



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO – ECOE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANTONIO DOS SANTOS OLIVEIRA

**A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO PARA A INCLUSÃO DE JOVENS  
COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO COMPARADO NO  
DISTRITO FEDERAL E GOIÁS**

Brasília  
2021

ANTONIO DOS SANTOS OLIVEIRA

**A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO PARA A INCLUSÃO DE JOVENS  
COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO COMPARADO NO  
DISTRITO FEDERAL E GOIÁS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação (ECOE).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sinara Pollom Zardo.

Brasília

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com  
os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

OA635o OLIVEIRA, ANTONIO DOS SANTOS  
A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO PARA A INCLUSÃO  
DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO  
COMPARADO NO DISTRITO FEDERAL E GOIÁS / ANTONIO DOS  
SANTOS OLIVEIRA;  
orientador SINARA POLLOM ZARDO. -- Brasília, 2021.  
197 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação)  
--Universidade de Brasília, 2021.

1. PESSOA COM DEFICIÊNCIA. 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 3.  
TEORIA DOS SISTEMAS. 4. MÉTODO DOCUMENTÁRIO. 5. ENSINO  
MÉDIO.  
I. ZARDO, SINARA POLLOM, orient. II. Título.

ANTONIO DOS SANTOS OLIVEIRA

**A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO PARA A INCLUSÃO DE JOVENS  
COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO COMPARADO NO  
DISTRITO FEDERAL E GOIÁS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação (ECOE).

Aprovada em 26 de abril de 2021.

Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sinara Pollom Zardo (Orientadora – PPGE – FE – UnB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller (Examinadora interna – PPGE – FE – UnB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (Examinador externo – PPGEdu – UFGD)

---

Prof. Dr. Fabrício Monteiro Neves (Examinador suplente – PPGS – UNB)

## AGRADECIMENTOS

À Deus, autor e condutor de tudo, que me guia e sustenta.

À minha esposa, Ana Paula, que esteve sempre presente durante o curso de mestrado, por concordar, incentivar e apoiar as minhas decisões, e por me proporcionar construir uma linda família juntamente com meus pequenos Isabela e Mateus, frutos do nosso amor e companheirismo.

Aos meus pais e irmãos que atuaram de diferentes formas para que eu chegasse onde estou.

À prof.<sup>a</sup> Dra Sinara Zardo, por ser uma pessoa fantástica, uma orientadora excepcional e se tornar uma grande amiga. Pelo apoio, compreensão e dedicação destinados a mim e por todo cuidado e humanidade sempre demonstrada, além do desempenho sempre impecável do seu papel no desenvolvimento desse trabalho assim como do meu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

À prof.<sup>a</sup> Dra Wivian Weller, por estar sempre presente e apoiar nessa trajetória acadêmica, assim como na participação na banca examinadora desse trabalho.

À prof.<sup>a</sup> Dra. Cátia Devechi e aos demais professores da linha Estudos Comparados em Educação, da UnB, pela dedicação, cuidado e ensinamentos.

Aos professores Dr.s Washington Cesar e Fabrício Monteiro por se disporem a participar e por suas contribuições a esse trabalho.

Aos amigos e parceiros da linha ECOE e GERAJU, em especial à Jéssica, Flávia, Rafa, Hamanda, Márcio, Cilene, Júlia e Lívia, por sempre contribuírem ao meu crescimento, pelo companheirismo, disponibilidade e tantos momentos de angústias, incertezas, alegrias e partilhas. Tenho certeza de que serão para vida.

Aos amigos da vida, que estão sempre presentes, que apoiam e fazem parte da minha vida e da minha família. Não poderia deixar de destacar o Elite (Kelly, minha amiga-irmã, Daiana, Robson, Dani, Milani e seus rebentos), Sala de Recursos e Eventos (Sandra, Allison, Thais, Silvanir e seus agregados), Unidos (Valter, Lita, Nanda e Glaubert), Só Drinks (Renata e Rodrigo que estão juntos de mim desde meu ingresso na UnB em 2003, Carol e Marcelo), do Benedito (Bia, Denilson, Márcio, Vanusa, Rodrigo e Taty) e outros, como a Lilica, Nielly, Márcia, Hélio, Luisa, Mariana, Paulo. E a tantos que estão me ajudando na construção de quem eu sou.

À rede de apoio no cuidado comigo e com minha família, entre eles meus sogros, Geraldo e Eliane, Dona Júlia, Ângela e seus filhos. E a rede de apoio que sempre me compreendeu no âmbito laboral.

Às gestoras que se disponibilizaram a participar na construção dessa pesquisa.

À todos vocês que contribuíram na minha ressignificação enquanto pessoa, acadêmico e profissional....meu MUITO OBRIGADO.

O respeito pela pessoa humana passa pelo respeito pelo princípio: “Que cada um considere o seu próximo, sem qualquer exceção, como ‘outro ele mesmo’, e zele, antes de mais, pela sua existência e pelos meios que lhe são necessários para viver dignamente”.

(Catecismo da Igreja Católica, § 1931)

Ser diferente é sentir diferente, é olhar diferente, é significar as distintas manifestações existentes dentro da cultura, é não ser o mesmo que o outro.

(Lopes, 2007, p. 23)

## RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOE) e ao Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (GERAJU), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB). A investigação coloca em primeiro plano a compreensão de como os sistemas de ensino do Distrito Federal e Goiás têm se organizado para promover a inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino Médio. Além disso, a pesquisa foi orientada pelos seguintes objetivos específicos: analisar documentos normativos da última década que orientam a inclusão escolar de pessoas com deficiência no âmbito nacional e nas unidades federativas pesquisadas; conhecer a organização dos sistemas de ensino no Distrito Federal e Goiás, à luz da Teoria dos Sistemas de Niklas Luhmann; apreender como as concepções dos gestores estaduais sobre a educação inclusiva têm orientado a organização dos sistemas de ensino para a inclusão de jovens com deficiência no ensino Médio; e comparar a organização dos sistemas de ensino no Distrito Federal e Goiás para compreender as ações, as políticas e as orientações sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O estudo se inscreve no campo da pesquisa qualitativa reconstrutiva com interface nos aportes teórico-metodológicos da Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim, utilizando entrevistas narrativas com especialistas como instrumento de construção de dados e o Método Documentário para análise do *corpus* empírico. Os resultados da pesquisa revelam a importância do conhecimento da trajetória biográfico-profissional dos gestores para compreender como ações e estratégias são implementadas para a organização dos sistemas de ensino. Evidenciou-se que as concepções de educação inclusiva trazem diferenças na tomada de decisões e que as orientações normativas e a heterogeneidade dos sistemas influenciam na sua organização. Constata-se que inclusão de jovens com deficiência no ensino médio necessita de estratégias específicas para o seu desenvolvimento e efetivação a partir do oferecimento de condições e oportunidades para alcançar autonomia de acordo com suas escolhas de vida.

**Palavras-chave:** Pessoa com deficiência. Educação Inclusiva. Teoria dos Sistemas. Método Documentário. Ensino Médio.

## ABSTRACT

This dissertation work is linked to the research Comparative Studies in Education (ECOE) and to the Research Group Generations and Youth (GERAJU), of the Graduate Program in Education (PPGE) of the University of Brasília (UnB). The investigation brings to the fore the understanding of how the education systems of the Federal District and Goiás have been organized to promote the inclusion of young people with disabilities in high school. In addition, the research was guided by the following specific objectives: to analyze normative documents of the last decade that guide the school inclusion of people with disabilities at the national level and in the states analyzed; to know the organization of teaching systems in the Federal District and Goiás, in the light of Niklas Luhmann's Systems Theory; to apprehend how the conceptions of state managers about inclusive education have guided the organization of education systems towards the inclusion of young people with disabilities in high school; and to compare the organization of education systems in the Federal District and Goiás to understand the actions, policies and guidelines on special education from the perspective of inclusive education. The study is part of the field of qualitative reconstructive research with an interface in the theoretical and methodological contributions of the Sociology of Knowledge by Karl Mannheim, using narrative interviews with specialists as a tool for building data and the Documentary Method for analyzing the empirical corpus. The results of the research reveal how is importante to know the biographical-professional trajectory of the managers to understand how actions and strategies are implemented for the organization of the education systems. It became evident that the conceptions of inclusive education bring differences in decision-making and also that the normative orientations and the heterogeneity of the systems influence on their organization. In conclusion, the inclusion of young people with disabilities in high school requires specific strategies for their development and effectiveness based on the offer of conditions and opportunities to achieve autonomy according to their life choices.

