

PROCESSOS DE GESTÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

Sinara Pollom Zardo, Universidade de Brasília,
Brasil, sinarazardo@gmail.com

Resumo:

O presente trabalho objetiva identificar os processos de gestão da política de inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio no sistema de ensino brasileiro. Nesta pesquisa são apresentados os resultados da investigação realizada em cinco unidades federativas – São Paulo, Goiás, Paraná, Tocantins e Maranhão –, nas quais foram realizadas entrevistas narrativas com os representantes das Secretarias de Estado da Educação. A análise dos dados possibilitou verificar a predominância do argumento de que o apoio especializado é condição *sine qua non* para o acesso de estudantes com deficiência no ensino médio, bem como para a conclusão com êxito desta etapa de ensino, com vistas à efetivação do direito à educação.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Ensino Médio; Jovens com deficiência.

Considerações sobre a população com deficiência brasileira em idade de escolarização obrigatória

A promoção e a defesa dos direitos humanos das pessoas com deficiência no Brasil tem assumido destaque no processo de elaboração e implementação de políticas públicas na última década. Esse processo emerge impulsionado, principalmente, pela adesão do Brasil a convenções, acordos e movimentos internacionais que reivindicam o reconhecimento da condição humana desta população e por ações dos movimentos sociais organizados no país que reclamam pela garantia dos direitos constitucionais, dentre estes a educação, e pela equidade de condições para participação social de forma plena.

Estas iniciativas repercutem diretamente na mudança de concepção acerca da deficiência no Brasil e no mundo: de uma perspectiva médico-clínica, que compreendia a deficiência como uma limitação, que deveria ser ‘tratada’ com vistas ao processo de normalização do sujeito para posterior inserção na sociedade, passa-se a disseminar o entendimento de que a deficiência é uma condição humana diferenciada, que demanda de recursos de acessibilidade que devem ser assegurados aos cidadãos para sua participação ativa e autônoma no contexto social.

Um marco legal que contribuiu efetivamente para esta mudança de concepção foi a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela ONU em 2006, e reconhecida no Brasil como emenda constitucional, com o Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, posteriormente ratificado pela Presidência da República pelo Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Segundo estas normativas, conceitua-se:

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.

A utilização da terminologia “pessoa com deficiência” afirma e reconhece a condição humana destes sujeitos e postula que a limitação não é centralizada no sujeito que tem impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial e sim no meio social em que a pessoa está inserida que apresenta barreiras que impedem ou cerceiam sua participação de forma autônoma. Essa perspectiva contribui também no sentido afirmar como referência a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), que tem como base o modelo social de deficiência, que orienta a avaliação das atividades e da participação tendo como parâmetro as potencialidades e possibilidades do sujeito.

Segundo dados do Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 45.606.048 de brasileiros(as) possuem algum tipo de deficiência visual, auditiva, motora, mental/intelectual. Esse número representa 23,9% quando comparado ao total da população brasileira (190.732.694). Ao considerar a população com deficiência brasileira em idade de escolarização obrigatória – 4 aos 17 anos -, verifica-se o quantitativo de 4.956.235 crianças e jovens (10% do total da população

brasileira). A análise por tipo de deficiência da população em idade de escolarização obrigatória evidencia que 7,2% possuem deficiência visual, 1,6% deficiência auditiva e 1% deficiências motora e intelectual. Considerando o panorama regional, concentra-se no Nordeste o maior percentual de pessoas com deficiência de 4 a 17 anos, 1.919.471 pessoas (40%). O estado da Pernambuco apresenta o maior índice de pessoas com deficiência em idade de escolarização obrigatória 12,7%, prevalecendo a deficiência visual (10,5%). Ao tratar de políticas públicas no campo da educação, pode-se considerar este grupo como prioritário, pois demanda de ações específicas de acessibilidade que serão imprescindíveis para o acesso, a participação e a aprendizagem destes estudantes no contexto escolar.

