeto cultural/ experiência cotidiana “pode ser totalmente compreendido sem sabermos nada acerca dos ‘atos intencionais’ dos indivíduos ‘autores’ do produto ou da manifestação” (MANNHEIM, 1990, p. 66).

O segundo nível, sentido expressivo, se refere aos motivos ou as intenções subjacentes ao ato, pois este sentido “não pode separar-se do sujeito e do seu mundo de experiência, mas só adquirir o seu conteúdo totalmente individualizado com referência a este universo ‘íntimo’” (MANNHEIM, 1990, p. 67).

O terceiro nível, sentido documental, é o momento da interpretação que deve “partir do significado expressivo tal como foi subjetivamente pretendido, e do ponto de vista objetivo revelado pelo ato numa direção totalmente nova” (MANNHEIM, 1990, p. 67), o que leva a “interpretar o ato como uma objetivação cultural” (MANNHEIM, 1990, p. 68). Podemos dizer então que em cada nível de sentido a tarefa do pesquisador é apreender os significados do objeto cultural que se propôs a analisar, e que o ápice desse processo é interpretar os significados que emanam as visões de mundo.

Os dados qualitativos foram coletados a partir de entrevista narrativa, realizada em novembro de 2010, com Gestor da Secretaria de Estado de Educação de Goiás, responsável pela gestão da educação especial na referida Unidade Federativa. Para realização desse procedimento, atentou-se para a recomendação de Weller (2005), que afirma que é crucial o cuidado na condução da entrevista, pois a postura do entrevistador no sentido de não interferir no relato dos sujeitos é condição essencial para a obtenção do material empírico, já que da qualidade das informações obtidas dependerá a análise das visões de mundo.

O primeiro contato com o gestor foi realizado por e-mail, no qual foi enviado uma Carta de Apresentação assinada pela Professora Dr^a. Wivian Weller, orientadora da pesquisa, contendo explicações sobre a investigação. Posteriormente o agendamento da entrevista foi realizado por telefone.

O Estado de Goiás foi escolhido para realização da pesquisa, pois é a Unidade Federativa da Região Centro-Oeste que apresenta maior índice percentual de jovens com deficiência (de 15 a 24 anos) incluída no ensino médio, em relação à população total de jovens com deficiência de 15 a 24 anos. Apresentam-se os seguintes dados na Região Centro-Oeste, em relação ao critério exposto: do total de 169.326 jovens com deficiência (15-24 anos) da referida região, 2.519 estão matriculados no ensino médio, representando 1,48%. Por Unidade Federativa, observa-se: no estado de Goiás, dos 69.892 jovens com deficiência (15-24 anos), 1.525 estão matriculados no ensino médio, representando 2,18%; no Distrito Federal, dos 39.183 jovens com deficiência (15-24 anos), 595 estão matriculados no ensino médio, representando 1,51%; no estado do Mato Grosso, dos 34.988 jovens com deficiência (15-24 anos), 159 estão matriculados no ensino médio, representando 0,45%; e no estado do Mato Grosso do Sul, dos 25.263 jovens com deficiência (15-24 anos), 240 estão matriculados no ensino médio, representando 0,93%.

Vale ressaltar que a análise dos dados qualitativos é realizada a partir de duas etapas, a interpretação formulada e a interpretação refletida (WELLER, 2005). A interpretação formulada é o momento inicial, de primeira ordem, onde o pesquisador faz a análise detalhada do sentido imanente e a decodificação do seu sentido coloquial, descrevendo o conteúdo sem fazer comentários ou interpretações, é o momento da paráfrase, da organização temática do

texto. A interpretação refletida se concentra na análise da forma de organização do discurso e de interação entre os entrevistados, e busca analisar o conteúdo de uma entrevista, o que orienta a fala, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por subjacentes a estas ações (WELLER, 2005).

Após a coleta de dados, procedeu-se a transcrição da entrevista narrativa. Weller (2005) acrescenta a necessidade de se numerar as frases dos participantes, bem como de criar códigos para indicar a entonação da voz e as expressões do entrevistado.

Este trabalho analisa os limites e desafios evidenciados na fala do gestor entrevistado. É interessante destacar, conforme evidencia o gestor, que o sistema de ensino de Goiás tem experiência de inclusão de alunos com deficiência, em escolas regulares, de mais de 10 anos e esse fato favoreceu que alguns desafios já estejam superados, no entanto, encontram-se outros desafios, que, atualmente, não são mais relativos ao acesso desses alunos, mas sim, à permanência deles na escola.