**Keywords:** Disabled person. Inclusive education. Systems Theory. Documentary Method. High school.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Data e local da realização das entrevistas narrativas com os representantes das Secretarias de Estado da Educação, por UF.....	116
Quadro 2: Tempo de duração das entrevistas narrativas, por UF.....	117

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CDPD	Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CF	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIDID	Classificação Internacional de Deficiência, Incapacidades e Desvantagens
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
DH	Direitos Humanos
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECOE	Estudos Comparados em Educação
EDH	Educação em Direitos Humanos
GERAJU	Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Mistério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH-3	Programa Nacional de Direitos Humanos

PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPIAS	<i>The Union of the Physically Impaired Against Segregation</i>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 DIREITOS HUMANOS E DIREITO À EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>21</b>
1.1 Compreensões acerca dos Direitos Humanos.....	23
1.2 Reflexões acerca da Educação em Direitos Humanos.....	28
1.3 Educação inclusiva como direito humano.....	35
1.4 Considerações acerca da ressignificação do conceito de deficiência e inclusão escolar.....	41
1.5 Direitos humanos, a pessoa com deficiência e inclusão.....	47
<b>2. DIRETRIZES NORMATIVAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>52</b>
2.1. Diretrizes Normativas na promoção da inclusão.....	52
2.2. Ensino médio e a inclusão de jovens com deficiência.....	65
<b>3 AS REDES DE EDUCAÇÃO COMO SISTEMAS SOCIAIS: APORTES DA TEORIA DOS SISTEMAS DE NIKLAS LUHMANN .....</b>	<b>72</b>
3.1 Considerações acerca da Teoria dos Sistemas de Luhmann.....	73
3.2 Educação e sociedade: uma leitura sistêmica.....	84
3.3 Utilização da teoria sistêmica.....	94
<b>4. APORTES TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>97</b>
4.1 A comparação como abordagem investigativa.....	97
4.2 O Método Documentário.....	102
4.3 Entrevistas Narrativas.....	108
4.4 Descrição da pesquisa de campo e trajetória dos gestores entrevistados.....	111
4.4.1 Critérios para seleção do corpus da pesquisa.....	111
4.4.2 Cenário da Pesquisa: Ensino Médio e Unidades Estaduais.....	111
4.4.3 Lócus da pesquisa: Distrito Federal e Goiás.....	113
4.4.4 Dados sobre as entrevistas narrativas e os participantes da pesquisa.....	115

4.4.5 Considerações sobre a representante do Estado de Goiás.....	117
4.4.5.1 Dados sobre a entrevista.....	117
4.4.5.2 Trajetória biográfico-profissional da entrevistada.....	119
4.4.6 Considerações sobre a representante do Estado de Educação do Distrito Federal.....	122
4.4.6.1 Dados sobre a entrevista.....	122
4.4.6.2 Trajetória biográfico-profissional da entrevistada.....	123
4.4.7 Análise comparativa das trajetórias dos informantes da pesquisa.....	127
<b>5. A INCLUSÃO COMO PROCESSO NOS SISTEMAS DE ENSINO....</b>	<b>129</b>
5.1. A influência da concepção da informante do estado de Goiás.....	130
5.2. O atendimento do aluno com deficiência no Distrito Federal.....	134
5.3. A organização do sistema de ensino para inclusão no estado de Goiás.....	135
5.4. A organização do sistema de ensino para a inclusão no Distrito Federal.....	143
5.5. Análise comparativa dos processos de inclusão nos sistemas de ensino pesquisados.....	151
<b>6. EM BUSCA DE ACESSIBILIDADE – A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>153</b>
6.1. O processo de inclusão no estado de Goiás.....	154
6.2. O processo de inclusão no Distrito Federal.....	157
6.3. Conhecer e reconhecer fragilidades e potencialidades .....	162
6.3.1 Diferentes processos, ritmos e padrões: o fazer pertencer necessário.....	162
6.3.2 Perspectivas sistêmicas no processo inclusivo .....	168
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE A – Carta de apresentação .....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICE C – Tópico-guia da entrevista narrativa .....</b>	<b>192</b>
<b>APÊNDICE D - Códigos utilizados na transcrição de grupos de discussão e entrevistas narrativas.....</b>	<b>195</b>

## INTRODUÇÃO

A conquista dos direitos das pessoas com deficiência, no Brasil, surge no século XX, permeada por enfrentamento do assistencialismo e necessidade de mudanças de paradigmas relativos a elas. A Constituição Federal de 1988 significou um grande avanço em termos inclusivos, pela inserção dos direitos básicos em vários artigos de seu texto. Como consequência disso, várias leis referentes a políticas de saúde, assistência social, educação e trabalho passaram a contemplar o tema de direitos básicos, criando-se estruturas de gestão voltadas à promoção e atenção aos direitos das pessoas com deficiência e contribuindo para a inclusão social.

Nesse âmbito, a Carta Magna de 88 trouxe importantes avanços educacionais, pois respalda e propõe avanços significativos para educação escolar (artigo 6º; artigo 23, V; Capítulo III, seção I), elege a cidadania e a dignidade da pessoa humana (artigo 1º, II e III) como um dos seus objetivos fundamentais: a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação, garantindo o direito de todos à educação, em igualdade de condições, acesso e permanência na escola. Esse direito visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Somente a Constituição Federal deveria ser suficiente para respaldar o acesso à educação e para que as instituições escolares passassem a repensar a educação como um direito inegável a todos, independentemente de suas diferenças, além da implementação de políticas públicas para atendimento dos indivíduos que tivessem alguma deficiência. Porém, o quadro enfrentado pelas pessoas com deficiência ainda precisa evoluir. Dados da Organização das Nações Unidas (ONU) (2013) destacam que:

cerca de 10% da população mundial, aproximadamente 650 milhões de pessoas, vive com alguma deficiência. Destes, cerca de 80% vive em países em desenvolvimento. 30% dos meninos ou meninas de rua têm algum tipo de deficiência e, em países em desenvolvimento, 90% das crianças com deficiência não frequentam a escola.

No Brasil, de acordo com dados do IBGE (2018)<sup>1</sup>, 45,6 milhões de brasileiros declararam ter ao menos um tipo de deficiência, o que corresponde a 23,9% da população. A maior parte deles vive em áreas urbanas, e ainda existem muitas desigualdades em relação às pessoas sem deficiência. Soma-se ao cenário de pessoas com deficiência as condições de vulnerabilidade social que diminuem as condições para inclusão dessas pessoas.

A partir desse panorama, surgem diretrizes normativas internacionais para favorecer a inclusão, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU de 2008; e outras nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos III e o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite.

No âmbito dos Direitos Humanos, a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU, em 1948, representa um grande avanço no que concerne ao tema, devido a regulamentações, acordos e tratados em que os estados que aderiram se comprometem a criar e incorporar políticas públicas e meios de promover e garantir esses direitos, como é o caso da Constituição Federal. Mas, apesar da legislação e das políticas públicas voltadas para esse fim, ainda nos deparamos com formas diversas de violência, desigualdade, discriminação e outras violações dos Direitos Humanos, conforme apontados no Relatório 2019<sup>2</sup> do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

Tendo em vista as fragilidades nos discursos e, principalmente, nas ações que ferem esses direitos, é necessário não apenas um arcabouço jurídico mais extenso. Os Direitos Humanos se apresentam como um meio de luta por justiça, solidariedade, democracia e paz.

Vemos que há uma necessidade de conscientização e sensibilização nas mentalidades sociais, individuais e coletivas, construídas a partir de diretrizes sólidas

---

<sup>1</sup> Informações disponíveis em: BOTELHO, Luanda; PORCIÚNCULA, Karina. Os desafios para a produção de indicadores sobre pessoa com deficiência ontem, hoje e amanhã. In: SIMÕES, André; ATHIAS, Leonardo; BOTELHO, Luanda; org. Panorama Nacional e Internacional da Produção de Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2018. P.114-167

<sup>2</sup> Dados disponíveis no documento Disque Direitos Humanos, Relatório 2019. Disponível em [https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/ouvidoria/Relatorio\\_Disque\\_100\\_2019\\_.pdf](https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/ouvidoria/Relatorio_Disque_100_2019_.pdf), acesso em 20 de março de 2021.

para que ocorram reflexões e atitudes que gerem na sociedade a construção de uma cultura dos Direitos Humanos.