Este estudo pretende também subsidiar gestores(as), professores(as) e profissionais da educação na implementação de políticas e ações educacionais que consideram as características desse segmento da população em idade escolar obrigatória e que efetivamente garantam o direito à educação considerando as especificidades para além da deficiência.

Considerações sobre a pesquisa

Nesta pesquisa são apresentados os resultados da investigação realizada em cinco unidades federativas – São Paulo, Goiás, Paraná, Tocantins e Maranhão –, nas quais foram realizadas entrevistas narrativas com os representantes das Secretarias de Estado da Educação. A construção do *corpus* de pesquisa orientou-se pela identificação do estado de cada uma das cinco regiões geográficas brasileiras que apresenta maior índice percentual de matrícula de alunos com deficiência no ensino médio de 15 a 24 anos. Para tanto, realizou-se o cálculo do percentual de jovens com deficiência entre 15 e 24 anos matriculados no ensino médio – conforme dados do Censo Escolar MEC/INEP (2009) –, em relação à população com deficiência de 15 a 24 anos, conforme Censo Populacional do IBGE. 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. As entrevistas

narrativas constituíram o instrumento de coleta de dados e o método documentário permitiu a aproximação e a teorização da singularidade e da especificidade das experiências concretas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, contextualizados em seus tempos e espaços, bem como possibilitou a compreensão dos processos de organização da inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino médio, nos sistemas de ensino estudados.

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).

As entrevistas narrativas com os gestores estaduais foram realizadas com objetivo de compreender a relação entre o sujeito e a estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias (WELLER e ZARDO, 2013). Busca-se por meio do estudo de narrativas com especialistas (gestores), esclarecer como determinadas ações são projetadas, executadas e retrospectivamente acessadas pelos indivíduos, e ainda, compreender os motivos que os levaram a estas ações (cf. JOVCHELOVITCH e BAUER, 2008; MEUSER e NAGEL, 2009).

Os estudos de Alfred Schütz (1974, 1979) e Fritz Schütze (2007a, 2007b, 2011) foram auxiliares para a interpretação das experiências cotidianas e para a compreensão das diversas realidades sociais por meio do estudo de narrativas. O processo de planejamento, realização e análise das entrevistas narrativas seguirão as recomendações descritas por Meuser e Nagel (2009), bem como Weller e Zardo (2013).

A política de inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio no sistema de ensino brasileiro

No contexto deste estudo, o direito à educação é compreendido como um direito social, imprescindível para o desenvolvimento de todas as pessoas e condição para o acesso aos demais direitos. Visto o direito de todos à educação garantida constitucionalmente e o papel dos estados federativos em promovê-la, o desafio consiste em verificar as estratégias organizacionais desenvolvidas pelas secretarias de estado que tornam a educação especial transversal ao ensino médio.

A análise dos dados permitiu identificar o predomínio de um modelo de orientação, que afirma a educação especial, seus recursos e serviços como condição imprescindível para apoiar a inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio.

Ao ser questionado sobre o processo de inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio e quais tipos de deficiência são mais recorrentes no estado de São Paulo, o gestor afirma (linhas 411-429):

411 Y: E especificamente falando sobre a questão do ensino médio da
412 inclusão de alunos com deficiência do ensino médio eu gostaria que
413 você falasse um pouco sobre esse processo nessa etapa de ensino né
414 e quais as deficiências que são mais recorrentes no ensino médio no
415 estado de São Paulo a demanda que vocês recebem com relação ao
416 ensino médio
417 SPM: O atendimento do aluno do ensino médio é igual é:: digamos
418 assim os alunos com deficiência né que estão no ensino
419 fundamental eles vão né o que ainda mais agora que o ensino médio
420 é obrigatório então eles já vão direto pro ensino médio e mesmo
421 tipo de atendimento continua não muda, o que muda é que o
422 currículo mudou né como por exemplo nós vimos então agora a
423 gente precisa além do livro de química por exemplo a tabela
424 periódica dos elementos por exemplo, dos elementos químicos e
425 realmente agora são as três deficiências no ensino médio a auditiva,
426 a visual e a física ai a proporção é igual à que é no ensino
427 fundamental não há quer dizer não há um acento né de uma sobre
428 outra assim tanto né claro que aquele normal é é digamos assim a
429 deficiência física não é tanto assim né