96 Gom: então esse tipo
97 de conflito a gente não tem outra coisa, que eu acho que é conflito, é:: a gente tem
98 visto muitas manifestações, é: supostamente da comunidade escolar contra a
99 inclusão, né em muitos lugares você vê uma reportagem no Rio, depois do Rio
100 uma em Porto Alegre de uma escola que não queria receber aqui a gente não tem
101 isso, né (.): não tem isso porque esses conflitos já aconteceram há 10 anos atrás
102 porque:, agora a gente ainda tem um longo caminho, os professores ainda dizem que
103 não estão preparados, no que pese to::da formação, todo desenvolvimento, toda
104 política pública da Secretaria pra poder eles dizer: olha nós não estamos preparados,
105 nós não conseguimos fazer isso (1) e eu até acho que eles têm razão, entendeu?
106 Porque na, na licenciatura deles eles não foram preparados pra isso, da mesma
107 forma que eles não foram preparados para fazer a avaliação do aluno, da mesma
108 forma que eles não foram preparados para fazer trabalho coletivo, né o trabalho
109 coletivo é uma coisa que ele aprende depois, se aprender, depois que ele entrou na
110 rede e:: bom, (1) então hoje a gente tem (.): é: esse trabalho da Secretaria de
111 Educação do atendimento com alunos com deficiência, mas a gente ainda tem alguns
112 limites, tá.

O gestor aponta a formação de professores como um desafio a ser enfrentado no estado. Afirma que, mesmo a Secretaria de Estado da Educação investindo no desenvolvimento da política pública de inclusão e em ações de formação docente, ainda assim, os professores dizem não estarem preparados para atuarem pedagogicamente com alunos com deficiência. O gestor concorda com esse posicionamento emitido pelos professores, justificando que nos cursos de licenciatura não há preparação dos profissionais da educação para atuarem com questões relativas à diferença dos alunos, aos processos avaliativos e ao trabalho coletivo. Pode-se evidenciar, a partir da fala do gestor, uma crítica a forma como se configuram os currículos dos cursos de formação inicial de professores quanto a estas questões e a indicação de que, se os professores aprenderem a trabalhar com estes aspectos, será na prática cotidiana de suas profissões. Ainda referindo-se a formação de professores, destaca-se:

226 você parte do princípio que você tem que incluir as pessoas é tudo um processo
 227 de lacuna da aprendizagem do professor que você vai ter que recuperar então, é::
 228 aqui (.): é preciso de a gente ver isso isso efetivamente é um limite, né é um
 229 limite porque a escola ao verificar o aluno com deficiência, ela olha pro aluno
 230 como se ele fosse é, digno de dó, de piedade não olha pra ele como se fosse
 231 uma pessoa que possa crescer mas esse é um problema cultural (.): acho que que
 232 de todos os que entram em contato com o mundo da deficiência bom, e aí hoje a
 233 gente tem na nossa rede, (.): é:: a maior parte dos alunos com deficiência
 234 matriculados isso desde 2003, a maior parte estão em escolas regulares.

Pode-se dizer que o gestor considera que a educação, como direito de todos, deve também ser assegurada aos alunos com deficiência. A questão central está na lacuna existente no processo de formação dos professores, sendo esta uma tarefa a ser empenhada. Na sua opinião, essa lacuna na aprendizagem do professor consiste em um limite a ser considerado, porque reforça sentimentos de piedade, advindos de uma prática cultural que exclui as pessoas pela marca da deficiência. Tais aspectos são reforçados na afirmação seguinte:

401 considerando que na verdade nós temos mais de sete mil e quinhentos alunos com
 402 deficiência sendo atendidos na nossa rede, nós temos quase o mesmo tanto de
 403 profissionais na rede, então nós não temos esse limite, eu acredito que esse não é
 404 um limite do meu trabalho aqui, o limite é muito mais pedagógico, cultural, esse,
 405 esse efetivamente é um limite pro trabalho

Associada a formação de professores, outros dois desafios são apontados pelo gestor do estado de Goiás: a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e a organização de espaços de estimulação precoce. Evidencia-se os desafios no seguinte trecho:

245 né agora tem um (.): um problema aqui que a gente não, que a gente não deu conta de
 246 resolver a gente não sabe lidar, nós não sabemos, temos que aprender a lidar com o
 247 aluno com deficiência intelectual quando aluno com deficiência intelectual é de forma
 248 bastante acentuada e tal, a gente não sabe lidar como a gente não sabe lidar, e eu
 249 digo que a gente não sabe mexer com eles, porque a gente não tem capital pedagógico
 250 suficiente pra isso nós não temos equipamentos também suficientes pra isso e isso é
 251 um limite porque é o seguinte: se você forçar muito a inclusão rápida e direta desse
 252 aluno pra sala regular, (.): é:: você vai ter diretamente a oposição da família e depois
 253 você vai ter um outro problema que é como atender isso em um espaço comum, tá (.):
 254 é: é claro que se você pegar as experiências estaduais onde as escolas estaduais tinham
 255 um espaço de estimulação essencial, precoce, não sei o quê as nossas escolas do Goiás
 256 não têm esses espaços de atendimento, nós não temos, nenhuma das nossas escolas
 257 nós não temos esses espaços eu conheci estados, por exemplo, o Pará que tem mas
 258 nós não temos aqui então quando você não tem isso e quando a gente não entendeu
 259 ainda como é educar a pessoa com deficiência intelectual, isso fica muito difícil e aqui a
 260 gente tem que fazer uma opção, né como é que nós vamos fazer com eles é: sabendo
 261 que é direito deles ir pra rede mas é o problema do limite da política pública nossa, nós
 262 temos esse limite nós não aprendemos ainda a cuidar deles da mesma forma, é é claro
 263 que em outra direção

No que se refere à inclusão de alunos com deficiência intelectual no sistema de ensino, o gestor apresenta essa como uma dificuldade quando se trata de alunos com maior comprometimento no desenvolvimento das funções cognitivas superiores. Novamente essa questão aparece atrelada a formação de professores, quando ele afirma: “e eu digo que a gente

não sabe mexer com eles porque a gente não tem capital pedagógico suficiente”. A esse desafio associam-se outros: a forma como esse processo de inclusão na sala de aula regular é organizado e conduzido e a posição da família quanto ao processo, que poderá se opor caso perceba que se trata de um movimento “forçado”.

Um segundo desafio indicado nesse trecho, refere-se a não existência de espaços de estimulação precoce nas escolas estaduais do sistema de ensino de Goiás. A fala do gestor infere que a existência de espaços de estimulação precoce são essenciais para o processo de desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, ou seja, a intervenção pedagógica desde a educação infantil é elemento fundamental para que o processo de escolarização tenha êxito. Por fim, o gestor afirma que é direito dos alunos com deficiência intelectual estarem nas escolas regulares e afirma que a política pública é que deve ser aperfeiçoada para atender com qualidade essa demanda do sistema de ensino.

Vale destacar que a inclusão escolar de jovens com deficiência na Educação de Jovens e Adultos – EJA também foi referida pelo gestor como um desafio. Durante a entrevista, o gestor afirmou que, no processo de organização do sistema de ensino sob o viés da inclusão, existiam vários jovens e adultos com idade avançada, retidos em instituições especializadas. Quando organizado o processo para a inclusão dessas pessoas nas escolas regulares, especificamente na EJA ocorreu a necessidade de organização dessa modalidade de ensino, que já existia no noturno, também em turno vespertino. A questão central nesse processo é que as turmas de EJA organizadas em período matutino ou vespertino acabam sendo compostas pela maioria de jovens com deficiência, já que as famílias não permitem que seus filhos estudem a noite. Pode-se observar o depoimento a seguir:

299 O limite é aquela turma de EJA é somente para aqueles alunos que saíram,
300 porque quando você chama a família pra conversar e diz pra ela que nós vamos
301 levá-los, e aí nós visitamos cada família pra falar que a gente ia levá-los pra
302 escola, a família fala assim, olha: “só que nós não queremos que eles estudem a
303 noite” (.): então este, este aqui efetivamente é um limite que nós atravessamos

Ou seja, embora a democratização do acesso à escolarização tenha sido efetivado, através da organização de turmas de EJA diurnas, deve-se atentar para o fato de que estes espaços não se tornem espaços exclusivos de participação e aprendizagem de jovens e adultos com deficiência.

O gestor relata a experiência da Secretaria de Estado da Educação de Goiás na elaboração da proposta de implementação do Ensino Médio Ressignificado. Essa proposta, segundo seu relato, teve o objetivo de questionar a organização do ensino médio no estado, no que se refere a organização curricular, processos de avaliação, gestão escolar e de contemplar em sua estruturação as especificidades da juventude goiana. Embora essa tentativa tenha representando um grande avanço pedagógico, o gestor afirma que ainda não foi suficiente para contrapor a cultura da organização escolar tradicional, mesmo sendo de conhecimento dos profissionais na educação que a avaliação deve ser diferenciada, priorizando aspectos qualitativos e emancipatórios. Esse limite tem sido fator de retenção de alunos com deficiência nessa etapa de ensino.