Se falarmos em um rol de Direitos Humanos, os direitos fundamentais aparecem de maneira latente nesse contexto. Entre eles, o direito à educação, que é um direito social, direito esse que não se prende apenas à escolarização, mas a utiliza no despertar da consciência e, pelos seus processos educativos, para atuar nos âmbitos formais ou não. A educação, então, pode contribuir de maneira significativa à inclusão, uma vez que ela permite a discussão entre realidades, desafios, potencialidades e possibilidades de maneira crítica, articulando direitos da igualdade aos da diferença.

Logo, além da motivação por trajetórias pessoais e laborais, a presente pesquisa emerge da necessidade de se pensar a igualdade e a diferença em meio às questões de acessibilidade e às especificidades de cada indivíduo como sujeito de direitos.

Apesar de muitos movimentos já afirmarem que elas existem, nem sempre as reflexões ou ações contemplam todos que podem e devem se enquadrar nas questões inclusivas, uma vez que muitas vezes abarcam apenas categorias de necessidades específicas gerais. Exemplos seriam os movimentos de autistas, mas que não contemplam os autistas surdos; ou movimentos para pessoas com deficiência visual, mas que não abarcam os cegos e homossexuais; ou, ainda, as pessoas com quadros depressivos, de ansiedade, e até mesmo de esclerose.

Assim, os Direitos Humanos visam à geração de maior inclusão na sociedade, independentemente das características, mas ampliando a participação e o atendimento do direito à diferença.

Daí, vemos a necessidade de uma educação inclusiva que contemple o todo, não apenas os que apresentam diagnósticos médicos; aqueles que talvez não precisam de acessibilidade, mas precisam de apoio. Indivíduos com depressão, transtorno bipolar e pânico, indígenas moradores de rua, pessoas com esclerose lateral, indivíduos negros e homossexuais. Uma educação que não contemple apenas a legalidade, mas a necessidade e as demandas que são apresentadas na sociedade.

A problemática a ser tratada neste trabalho se justifica pela necessidade de se pensar no direito à educação inclusiva como direito humano e pelo desenvolvimento de estudos sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Também

é preciso que se tenham estudos diferenciados e entendimento de como os sistemas de ensino estão organizados para a promoção da inclusão escolar; além de ser indispensável à realização de estudos normativos e necessidades inclusivas no mundo e no Brasil na última década, sobretudo a partir da publicação da Convenção da ONU sobre a pessoa com deficiência.

Quando pesquisamos em base de dados estudos que nos remetem à educação inclusiva, a maior parte de textos científicos publicados na última década ainda dão enfoque à educação especial na perspectiva inclusiva, mas não trazem um olhar sobre como os sistemas de ensino estão organizados para atender demandas da inclusão escolar, com projetos, recursos ou atendimento às diferenças.

Ao buscarmos referências no sítio eletrônico *Scielo*<sup>3</sup>, com o descritor Educação Inclusiva, a partir de 2008, nos deparamos com uma produção científica em que se destaca a inclusão no âmbito da sala de aula, com experiências realizadas em escolas ou percepções e perspectivas de professores. Ao utilizarmos os descritores “Organização dos sistemas de ensino” combinado com “direito à educação”, por exemplo, não nos é fornecido nenhum resultado para tais buscas. Também ao buscar pelo descritor Direito à educação, pouco ou quase nenhum material é encontrado para dar referência teórica ao tema.

Vemos então a necessidade de se estudar a questão da inclusão escolar pelo viés da educação como um direito humano, e por isso, a educação como um direito para a pessoa com deficiência.

Nesse momento, vale salientar que a Região Centro-Oeste carece de pesquisas nessa área, apesar de ser a região em que está a capital do país; e que o aumento de matrículas da educação especial na educação básica foi influenciado pelas matrículas de ensino médio no período de 2014 a 2018.

A pesquisadora Kiara Karizy Guimarães de Melo, da Universidade Federal de Goiás, apresentou em 2017 os resultados de sua pesquisa sobre a produção do conhecimento sobre inclusão escolar no Centro-Oeste constatando que essa produção, apesar de ter apresentado um aumento, não está consolidada, fazendo necessário o seu estudo e a observação de outros vieses e perspectivas.

---

<sup>3</sup> Buscas realizadas no sítio eletrônico <<https://www.scielo.org/>>, com filtros para publicações de 2008 a 2019, de preferência com produção nacional, realizada na área da Educação e não no Direito, por exemplo.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) noticiou<sup>4</sup>, a partir do Censo Escolar de 2018, que o número de matrículas de estudantes com deficiência chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014, tendo destaque as matrículas no ensino médio que dobraram durante esse período.

Os resultados desse censo também revelaram que o percentual de matrículas de estudantes incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018. Esses resultados ratificam a necessidade de analisar como a inclusão escolar desses estudantes está sendo realizada.

Surge, então, como problema de pesquisa o seguinte questionamento: como os sistemas de ensino do Distrito Federal e Goiás têm se organizado para promover a inclusão escolar de jovens com deficiência<sup>5</sup> no ensino médio?

Na busca por responder ao problema encontrado, tem-se como objetivos específicos: i) analisar documentos normativos da última década que orientam a inclusão escolar de pessoas com deficiência no âmbito nacional e nas Unidades Federativas pesquisadas; ii) conhecer a organização dos sistemas de ensino no Distrito Federal e Goiás, à luz da Teoria dos Sistemas de Niklas Luhmann; iii) apreender como as concepções dos gestores estaduais sobre a educação inclusiva têm orientado a organização dos sistemas de ensino para a inclusão de jovens com deficiência no ensino médio; iv) e comparar a organização dos sistemas de ensino no Distrito Federal e Goiás para compreender as ações, as políticas e as orientações sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A dissertação está dividida em seis capítulos.

No primeiro capítulo, discutimos questões sobre conceitos e concepções de Direitos Humanos, a educação como direito humano para pessoas com deficiência,

---

<sup>4</sup> Notícia publicada no sítio eletrônico do Inep, datada de 31 de janeiro de 2019. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206). Acesso em: 30 jul. 2019.

<sup>5</sup> Optou-se pela utilização, nesse trabalho, dos termos de jovens ou estudantes com deficiência em referência ao conceito da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, mesmo compreendendo que o público da educação especial contempla para além de estudantes com deficiência, como os estudantes com Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação. Delimita-se, então, como público as pessoas com deficiência, tendo em vista a referida Convenção da ONU ratificada no Brasil, focando nos direitos e acessibilidade das pessoas com deficiência.

a deficiência como condição humana e a inclusão escolar para pessoas com deficiência, além de tecer considerações sobre a educação inclusiva.

No segundo capítulo apresentamos documentos normativos que concernem à educação inclusiva e aos direitos dos estudantes com deficiência. Também realizamos uma breve análise do ensino médio como etapa final da educação básica e o processo de inclusão nesse momento.

No terceiro capítulo, apresentamos considerações sobre a Teoria dos Sistemas de Niklas Luhmann e a educação numa perspectiva sistêmica.

No quarto capítulo, apresentamos a construção metodológica da pesquisa. Abordamos características da Sociologia do Conhecimento, do Método Documentário, das Entrevistas Narrativas e a comparação como abordagem científica. Também nesse capítulo realizamos a descrição da pesquisa de campo e trajetória dos gestores entrevistados, assim como tecemos uma análise comparativa dessa trajetória.

O quinto capítulo evidencia, a partir da interpretação das entrevistas narrativas, conceitos e apreensões acerca da educação inclusiva e da sua prática de gestão nas unidades federativas pesquisadas de maneira a analisar o processo de organização dos sistemas para inclusão de jovens com deficiência.

Por fim, o capítulo 6, também se utilizando das entrevistas narrativas e sua interpretação, visa compreender como o processo de inclusão acontece no ensino médio nas unidades federativas pesquisadas, assim como discutir reflexões sobre o processo de inclusão de jovens com deficiência no ensino médio.