Em resposta ao questionamento, o informante de São Paulo afirma que o atendimento aos estudantes com deficiência incluídos no ensino médio é idêntico ao oferecido no ensino fundamental. Sendo assim, a forma como a educação especial se

organiza é a mesma, independentemente da etapa de escolarização. O enunciado “ainda mais agora que o ensino médio é obrigatório, eles já vão direto” (linhas 419-420) ratifica sua explicação, no sentido de revelar a continuidade do processo.

Em referência à organização da educação especial no sistema de ensino paulista, estão previstas salas de recursos multifuncionais, classes especiais, serviços de itinerância, escolas especiais e serviços de apoio realizado em instituições especializadas conveniadas com a Secretaria de Estado. O sistema apresenta uma perspectiva mista, configurada por estratégias de organização inclusivas ou exclusivas para alunos da educação especial.

Com relação ao ensino médio, o entrevistado destaca que “o que muda é que o currículo mudou, né” (linha 421- 422), ou seja, o principal desafio enfrentado para a inclusão dos estudantes com deficiência não diz respeito à organização da educação especial em si, mas à forma como essa modalidade vai apoiar o processo de promoção da acessibilidade ao currículo do ensino médio.

Tendo em vista a complexidade dos conteúdos que integram o currículo da última etapa da educação básica, pode-se inferir, pela fala do informante, que o maior desafio é promover a acessibilidade. Esta assertiva é confirmada tanto pela concepção de educação inclusiva, revelada pelo entrevistado, quanto pelos exemplos mencionados “então agora a gente precisa além do livro de química, por exemplo, a tabela periódica dos elementos químicos” (linhas 423-424).

Este entendimento reflete e justifica os tipos de deficiência recorrentes no ensino médio: “realmente, agora são as três as deficiências no ensino médio, a auditiva, a visual e a física” (linha 425-426). Portanto, estão incluídos no ensino médio os estudantes da educação especial cuja limitação ocasionada pela deficiência tenha uma solução específica de promoção da acessibilidade: aos estudantes com deficiência auditiva e/ou surdez, a promoção da comunicação por meio da LIBRAS; àqueles com deficiência visual, a escrita Braille e a produção de materiais em áudio ou em alto relevo; aos estudantes com deficiência física, a promoção de acessibilidade arquitetônica ou a adaptação de mobiliários ou materiais pedagógicos.

A gestora do estado do Paraná expõe sobre a organização da educação especial, de forma a destacar a importância da oferta de apoio especializado para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio (linhas 709-726):

709 Y: Eu gostaria que você falasse um pouquinho sobre inclusão
710 desses alunos da educação especial no ensino médio aqui no Paraná
711 especificamente no ensino médio como é que tá esse processo? E
712 quais também as deficiências mais recorrentes que vocês têm
713 desses alunos né matriculados no ensino médio?
714 PRf: Veja na verdade assim (.) ao longo desse trabalho todo os
715 alunos foram chegando no ensino médio e nós não tínhamos
716 programa pra atendê-los porque a preocupação era vamos atender
717 de primeira a quarta ajudar os municípios com a municipalização
718 em 2003 eu disse pra você que nós não tínhamos nenhuma sala de
719 recursos de quinta a oitava serie na área intelectual por exemplo
720 hoje quer ver nós temos na área intelectual mais de 1000 programas
721 atendendo alunos né mas esses alunos foram evoluindo e chegaram
722 no ensino médio e nós ficamos assim e os pais diziam assim mas e
723 agora? Eles chegaram e eles precisam de apoio e é claro que eles
724 precisam de apoio se eles tiveram apoio durante esse tempo todo né
725 e às vezes até não é um apoio tão intenso mas ele é necessário então
726 nós começamos abrir salas de recurso pro ensino médio (.)