589 na verdade a gente tem procurado fazer uma tentativa de achar uma solução pro
590 ensino médio, agora o que a gente tem percebido é que essas mudanças de
591 resignificação não (.):, não estão conseguindo se contrapor à cultura da escola e
592 aí, aí o quê que eu chamo da cultura da escola? De que a escola tem que ensinar o
593 tradicional, de que a escola tem que avaliar de forma tradicional o aluno, como se
594 não soubesse que todos soubesse que tem que avaliar de forma diferenciada,
595 aspectos qualitativos ao invés de quantitativos, aspectos de emancipação,
596 diagnósticos, mas esse é um limite, né, qualquer aluno que sair fora dessa,
597 desse esquema arrumado aqui ele acaba sendo retido, o que é, o que é ruim nós
598 temos hoje muitos alunos com deficiência nessa situação aqui

Na seqüência da fala, o gestor comenta: “na verdade, discutir inclusão, educação especial hoje, é ter que rediscutir a avaliação da aprendizagem”. Essa afirmação remete ao fato que a inclusão escolar de alunos com deficiência e a organização de um sistema de ensino que acolha a todos, respeitando as diferenças individuais, requer que sejam discutidos os princípios que orientam a aprendizagem e a avaliação no processo de construção do conhecimento. Por fim, o gestor conclui:

727 a gente só vai sair dessa crise docente o dia que a gente recuperar a nossa
728 autoridade pedagógica e a nossa autoridade pedagógica decorre do
729 conhecimento que a gente tem, não decorre da capacidade da gente punir, da
730 gente retirar o aluno da sala de aula, decorre da nossa autoridade de
731 conhecimento.

Portanto, na concepção do gestor entrevistado, a crise da educação e dos profissionais que nela atuam somente será superada quando os professores recuperarem sua autoridade pedagógica, que está estritamente relacionada ao conhecimento sobre a profissão e a área da educação.

Os dados indicam que a universalização da educação básica para os alunos com deficiência somente será alcançada se forem implementadas pelos sistemas de ensino ações efetivas de inclusão, que iniciam desde a educação infantil, contemplando um processo formativo de docentes a partir da compreensão das diferenças humanas no processo de construção do conhecimento. Esse processo deverá pensar a organização dos processos pedagógicos a partir da heterogeneidade da comunidade escolar.

A promoção dessas reformulações nos processos educacionais de jovens com deficiência demanda pensar o jovem a partir das suas condições, tendo respeitadas suas diferenças, concepções, desejos, habilidades e potencialidades, e por isso reforçam a necessidade de compreender a juventude e sua posição nos diferentes tempos e espaços sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislação> Acesso em: jan/2011.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Disponível em: www.planalto.gov.br/legislação. Acesso em: jan/2011.

_____. **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. Disponível em: www.planalto.gov.br/legislação. Acesso em: jan/2011.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade.** Out. 2007, vol. 28, nº. 100, p. 1105-1128. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>.

_____. Um olhar sobre a juventude. In: _____. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude.** Belo Horizonte: UFMG, 2005, p. 21-44.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmen. **The Concept of Generation in Youth Theories.** *Sociedade e Estado* [Dossiê: A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. Organizadoras: Alda Motta e Wivian Weller]. Brasília, 2010 (em edição).

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **O direito de aprender:** potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília: UNICEF, 2009.

GOULART, O. M. T. **O desafio da universalização do ensino médio.** Brasília: INEP, 2006.

MADEIRA, Felícia R. Educação e desigualdade no tempo da juventude. In: CAMARANO, Ana Amélia (org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006, p. 139-169. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/transicaovidaadulto/capitulo%205_educacao.pdf

MANNHEIM, K. **Sociologia do conhecimento I.** Porto, Portugal: Rés, 1990.

_____. O problema da juventude na sociedade moderna. In: MANNHEIM, K. **Diagnóstico do nosso tempo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1961, p. 36-61.

_____. (1993): El problema de las generaciones. [tradução: Ignacio Sánchez de la Yncera]. **REIS – Revista española de investigaciones sociológicas.** n. 62, p. 193 – 242, abr/jun.1993.

MARGULIS, Mario. Juventud: una aproximación conceptual. In: BURAK, Solum D. (org.). **Adolescencia y juventud en America Latina.** Costa Rica: LUR, 2001, p. 41-56.

SAMPAIO, C. E. M. **Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos.** Brasília: INEP, 2009.

SPOSITO, M. P. A pesquisa sobre jovens na pós-graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: SPOSITO, M. P. (org). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), v.1.** Belo Horizonte, Argvmentvm, 2009.

WELLER, Wivian. **O hip hop como possibilidade de inclusão e de enfrentamento da discriminação e da segregação na periferia de São Paulo**. Caderno CRH, Salvador, v. 17, n. 40, p. 103-115, 2004.

_____. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. In: **Sociedade e Estado**. [Dossiê: A atualidade do conceito de gerações para a pesquisa sociológica – Organizadoras: Aida Britto da Motta e Wivian Weller], 2010 (em edição). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-6992&ing=pt&nrm=iso

WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis:RJ: Vozes, 2010.