## **1 DIREITOS HUMANOS E DIREITO À EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Direitos humanos são aqueles indispensáveis ao usufruto de uma vida com dignidade. Devem ser garantidos em função da condição intrínseca de ser humano. A intenção dos direitos humanos é evitar a perpetuação de formas de violência cometidas em desfavor do homem, visando reconhecer, no mínimo, direitos relacionados ao mínimo existencial para obtenção da dignidade da pessoa humana (DALLARI, 2004).

A dignidade é inerente aos humanos, sendo uma qualidade própria que certifica a todos o direito à realização plena. Para Benevides (2005, p. 12), é o direito que lhe dá “o direito ao respeito e à segurança – contra a opressão, o medo, e a necessidade – com todas as exigências que, na atual etapa da humanidade, são cruciais para a sua constante humanização”. Daí a necessidade da Educação em Direitos Humanos para redução da violência, respeito ao outro independente da sua diferença, e reconhecimento da dignidade humana como princípio intrínseco ao ser humano.

Para que houvesse a preservação desses direitos havia a necessidade de sua positivação e legitimação por meio de documentos, como leis, decretos e convenções. Em 1948, então, foi publicada a Declaração Universal dos Direitos Humanos que tratou de direitos necessários para o alcance da cidadania, e consequente dignidade. Entre esses direitos está o direito à educação.

Piaget (2007, p. 34) manifesta sua compreensão a respeito da educação moderna. Para ele,

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é, pois, assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual. É antes de tudo, por conseguinte, assumir a obrigação - levando em conta a constituição e as aptidões que distinguem cada indivíduo - de nada destruir ou malbaratar das possibilidades que ele encerra e que cabe à sociedade ser a primeira a beneficiar, ao invés de deixar que se desperdicem importantes frações e se sufoquem outras.

A educação, então, deverá se preocupar com o direito do ser humano de obter conhecimentos diferenciados, que possibilite o desenvolvimento de suas capacidades para a vivência e participação na sociedade.

O reconhecimento da educação enquanto direito humano é notável nos ordenamentos jurídicos. A sua defesa como política e como direito parte do princípio que ela é uma ferramenta na geração do direito à acessibilidade e o entendimento da existência de outros direitos (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017). O discurso que fundamenta a educação se baseia na responsabilização da educação pelo desenvolvimento das pessoas em sociedade. Ao reconhecê-la como direito humano dá-se maior relevância ao cenário jurídico e político para a efetivação desse direito.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos proclama o respeito a direitos e liberdades. A educação, referida em seu art. 26, como instrução, é recomendada como direito obrigatório e gratuito pelo menos aos níveis elementares, a todos os seres humanos. Mesmo que as previsões de direitos na Declaração sejam reiteradas em outros documentos, segundo Nozu, Icasatti e Bruno (2017, p. 26):

[...] o direito à educação irá configurar-se enquanto tema de uma discussão mais ampla e disseminada, no âmbito internacional, somente a partir da década de 1990, quando um conjunto de eventos e recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) passa a compor o discurso internacional de uma 'educação para todos'.

Essa ideia de educação para todos não se prende apenas a educação em si, mas também aos outros direitos que ela pode contribuir para a ocorrência e reconhecimento, como os relacionados as políticas sociais e ao acesso a bens e serviços. A educação para e em direitos humanos tem os desafios de universalizar o atendimento escolar, com o acesso de todos à educação, independentemente de sua condição física, social, histórica ou cultural, mas também atender as demandas e peculiaridades dos estudantes no processo escolar, de maneira a oportunizar uma educação inclusiva com estratégias e recursos que reconheçam os diferentes estilos e percursos de aprendizagem.

## 1.1 Compreensões acerca dos Direitos Humanos

O conceito de Direitos Humanos é de difícil compreensão, pois se trata de dois elementos em que o consenso em relação às suas definições ainda não ocorreu. Na antiguidade, esse conceito era entendido como a “arte do bom e do justo”, mas em época de modernidade foi limitado ao conceito de leis, deixando de expressar outras formas de conhecimento (ESCRIVÃO FILHO; SOUZA JUNIOR, 2016).

Assim, os termos “direito” e “humano” precisam ser entendidos, para que a sua junção apresente maior entendimento quanto aos anseios que eles trazem. Para Lyra Filho (1982) o conceito de direito não precisa ser estabelecido, mas sim as falsas noções ao seu respeito, seja como *jusnaturalismo* ou *juspositivismo*, *civil law* ou *common law*<sup>6</sup>.

Escrivão Filho e Souza Junior (2016) também argumentam que o termo humano não é tão claro como aparenta ser, uma vez que o estado democrático nem sempre está disposto a discutir a dimensão substancial e o processo histórico envolvido nas questões de direitos humanos, como, por exemplo, o reconhecimento ou a consciência de humanidade em todas as pessoas.

O campo dos Direitos Humanos está em constante dinâmica, podendo ser ampliado e construído a partir de diferentes relações sociais, que se dão historicamente, sendo fruto de constantes relações. Panikkar (1983, p. 12) já afirmou que:

O conceito de direitos humanos é baseado em um bem conhecido conjunto de pressupostos, todos eles tipicamente ocidentais, designadamente: existe uma natureza humana universal que pode ser conhecida racionalmente; a natureza humana é essencialmente diferente e superior à restante realidade; o indivíduo possui uma dignidade absoluta e irredutível que tem de ser defendida da sociedade ou do Estado; a autonomia do indivíduo exige que a sociedade esteja organizada de forma não hierárquica, como soma de indivíduos livres.

---

<sup>6</sup> Escrivão Filho e Souza Junior (2016, p.15,16) definem esses conceitos da seguinte maneira: “o *jusnaturalismo*, que suprime a história e os fatos de constituição do normativo para abstrair o Direito da experiência e projetá-lo para uma acepção metafísica, portanto ideal; e o *juspositivismo*, que reduz o jurídico ao empírico, colado aos fatos sociais a eles intrinsecamente vinculados, numa representação do concreto atual... no modelo da *civil law*, ou seja, o direito legislado, codificado, que se desenvolveu na modernidade europeia. Há quem o compreenda somente através dos costumes, como no modelo da *common law*, apoiado nos usos sociais, coligidos e tornados prescritivos na forma de precedentes judiciais, tal como ocorre no sistema inglês”.

Para ratificar a existência de diferentes compreensões do que são direitos humanos e uma falta de consenso em relação à sua conceituação Escrivão Filho e Souza Junior (2016, p. 21) questionam se:

Seriam os direitos humanos um ente ou elemento abstrato, inserido em uma esfera suspensa da realidade, talvez um mundo das ideias, onde podem ser acessados, conhecidos, realizados, através de um exercício de elevação racional? Quer dizer, encontram-se, os direitos humanos, já em um plano superior, constituídos de uma vez por todas e com validade universal, à espera de que a razão humana possa iluminar-se e assim atingir o conhecimento acerca do que sejam e de como devem ser realizados?

Nesse ínterim ainda questionam se os direitos humanos estariam intrínsecos à humanidade ou à condição de existência, ou seriam mandamentos abstratos provenientes de uma razão superior. Conforme Nozu, Isacatti e Bruno (2017, p. 24):

Em virtude do contexto de violações às liberdades mínimas experimentadas pela sociedade, os direitos humanos foram se constituindo a partir da concepção de dignidade da pessoa humana que revela a necessidade de que todos devem ser tratados de maneira equitativa, a fim de que sejam reconhecidos e respeitados sob o prisma da igualdade.

Maior (2018), seguindo a mesma linha de pensamento da dificuldade de compreensão dos direitos humanos, atesta que para promover e manter relações foi reconhecida pela sociedade a dignidade como o maior valor existente no ser humano, mas que essa dignidade humana é o elo organizacional das sociedades e não se explica de forma enumerativa. Isso acontece porque os componentes da humanidade são heterogêneos, singulares e dinâmicos, e que esse elo tem a finalidade de afastar a violência, manter a racionalidade, a justiça e a paz.