O acesso progressivo de estudantes com deficiência ao ensino médio é apresentado como consequência do trabalho desenvolvido pela gestão estadual na secretaria de educação. Em 2003, segundo a informante, a prioridade era consolidar uma rede de apoio à inclusão voltada ao atendimento dos alunos da educação especial matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental; por esse motivo, não havia serviços de apoio especializados instituídos para estudantes matriculados nos anos finais desta etapa. Essa opção, para além de promover o acesso à escola das crianças que iniciariam sua escolarização, tinha como pressuposto a coerência com a política de municipalização, implementada no estado naquele período.

Atualmente, o estado contém, em sua estrutura educacional, salas de recursos para oferta de atendimento especializado para alunos do ensino médio. Pode-se observar a ênfase dada pela informante ao processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, a partir da referência de que existem “mais de mil programas” (linha 720).

O progresso destes estudantes surpreendeu os gestores e os familiares. Havia um consenso por parte de ambos da necessidade de dar prosseguimento aos serviços especializados que eram disponibilizados no ensino fundamental. Evidenciada esta necessidade, iniciou-se o procedimento de abertura de salas de recursos especificamente voltadas ao apoio de alunos do ensino médio.

Essa foi uma das transformações realizadas pela secretaria que desencadeou divergências no sistema de ensino, por ser compreendida como uma ação de tutela ou proteção do aluno com deficiência, segundo relato da gestora. Vale lembrar que outro momento de enfrentamento de concepções foi a realização de concurso público para professores da área da educação especial, em 2004.

A exposição sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio no estado do Maranhão contemplou assuntos relacionados à organização do sistema de ensino, ao apoio aos estudantes com deficiência no ensino médio e ao ingressos destes no ensino superior (linhas 452-465):

452 Y: Tratando-se do ensino médio você poderia falar sobre a inclusão
453 dos alunos com deficiência nessa etapa do ensino?
454 MAf: Olha você me disse que a gente foi escolhido aqui no
455 Maranhão pelo número representativo eu não diria nem grande nem
456 pequeno mas pelo número representativo de alunos no ensino
457 médio temos sim trabalhamos bastante para isso para que esses
458 alunos chegassem ao ensino médio é alunos da grande maioria da
459 área de surdez onde eu disse pra você que o trabalho iniciou é há
460 algum tempo e que foi perseguido por um grupo de professores
461 para que esses alunos avançassem nós temos não só no ensino
462 médio nós temos com muito orgulho alunos no ensino superior
463 vindos deste ensino médio já apoiado por nós então temos temos
464 alunos surdos com o curso de pedagogia concluído na Universidade
465 Estadual do Maranhão (2)

A resposta da entrevistada parte da informação dada pela pesquisadora no momento em que foram realizados os primeiros contatos para a realização da entrevista. Após a referência ao critério supracitado, a informante confirma que há alunos da educação especial incluídos no ensino médio e que o trabalho da secretaria de estado tem sido intenso para avançar neste sentido.

Destaca-se no estado a inclusão de estudantes com surdez no ensino médio, como consequência do trabalho realizado pela secretaria de estado. Vale ressaltar que o aspecto relativo à predominância de alunos com surdez no sistema de ensino já havia sido mencionado quando questionado sobre como o processo de inclusão era visto pelas escolas. Na oportunidade, fez-se referência a duas escolas que tradicionalmente atenderam estes estudantes, inicialmente, em classes especiais.

O êxito do processo de inclusão de alunos com surdez é confirmado tanto pelo maior índice de matrícula, em relação aos alunos com outros tipos de deficiência, quanto pela referência de que estes estudantes atualmente estão frequentando o ensino superior ou já concluíram o ensino superior em universidade pública.