Escrivão Filho e Souza Junior (2016, p. 24) consideram que no “atual estágio do debate sobre os direitos humanos, há que se enfrentar tensões e contradições internas das suas diversas teorias, a fim de superar o monolitismo dos direitos humanos”. Isso porque noções modernas não restringem a questão dos Direitos Humanos a leis positivadas, mas há princípios e normas jurídicas que são validadas, muitas vezes, a partir de normas internacionais, como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789, ou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

Isso se daria porque algumas concepções de direitos humanos estão alheias à ação humana e em desencontro com os processos sociais e históricos. Os direitos humanos estão sendo separados de seus processos sociais e históricos de constituição e significação, isso porque suas garantias estão se reduzindo ao que é

estatal e jurídico, como se políticas públicas e decisões judiciais fossem as únicas opções para o enfrentamento, proteção e promoção dos direitos humanos. Isso também porque a democracia como capacidade de exercer a soberania popular acaba por ficar reduzida às eleições partidárias e à obediência aos governantes (SANCHEZ RUBIO, 2014).

Nesse sentido, as garantias para tornar os Direitos Humanos efetivos se reduzem ao jurídico-estatal, seja por meio de políticas públicas ou por meio de decisões judiciais e se tem que o direito estatal é a única instância salvadora da insociabilidade humana. Sanchez Rubio (2014) reconhece que ao reducionismo se soma o recorte da capacidade soberana popular por meio de um conceito também restritivo de democracia, reduzida à representação partidária e à eleição, sob a abissal separação entre os governantes que mandam e os governados que se limitam a obedecer.

Assim se despreza e até se deslegitima a capacidade da sociedade na implementação de um sistema de garantias plural que contribua na defesa de direitos que foram conquistados historicamente, e apesar de muitas vezes estarem debilitados ou enfraquecidos devem ser reconhecidos, uma vez que apresentam uma ordem política e econômica que considera os indivíduos e a sua humanidade.

Nesse sentido, Souza Júnior (2000, p. 183) afirma que “os direitos humanos são lutas sociais concretas da experiência de humanização”, e não se reduzem a declarações que podem delimitá-los e até mesmo contê-los, devendo trazer uma liberdade consciente e de conquista que partem da trajetória do homem. Assim, os direitos humanos perpassam o agir do homem, sendo continuamente (re)construídos de acordo com a realidade que se apresenta.

A necessidade de uma teoria crítica dos direitos humanos traz a indispensabilidade de um diálogo intercultural, em que as interações tragam o reconhecimento e o respeito à diferença. O reconhecimento da integralidade do ser humano se traduzirá na indivisibilidade e interdependência dos direitos, que serão humanos, a partir das práticas sociais que desejem a realização social e institucional deles (ESCRIVÃO FILHO; SOUZA JUNIOR, 2016).

Numa desconstrução dos direitos humanos restritivos à legalidade, Herrera Flores (2008) discute que para construção de uma racionalidade crítica ao falar em Direitos Humanos devemos sair do erro de tratá-los na perspectiva de mercado e de sua legitimação formal e abstrata, pois eles não podem ser reduzidos às normas que

tentam garantir sua efetividade. Isso porque o direito aos Direitos Humanos é um meio para se garantir resultados de lutas e interesses sociais numa postura e perspectiva contextual e crítica, de forma emancipadora.

Os Direitos Humanos que devem regular as normas internacionais e não o contrário, uma vez que eles são derivados das lutas sociais por dignidade. Os direitos devem ser entendidos, então, segundo Herrera Flores (2008, p. 13)

como procesos institucionales y sociales que posibiliten la apertura y consolidación de espacios de lucha por la dignidad humana. Lo que hace universales a los derechos no radica ni en su mero reconocimiento jurídico, ni en la adaptación a una ideología determinada que los entienda como ideales abstractos más allá de los contextos sociales, económicos y culturales en los que surgen y para los que deben servir de pauta crítica.

Assim, a universalidade dos direitos humanos não pode ser reduzida a leis, mas em função do fortalecimento dos indivíduos, grupos e organizações, a partir de contextos históricos concretos, que permitam a construção de ações visando a todos a garantia de um acesso igualitário aos bens que proporcionam uma vida digna.

Para Herrera Flores (2008, p. 20), há a necessidade de se pensar e compreender os direitos por uma nova perspectiva, mais crítica e relacional, baseada na emancipação humana. Em suas palavras:

El deterioro del medio ambiente, las injusticias propiciadas por un comercio y por un consumo indiscriminado y desigual, la continuidad de una cultura de violencia y guerras, la realidad de las relaciones trans-culturales y de las deficiencias en materias de salud y de convivencia individual y social que sufren las cuatro quintas partes de la humanidad, nos obligan a pensar y, por consiguiente, a enseñar los derechos desde una perspectiva nueva, integradora, crítica y contextualizada en prácticas sociales emancipadoras.

Nesse sentido, podemos perceber que todos têm direitos, mas nem todos têm condições materiais para o exercício deles. Isso se dá porque vivemos em processos de luta hierárquicos e desiguais. Direitos Humanos são processos, resultados provisórios de lutas pelo acesso aos bens necessários a uma vida digna.

Os direitos do ser humano a uma vida digna levam à criação de direitos a serem legitimados por meio de leis, mas essas leis não são únicas, são apenas meios. Direitos Humanos não se prendem à lógica simplista de se ter direitos, mas de possuir as capacidades e as condições adequadas para poder exercê-los de maneira integral, de acordo com suas complexidades e realidades concretas (HERRERA FLORES, 2008, p. XX).

Para se chegar à compreensão crítica dos Direitos Humanos, proposta por Herrera Flores, existem quatro condições básicas, a saber: uma visão realista do mundo em sua complexidade; um pensamento de combate, de luta, de organização e mobilização pela luta por direitos; que a luta se relaciona a coletividades sociais determinadas, para se sentirem seguras para lutar por dignidade e por direitos e normas garantidoras; e por fim o pensamento crítico em relação aos direitos humanos deve buscar a exterioridade em relação ao sistema dominante. Segundo Herrera Flores (2008, p. 55):

Criticar no consiste en destruir para crear o en negar para afirmar. Un pensamiento crítico es siempre creativo y afirmativo. Y, al afirmar y al crear, nos distanciamos de lo que impide a la mayoría de los seres humanos ejercer sus capacidades genéricas de hacer y de plantear alternativas al orden existente. Por tanto, ser crítico supone, afirmarse en los propios valores como algo que es preciso implementar en luchas y garantizar con todos los medios posibles. Y, paralelamente, mostrar las contradicciones y las debilidades de los argumentos y las prácticas que se nos oponen.

Ainda de acordo com Herrera Flores (2008), existem cinco deveres básicos para a construção de áreas que gerem emancipação e busca pelo acesso aos bens para uma vida digna: o reconhecimento de que todos podem lutar e agir de acordo com suas realidades; o respeito às lutas pela dignidade; a reciprocidade como base de entendimento que foram tomados de uns para construir novos privilégios para outros; responsabilidade pela luta por uma vida digna e suas consequências; e a redistribuição a partir do estabelecimento de regras e normas, e o favorecimento na construção da dignidade humana.

As relações humanas em que direitos humanos devem se fazer presentes têm sido reduzidas a questões burocráticas e normativas, e as capacidades próprias são distanciadas, reforçando concepções judiciais como únicas e verdadeiras sobre Direitos Humanos. Atentamos à dimensão normativa e institucional e a questões que gerem garantias judiciais, e tendemos a desconsiderar a luta social, emancipação e transformação pela participação, pelas realidades e realizações sócio históricas e pela prática dos direitos em contextos e espaços complexos, concretos e particulares (SANCHEZ RÚBIO, 2017).

Há uma institucionalização e reconhecimento normativo dos Direitos Humanos. Esse reconhecimento é importante para objetivar as demandas, mas não pode ser concebido como único. Isso ocorre porque, segundo Sanchez Rúbio (2017, p. 9-10),

desta maneira se omitem aqueles outros processos de luta por dignidade que não seguem o formato de reconhecimento formal e normativo e que se objetivam com outro tipo de instâncias não enquadradas no parâmetro ocidental e burguês do Estado-nação.

Para o autor, essa situação também se dá porque a eficácia minimalista torna-se insuficiente, pois a prática real não pode se dar como uma fórmula com opções e possibilidades pré-estabelecidas pelas normas, uma vez que elas não são suficientes para operar o pluralismo humano e seus direitos.

Por muitas vezes, os Direitos Humanos aparecem como algo fora de seus processos históricos e sociais, que constroem e dão significado à luta pela busca de uma vida digna e deslegitima a capacidade da sociedade de implementar sistemas de garantias de direitos construídos e historicamente conquistados, reduzindo-os a representações condicionadas à leis.

Maior (2018, p. 119) afirma que

direitos humanos são inerentes à pessoa humana e lhes conferem dignidade e igualdade. São, portanto, suprapartidários e, ao conhecer seus direitos, cada pessoa inicia o caminho do exercício do direito, exigindo cidadania em qualquer governo.

Dessa maneira, podemos perceber que há uma necessidade de pensar os direitos humanos, não de maneira fechada ou simplista a normas jurídicas, mas a uma cultura de direitos humanos, que envolvem processos e necessidades diversas de acordo com realidades concretas, e que estejam na busca de fazeres humanos mais igualitários e justos, sem desprezar questões culturais e necessidades políticas na criação de condições institucionais que possibilitem o exercício de uma vida digna.

## **1.2 Reflexões acerca da Educação em Direitos Humanos**

A resistência às diversas formas de exploração e opressão se constituiu como base para a educação em direitos humanos, em especial nas sociedades em que os processos ditatoriais se fizeram presentes, como é o caso do Brasil. Os direitos humanos passam a apresentar uma perspectiva emancipatória, e a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos vai pregar o direito à educação como

meio de fortalecimento e respeito aos direitos humanos pela busca da autorreflexão, democracia e luta por dignidade (ZENAIDE, 2016).

De acordo com Zenaide (2016, p. 41),

Educar para a paz e a democracia como um dos princípios da educação em direitos humanos, significa educar para o exercício da participação e do protagonismo social de modo a governar a cidade, promover o respeito de todos os povos ao desenvolvimento e a paz, prevenir a guerra nuclear e ambiental, a fome e a miséria no mundo, o uso de armas químicas, o retorno a golpes e ditaduras e ao terror [...] Da dor, da necessidade de preservar a vida humana, a educação em direitos humanos brotou no seio da sociedade civil, ainda em tempos de ditadura, como uma modalidade de resistência e de sinalização de mudanças políticas em andamento.

Para Fernandes (2010, p. 237), “é na educação como prática de liberdade, na reflexão, que o indivíduo toma para si seus direitos como fatos e realidade”. Para ela, por meio da educação passamos a lutar pela dignidade, pois passamos a reconhecer o outro e os elementos que nos envolvem enquanto indivíduos sociais, por aquisições e entendimento de mudanças históricas e culturais, nos reconhecendo, também, como sujeitos de direitos.

Nessa mesma linha de pensamento sobre a educação como direito e como instrumento ao desenvolvimento do pensamento e ações sobre direitos humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018, p. 12) faz referência ao Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos - PMEDH, de 2005, trazendo em seu texto a ideia de que

(...) a educação contribui também para: a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

A educação em direitos humanos torna-se, então, um processo que orienta a formação do sujeito de direitos, e que, segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos deve articular: conhecimentos sobre direitos humanos historicamente construídos e seus contextos; afirmar valores atitudes e práticas de direitos humanos em todos os ambientes; formar consciência cidadã; desenvolver processos que propiciem a participação e a contextualização; e o fortalecimento de práticas que gerem ações e instrumentos em favor da defesa dos direitos humanos e reparações da sua violação.

Estamos envolvidos em discursos de inclusões abstratas, uma vez que há uma exclusão real que se prende a questões de nacionalidade, racismo, condição financeira, direito à propriedade, machismo e cidadania. Discursos estes afirmam o reconhecimento de direitos e o respeito a eles, mas que esbarram em realidades concretas e diversas, que às vezes, são usadas, inclusive para justificar o desrespeito aos mesmos, pois afetam coletividades específicas que não querem perder seus benefícios. Segundo Sanchez Rúbio (2017, p. 1-2):

Por um lado, estamos de acordo com a importância que têm os direitos humanos, o efeito positivo e encantador que possuem porque simbolicamente servem para legitimar a justiça dos Estados civilizados, constitucionais e democráticos. Discursivamente quase todo o mundo está convencido de sua necessidade para que princípios como a dignidade humana, a liberdade e a igualdade sejam garantidos em qualquer comunidade que os respeita. Mas, por outro lado, somos conscientes da dificuldade de seu cumprimento no dia a dia, na prática e, o que é pior, que sejam garantidos em determinados espaços sociais como podem ser o âmbito doméstico ou os mundos da produção, do trabalho e do mercado.

A luta por uma vida digna apresenta entraves nas ideias de desenvolvimento e competitividade estabelecidas pelo sistema capitalista, em que vigora questões de cunho econômico e mercantil. Esses entraves se manifestam, também, em questões de princípios que por vezes se contrapõem; como é o caso da legalidade e da justiça, a exemplo da imigração ou da propriedade privada em que as injustiças são justificadas pela legalidade.

Assim, há um abismo entre o que se pensa, fala e o que se faz em relação aos direitos humanos, e isso faz com que estruturas socioculturais assimétricas e desiguais permaneçam na sociedade e tragam uma sensibilidade rasa e simplista dos direitos humanos, em que há o reconhecimento de apenas alguns grupos ou coletividades (SANCHEZ RÚBIO, 2017).

Percebe-se que a inclusão, nesse ínterim, deve se basear nas práticas humanas que constroem e desconstroem direitos, assim como no próprio ser humano que é o sujeito que atua na sociedade; o ser humano em suas complexidades sociais e individuais, que deve ser incluído na sociedade tendo em vista suas necessidades de apoio específicas e pelo reconhecimento da relevância dos Direitos Humanos enquanto ser humano.

Dentre esses direitos, a educação figura como essencial ao entendimento e desenvolvimento de aprendizagens necessárias à convivência social equilibrada e a consciência acerca da luta por uma vida digna. Conforme Maior (2018, p. 110),

enquanto esse conhecimento estiver restrito a poucos indivíduos não haverá massa crítica para demandas e efetivação dos direitos, sem reação e sem denúncias da discriminação em razão da deficiência, bem como das formas de violência, crimes tipificados na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).

Isso ocorre porque a educação, formal ou não-formal, traz a possibilidade de se conhecer e reconhecer direitos e, assim, de fortalecer e construir capacidades na proposição de ações para elevar o padrão de vida e a dignidade humana nos diversos âmbitos da sociedade.

Mujica (2001, p. 5) percebe a importância de se educar em direitos humanos ao afirmar que ela seria um processo “intencional e orientado ao desenvolvimento integral das pessoas e à construção de formas de convivência centradas no respeito e na prática dos direitos humanos e de valores democráticos”. Dessa forma, o conhecimento gerado a partir desse processo pode contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade harmônica e equilibrada, em que prevaleçam o respeito aos direitos de todos os indivíduos.

Candau (2013, p. 62) reflete que a educação em Direitos Humanos deve orientar a

[...] formação de um sujeito de direitos, capacitado através de um processo de empoderamento para contribuir com a transformação das estruturas de injustiça que ainda perduram em nossas sociedades, em que a pobreza crônica é a manifestação mais severa.

Assim, podemos considerá-la como processo na formação de sujeito de direitos, de maneira a garantir uma maior justiça social, a partir da aquisição de conhecimentos, valores e habilidades que são essenciais para o reconhecimento e a luta na defesa e reivindicação dos próprios direitos. Educar em Direitos Humanos pressupõe que educadores estejam preparados para tanto, com aportes teóricos e metodológicos para poderem atuar em diferentes instâncias dos processos educativos.

Os desafios para o desenvolvimento de ações e programas de educação em Direitos Humanos são: desconstruir a visão de senso comum; assumir uma concepção e explicitar como agir na situação concreta; articular ações de sensibilização e formação; construir ambientes educativos adequados; incorporar a educação em Direitos Humanos no currículo escolar, e incluir na formação inicial e

continuada de educadores e estimular a produção de materiais (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 65-66).