A expressão “nós temos muito orgulho” (linha 462) revela a satisfação de dever cumprido em relação à inclusão destes alunos, significando uma conquista em termos de efetividade na gestão. Pode-se ainda atrelar este sentimento à própria trajetória profissional da informante, que se aproxima da área da educação especial por meio da realização de um curso de LIBRAS, passando a atuar posteriormente, no centro especializado estadual de apoio aos estudantes com surdez.

No que se refere ao processo de inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio, a informante do estado de Tocantins destaca (linhas 322-333):

322 Y: E agora sobre a questão do ensino médio eu gostaria que você
323 falasse um pouco da inclusão dos alunos com deficiência no ensino
324 médio especificamente e quais os tipos de demandas que vocês têm
325 no ensino médio ou quais tipos de deficiências que são mais
326 atendidas no ensino médio
327 TOF: Então a questão da deficiência no ensino médio é o que a
328 gente percebe é que a grande maioria é deficiência (.) a visual né a
329 deficiência mental e a deficiência auditiva né também andou
330 também fazendo é algumas identificações de alunos com altas
331 habilidades na realidade a gente encontra todas as deficiências mas
332 em sua grande maioria mesmo eu acredito que seja a questão da
333 deficiência::: visual

A entrevistada opta por responder apenas a segunda parte da pergunta. A informante afirma que no ensino médio estão matriculados alunos com deficiência visual, com deficiência intelectual, deficiência auditiva e, mais recentemente, foram identificados alunos com altas habilidades/superdotação. Dentre todos os tipos de deficiência recorrentes, destaca-se a deficiência visual, mencionada duas vezes na fala “a grande maioria é deficiência visual, né” (linha 328) e “mas a grande maioria mesmo eu acredito que seja a questão da deficiência visual” (linhas 332-333).

A sequencia da narrativa da gestora infere que tanto a intervenção da secretaria no sistema de ensino, no que se refere às orientações e ações de formação realizadas, quanto a promoção de atendimento educacional especializado e oferta de recursos e

serviços de acessibilidade são considerados os fundamentos que subsidiam o progresso dos alunos da educação especial, auxiliando-os a concluírem o ensino médio.

O questionamento sobre o processo de inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio no sistema de ensino do estado de Goiás permite a análise da seguinte narrativa do gestor (linhas 732-753):

732 Y: Como é que estas questões se encaminham na política do ensino
733 médio?
734 GOM: Para o ensino médio?
735 Y: Isso
736 GOM: Tá olha deixa eu te dizer o ensino médio é uma coisa que
737 não é nenhuma coisa nem outra não é verdade ele está no meio ele
738 não é nem o fundamental nem é educação superior isso pra mi:m
739 cria uma crise de identidade pro ensino médio é:: (.) enorme
740 enorme que não é culpa só do ensino médio é culpa de toda essa
741 estrutura escolar que nós temos né que a escola chamada escola do
742 do liberalismo a escola do iluminismo (1) essa escola não tem saída
743 pra ela não quer dizer é:: eu tava falando pra você aqui da aula de
744 45 minutos né é:: diz que a aula foi dividida em 45 minutos porque
745 era a capacidade que você tinha de se concentrar (.) então a aula de
746 45 minutos tem hora que você muda pra outra aula mudou a área
747 você concentrou o suficiente em 45 minutos você vai ficar mais 45
748 minutos concentrado no entanto @1@ com a velocidade da
749 informática hoje diz que a nossa capacidade de concentração hoje é
750 só 7 minutos então esse tipo de escola que a gente tem dessa forma
751 isso é uma coisa feita pra não dá certo né e aí eu acredito que seja a
752 mesma coisa no ensino médio que aqui se junta com uma série de
753 questões (.)

A resposta à pergunta parte de uma perspectiva de reorganização do próprio ensino médio. Diferentemente dos demais informantes, que destacaram diretamente a educação especial e sua transversalidade, o informante de Goiás constrói seu argumento a partir do que ele denomina como “crise de identidade do ensino médio”. Em sua opinião, essa “crise de identidade” decorre do fato de o ensino médio constituir uma etapa da escolarização intermediária entre o ensino fundamental e a educação superior. A expressão “ele não é uma coisa e nem outra” (linha 737) reforça esse aspecto de indefinição de padrões conceituais e organizacionais que perpassam o ensino médio. Esta lacuna não se justifica tão somente pelo ensino médio em si e pela sua função de preparação para o trabalho e/ou progressão dos estudos, conforme define a LDB, mas sobretudo pela concepção de educação que orienta a própria organização escolar.

As tendências iluministas e liberalistas, na opinião do informante, se transpostas à organização da escola atualmente, estão fadadas ao fracasso, dada a complexidade e a dinâmica do cotidiano dos alunos. Ao destacar que “essa escola, não tem saída pra ela não” (linhas 742-743), o entrevistado reforça a concepção de que a organização dos processos educacionais não deve tomar como base somente referenciais teóricos que priorizam a razão humana ou que primam pelo desenvolvimento individual dos sujeitos da educação para habilitá-los ao desenvolvimento de papéis sociais. Ademais, sua crítica às tendências iluministas e liberais tem relação com a forma como tais perspectivas influenciaram a organização do ensino médio, por meio da determinação de tempos de aprendizagem, da fragmentação de conteúdos e da supervalorização da racionalização. Face à suposta crise de identidade do ensino médio¹ e à sua forma de organização no sistema de ensino, os profissionais da secretaria de educação iniciaram um processo de discussão centrado na reorganização desta etapa de ensino.

Considerações finais: O apoio especializado como condição para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio

A análise dos dados possibilitou verificar a predominância do argumento de que o apoio especializado é condição *sine qua non* para o acesso de estudantes com deficiência no ensino médio, bem como para a conclusão com êxito desta etapa de ensino.

Nesse contexto, foram considerados como apoio especializado a oferta de atendimento educacional especializado, os recursos e os serviços da educação especial organizados e disponibilizados para a promoção da acessibilidade aos estudantes da educação especial.

O atendimento educacional especializado tem a função de complementar ou suplementar a escolarização dos alunos da educação especial, de forma não substitutiva

¹ Vale ressaltar que a suposta “crise de identidade” do ensino médio aplica-se basicamente às escolas públicas, nas quais os alunos vislumbram poucas chances de continuidade de estudos e ingresso na Educação Superior.

à escolarização². Conforme a Resolução do CNE N° 4/2009, o atendimento educacional especializado tem como objetivos e funções:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º³; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Vale ainda destacar a referida Resolução estabelece que o atendimento educacional especializado deverá ser realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, podendo ser realizado também em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com as Secretarias de Educação.

Os recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência compreendem materiais, equipamentos ou instrumentos que promovam o acesso ao currículo⁴. Já os serviços da educação especial incorporam a atuação de profissionais especializados, a exemplo de intérpretes de LIBRAS, professores de LIBRAS, instrutores de LIBRAS, transcritores e revisores em Braille, profissionais de apoio, cuidadores, monitores, guia-intérprete, entre outros.

² Tal definição é elaborada tendo como base a conceituação de atendimento educacional especializado constante na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e na Resolução nº 4/2009.

³ Refere-se aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, identificados pelo Decreto citado acima e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) como alunos público-alvo da educação especial.

⁴ Pode-se destacar como exemplos a escrita no sistema Braille, a produção de materiais em alto relevo, a utilização de *laptops* com sintetizadores de voz ou com *softwares* acessíveis, o uso de calculadoras sonoras e do sistema de cálculo sorobã para alunos com cegueira; a ampliação de materiais, a produção de cadernos com pauta ampliada e a utilização de lápis e canetas com ponta porosa para alunos com baixa visão; a comunicação em LIBRAS e a produção de materiais acessíveis em LIBRAS e em língua portuguesa para alunos com surdez; a acessibilidade arquitetônica, a adaptação de materiais pedagógicos e mobiliários, a utilização de ponteiros de cabeça, acionadores e *mouses* adaptados para alunos com deficiência física; e a elaboração de atividades pedagógicas e produção de materiais para estímulo das funções cognitivas superiores para alunos com deficiência intelectual.