Desse modo, a educação apresenta-se como um direito fundamental e como um meio para o acesso a outros direitos, como na promoção dos direitos humanos, por orientar o desenvolvimento humano, potencialidades e respeito a valorização de grupos considerados excluídos socialmente. Segundo Fernandes (2010, p. 241), a concepção da educação como direito e fundamento para o direito humano “busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social”.

Ocorre que a escola, como local privilegiado para o desenvolvimento do pensamento e reflexão acerca dos direitos humanos nem sempre consegue atingir esse objetivo. Talvez seja necessária a mudança de paradigmas do modelo educacional adotado pelo Brasil que ainda se apresenta envolto em grande formalismo e racionalidade, como modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares e burocracia. Ou talvez porque um modelo baseado em valores sociais não tenha muita receptividade para a sociedade e para os agentes educacionais (MANTOAN, 2003).

A questão da pluralidade cultural e da diferença está presente de maneira bastante efetiva nas políticas curriculares desde a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, que indicam a necessidade de participação social e política. Nesse documento também está presente a premência do exercício de direitos e deveres, ideias de respeito e justiça, posicionamento crítico e reflexivo, inclusive na tomada de decisões. O conhecimento da cultura e dos diferentes grupos sociais que convivem no território também são apresentados, assim como as relações entre discriminação e exclusão como resultado das desigualdades socioeconômicas e da complexidade étnica e cultural que compõem a sociedade brasileira.

Nesse mesmo sentido o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos objetiva

(...) difundir a cultura de direitos humanos no país, o que prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na

medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais. (BRASIL, 2006, p. 26).

Podemos perceber que os dois documentos não são opostos, mas se complementam para o desenvolvimento e reflexão da educação em direitos humanos. Apresenta destaque o fortalecimento do Estado democrático de direito, na busca de uma sociedade mais igualitária e que crie uma cultura de incentivo, participação, reparação e luta pela dignidade, que entenda que a pluralidade cultural traz um enriquecimento. A ascensão se dá pela multiplicidade de formas de vida, orientações e convívio, e libertação dos padrões para a construção de uma sociedade mais justa.

Para além dos PCN, e em consonância com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), nos é apresentado o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3, instituído pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Esse programa considera os direitos humanos como uma política de Estado, voltada para a dignidade da pessoa humana e criação de oportunidades para que todos, sem distinção de suas diferenças, possam se desenvolver de maneira livre, autônoma e plena.

O PNDH-3 está dividido em eixos e preza pelos Direitos Humanos, pela universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos, respeito às diferenças e combate às desigualdades. O eixo II (Desenvolvimento e Direitos Humanos) e o eixo III (Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades) enfocam a inclusão social e a garantia do exercício amplo da cidadania, assim como a necessidade de reconhecer as diversidades e diferenças para concretização do princípio da igualdade, visando à superação de barreiras estruturais para o acesso aos direitos humanos, servem de base norteadora para o desenvolvimento de ações para implementação da Educação em Direitos Humanos.

Dessa forma no eixo V se encontra a Educação e Cultura em Direitos Humanos. Esse eixo, ao dar destaque para a educação, visa a formação de uma nova mentalidade para o exercício da solidariedade, respeito às diferenças e a tolerância. Nas diretrizes desse eixo aparecem como norte, a: efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer cultura de direitos, o fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica e o reconhecimento e promoção da Educação em Direitos Humanos.

A Educação em Direitos Humanos é observada como um processo sistemático e que abrange diversas esferas da sociedade no intuito de combater o preconceito, a discriminação, a violência e a violação dos direitos para a promoção e adoção de novos valores de igualdade, liberdade e justiça.

Por incentivar à transdisciplinaridade e transversalidade nas ações voltadas ao desenvolvimento do ser humano, o PNDH-3 apresenta caráter estratégico no que se refere à educação como instrumento para o fortalecimento de capacidades e potencialidades na formação de uma sociedade igualitária. O Programa trata a Educação em Direitos Humanos como mecanismo que articula vários elementos, tais como:

[...] a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações.

A educação, assim, é apresentada como fundamento e requisito para o desenvolvimento de uma sociedade em que os Direitos Humanos são reconhecidos e respeitados, no sentido de consolidar um Estado que proteja e promova o direito a uma vida digna, garantindo um tratamento justo para todas as pessoas, independentemente de suas diferenças e peculiaridades, e o funcionamento dos sistemas de justiça que se atentem à promoção dos Direitos Humanos.

Nesse íterim, ao dialogarmos sobre educação em Direitos Humanos, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, estabelecidas pela Resolução nº 1 de 2012, pelo Conselho Nacional de Educação, já resolve em seu texto que a educação em Direitos Humanos é um dos eixos fundamentais ao direito à educação. Esse direito deve ser pautado por concepções e práticas educativas fundadas nos princípios da dignidade humana, igualdade de direitos, e no reconhecimento e valorização das diferenças.

As Diretrizes Nacionais para a EDH abordam que o direito à educação e a efetivação da educação em Direitos Humanos é responsabilidade dos sistemas de ensino e suas instituições, uma vez que abarcará todos os indivíduos envolvidos nos

processos educacionais. Sendo um processo sistemático e multidimensional, apresenta, também, a função de orientar a formação integral dos sujeitos de direitos, nos diversos contextos e espaços da sociedade.

A EDH se dá pela necessidade de fortalecer e desenvolver processos participativos em favor da promoção, proteção e defesa dos direitos humanos. Assim, os sistemas de ensino devem planejar e desenvolver ações adequadas às necessidades e demandas dos diferentes sujeitos em suas diferenças, e em diferentes contextos de maneira formar o cidadão para a vida e para a convivência em sociedade.

Assegurar o direito à educação, e conseqüentemente a luta pelos Direitos Humanos, significa não só o acesso e permanência nas escolas, mas a qualidade do ensino, estruturas escolares adequadas, condições básicas de trabalho aos profissionais da escola, enfim, tornar as leis um fato, ou seja, sair do texto e se direcionar para o contexto. Além disso, há a necessidade de extrapolar os limites da educação formal, buscando despertar a consciência e o reconhecimento dos indivíduos em suas diversas realidades sobre os Direitos Humanos e sua importância no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

### **1.3 Educação inclusiva como direito humano**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, como marco de um processo histórico na busca pelo reconhecimento dos direitos fundamentais do homem, atesta a dignidade inerente a todos, pautada na perspectiva de direitos iguais e inalienáveis como fundamento da liberdade, justiça e paz no mundo. Essa mesma declaração apresenta, em seu artigo 26, a educação como direito inerente ao ser humano; logo, o direito à educação torna-se fundamental para a constituição da dignidade. Baruffi (2010, p. 5-6) destaca que:

[...] a educação recebeu no âmbito internacional um tratamento que importou na interiorização e/positivação do direito à educação enquanto comando constitucional de direito fundamental social e correspondeu a uma resposta ao ambiente jurídico internacional que destacou a educação como um dos principais instrumentos de desenvolvimento humano e de cidadania.

A partir da visão da educação como um direito inerente ao homem, Baruffi (2010) reflete que há um grande reconhecimento nos tratados e convenções internacionais que apresentam a educação como sendo essencial para o desenvolvimento de uma nação. No Brasil, para alcançar maior efetividade, a Constituição Federal de 1988, destina alguns artigos ao tema estabelecendo em seus comandos normativos<sup>7</sup> a educação como um direito fundamental, que deve ser acessível a todos. Nesse sentido Cury (2002, p.246) aponta que a educação escolar é uma dimensão que instaura a cidadania, sendo “indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional”.

Ao discutir a questão da educação como direito de todos, Cury (2002) explora a difícil relação entre direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar. Para esse autor, essa relação não é fácil porque a heterogeneidade é visível e perceptível, diferente da igualdade. O reconhecimento da igualdade, como princípio que visa a eliminação da discriminação e dos privilégios em função das características do homem, que nutre a cidadania e a democracia, sendo orientadora na luta pela redução das desigualdades e eliminação da discriminação por causa da diferença.

Defender a diferença, então, não quer dizer uma negação da igualdade. O direito à igualdade e o direito à diferença devem ser entendidos como complementares, de maneira a zelar pela democracia e pelo tratamento do sujeito perante a situação objetiva em que se encontra e pela condição física, social, emocional, cultural e econômica que possui. Isso porque, segundo Cury (2002, p. 255) estamos tratando do homem como pessoa humana, em quem “o princípio da igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estamos também ante o homem concreto cuja situação deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal”.