Os informantes dos cinco estados participantes da pesquisa partilham da perspectiva de que a oferta do apoio especializado no sistema de ensino é fundamental para a inclusão dos alunos com deficiência no ensino médio. Essa compreensão se traduz de diferentes formas nos sistemas de ensino pesquisados.

O entrevistado da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo afirma que o atendimento educacional especializado oferecido aos estudantes do ensino médio é uma extensão daquele oferecido no ensino fundamental. Em sua opinião, a mudança significativa que acontece na transição entre estas etapas da educação básica é relativa ao currículo. Portanto, o principal desafio não consiste na forma como a educação especial se organiza para atuar nessa etapa de ensino, mas sim, como essa modalidade de ensino garante a acessibilidade aos conteúdos do ensino médio, devido à complexidade dos mesmos. Esse argumento tem relação com o depoimento do gestor de que as deficiências mais recorrentes no ensino médio paulista são as deficiências sensoriais e físicas.

No caso do sistema de ensino do Paraná, o progressivo ingresso de alunos com deficiência no ensino médio é apontado pela informante como consequência de um intenso trabalho da gestão na consolidação de uma rede de apoio especializado no estado. A gestora destaca o atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos e os desafios que persistem no sistema de ensino no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino médio.

A informante do estado do Maranhão destaca a recorrência de estudantes com surdez matriculados no ensino médio e o fato destes alunos estarem ingressando no ensino superior. No contexto da exposição, a gestora evidencia a importância dos centros especializados para apoiar a inclusão e indica como desafio a implantação do atendimento educacional especializado desde a educação infantil.

Em relação ao estado de Tocantins, observou-se a predominância de alunos com deficiência visual matriculados no ensino médio. A entrevistada relata a importância da Secretaria do Estado na orientação aos professores quanto à organização e oferta do atendimento educacional especializado. Há referência aos programas implementados pelo MEC, o que refere que a estrutura de apoio especializado disponibilizada pelo estado é prioritariamente estruturada por meio do estabelecimento de parcerias com o governo federal.

Por fim, o representante do estado de Goiás discorre sobre a recorrência de estudantes com deficiência auditiva no ensino médio relatando o trabalho realizado no sistema de ensino sobre a reorganização dessa etapa de ensino. A inclusão de estudantes com surdez no ensino médio é considerada exitosa pelo informante devido à experiência que o sistema de ensino goiano tem nessa área. Assim como nos demais estados, a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino médio é considerada um desafio.

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

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

_____. *Decreto Legislativo nº 186, de 9 julho de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423>

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.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*. Disponível em: http://200.181.15.9/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm.

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

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

_____. *Structures of thinking*. New York: Routledge, 1997.

MEUSER, Michael; NAGEL, Ulrike. The Expert Interview and Changes in Knowledge Production by. In: *Interviewing Experts*. Palgrave Macmillan, 2009. p. 17-42

SCHÜTZ, Alfred. El sentido común y la interpretación científica de la acción humana. In: *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

_____. *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SCHÜTZE, Fritz. (2007a). Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: how to analyse autobiographical narrative interviews –part I. Module B.2.1. *Invite – Biographical counseling in rehabilitative vocational training-further education curriculum*. Disponível em:

<http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.1.pdf>

_____. (2007b). Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: how to analyse autobiographical narrative interviews – part II. Module B.2.2. *Invite – Biographical counseling in rehabilitative vocational training-further education curriculum*. Disponível em:

<http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.2.pdf>

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

WELLER, Wivian; et all. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**. Dossiê Temático: Inovações no campo da metodologia das ciências sociais. Brasília: vol. XVII, n. 02, p. 375-396, jul/dez. 2002.

WELLER, Wivian. 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 .

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista FAEEBA**. Volume 22. Número 40, Jul/Dez. 2013.