A escola possui sujeitos com diferentes condições e diferenças. O acesso, permanência e aprendizagem é um meio de o indivíduo se construir e se reconhecer

---

<sup>7</sup> Vale salientar que alguns estudiosos do Direito admitem que deva haver uma relação direta entre o direito e uma norma positivada no sistema jurídico, mesmo que as condições sociais sejam adversas para a realização das expectativas oferecidas pelo direito. Bobbio (1992, p. 79-80) acredita que “a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por ‘existência’ deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação”.

como capaz e membro da sociedade. Assim, a escola é um espaço no qual o direito à educação tem condições de ser efetivado mediante as distintas práticas pedagógicas voltadas ao atendimento da condição do aluno como ser humano que apresenta o direito à igualdade e à diferença.

O direito à diferença traz à tona a necessidade de se pensar na educação inclusiva como parte do direito à educação, que é de todos, sem discriminação, e lembrando que na escola o direito à educação se concretiza. Segundo Ropoli et al (2010, p. 9), "a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas".

Pelo reconhecimento das diferenças a escola inclusiva não identifica o aluno como especial ou normal a partir de padrões, isso porque a escola é um espaço coletivo, em que os estudantes, de acordo com suas capacidades, constroem o conhecimento, participam das tarefas de ensino, e em meio às suas diferenças se desenvolvem como cidadãos (ROPOLI et al, 2010). Assim, percebemos que a educação inclusiva se origina e luta para ser um projeto crítico para resguardar o direito à educação como um direito do ser humano.

Ocorre que a educação inclusiva tem sido usada como sinônimo de educação especial, que é aquela voltada apenas para o atendimento de estudantes com alguma deficiência. Esse uso pode trazer a segregação dos estudantes com deficiência, uma vez que se parte somente de discursos médicos para se dar importância às diferenças humanas, desprezando-se as diferentes condições humanas presentes na sociedade e que necessitam de entendimento para a formação de uma sociedade que dá voz as narrativas de sua construção como lugar de inclusão. Segundo Mantoan (2011, p. 29):

É inegável que, por estarem pautadas para atender a um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes.

Apesar de se pregar uma sociedade de não discriminação e a valorização dos direitos, a educação pode transgredir o que preconiza. Isso porque as diferenças são traços característicos do ser humano e geram uma pluralidade de identidades e necessidade de reconhecimento delas e dos direitos decorrentes. Vale destacar que a educação inclusiva vista apenas sob a ótica da educação especial pode

representar, apenas, a inclusão como aparência, porque estar incluído não é, necessariamente, estar no mesmo local das pessoas que não possuem uma deficiência.

Slee (2011) vai ao encontro dessa ideia ao discutir falhas apresentadas pelo modelo médico, que segundo ele, não apresentava concepções que atendessem critérios delimitadores e definidores de capacidade, deficiência e invalidez. A educação inclusiva afirma, então, o direito de que estudantes com deficiência se juntem aos que não possuem uma deficiência, buscando a construção de identidades reais nas comunidades a partir do reconhecimento das diferenças. Essa junção de estudantes é apenas um passo para o desenvolvimento da educação inclusiva, que precisa da implementação de políticas públicas que visem a busca da dignidade de todas as pessoas.

Ao discutir a questão da diferença e da justiça, Rawls (2002) segue pelo mesmo caminho por acreditar que o mérito, para aqueles que pensam numa educação inclusiva, deve estar relacionada ao ponto de partida de cada um. Também, para ele, o princípio da diferença visa a igualdade a partir da reparação e compensação das desigualdades, sejam elas naturais ou sociais. Rawls (2002, p. 108) acredita que devemos nos atentar ao princípio da diferença no momento em que se deseja montar o sistema social de “modo que ninguém ganhe ou perca devido ao seu lugar arbitrário na distribuição de dotes naturais ou à sua posição inicial na sociedade sem dar ou receber benefícios compensatórios em troca”.

Para Carvalho (1998) a escola é um reflexo do contexto social, econômico e cultural; contexto esse que também deve ser inclusivo. Logo, a inclusão é uma tarefa urgente e não pode ser realizada apenas pelo que se vê em sala de aula ou ser realizada apenas para estudantes que apresentam alguma deficiência. Gil (2005, p. 12) confirma a ideia ao dizer que

A educação inclusiva é um sistema de educação e ensino em que todos os alunos com necessidades especiais incluindo os com deficiências, frequentam as escolas comuns, da rede pública ou privada, com colegas sem deficiências. Para tanto as escolas comuns precisam prever recursos e apoio para atender as necessidades destes alunos.

Educação Inclusiva, então, visa à garantia de que todos, independentemente de suas características tenham oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem na escola. E isso não se consegue apenas matriculando uma pessoa

com deficiência numa classe comum. Apesar dessa atitude também ser muito válida, reconhecer a diferença, buscar trabalhar com e a partir dela são estratégias que podem contribuir para a ressignificação do conceito e vivência da inclusão. Para Machado (2011, p. 69),

A inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas. Não está limitada à inserção de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino. Além disso, beneficia a todos os alunos excluídos das escolas regulares e denuncia um caráter igualmente excludente do ensino tradicional ministrado nas salas de aula do ensino regular, motivando um profundo redimensionamento nos processos de ensino de aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares (1999), já previam a educação inclusiva como uma proposta de trazer “igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável”. E Santos (2001, p. 8) reafirma essa ideia ao escrever que

[...] os objetivos da inclusão nas escolas é criar um mundo em que todas as pessoas se reconheçam e se apoiem mutuamente. Não é criar uma falsa imagem de homogeneidade e sim identificar as diferenças individuais, num contexto comum. Não é minimizar ou ignorar as diferenças, mas aceitá-la de forma que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valide e valorize sua individualidade.

O modelo educacional deve ser repensado, de maneira a reconhecer como ponto de partida a igualdade de aprender. E como processo e ponto de chegada as diferenças, mas também as diferentes formas de aprendizagem e os diferentes aprendizados. (MANTOAN, 2011). Muitas práticas preconceituosas pautadas no receio e, às vezes, no medo do outro ainda são usadas como justificativas para o distanciamento e para as dificuldades de convívio com as pessoas com deficiência.

Santos (2011) alerta para a verificação de alguns aspectos que as escolas devem apresentar para que sejam escolas inclusivas, quais sejam: fortalecer projetos políticos-pedagógicos que contemplem as diferentes realidades escolares, criação de oportunidades nas salas de aula e incentivo ao trabalho com as diferenças e a diversidade cultural, trabalhos transdisciplinares, com teoria e prática, além de dinâmicas e diferenciação de metodologias para o atendimento das características de espaço e tempo.

Seguindo essa mesma abordagem, Santos (2011) salienta, ainda, a necessidade de investimentos em infraestrutura material, de formação profissional e de avaliação, para que o processo educativo considere a aprendizagem. O processo

de aprendizagem se constituirá a partir da realidade e com respeito às diferentes formas de aprender, não se prendendo aos padrões que engessam e dificultam o acesso e a permanência na escola.

A sociedade está caracterizada pelo dinamismo e pelas diferenças. Ressignificar o papel da escola e de seus agentes de maneira a trazer formas plurais e solidárias de convivência é um desafio à educação tradicional, pautada no ensino meritocrático e burocrático, que contribui na exclusão do que está fora do padrão. Para Slee (2011, p. 206), a educação inclusiva “torna-se um campo da política cultural que tem o objetivo de reconstrução social”, e “o conhecimento e as práticas tradicionais da educação especial são lógicas funcionais para a sustentação de uma ordem social”.

Dessa forma, percebemos a necessidade de reflexão e busca do entendimento e reconhecimento das diferenças para que a educação contribua na identificação, análise e desconstrução das complexas relações de exclusão institucionais e sociais, no sentido de trazer a ampliação, inclusão e participação social.

A formação de indivíduos inclusivos e críticos, que percebam o que é contra democrático, a partir da visão de diferentes culturas, políticas e práticas de escolarização, e contribuam para a não perpetuação da injustiça é essencial para o desenvolvimento da sociedade. Para isso deve-se haver o reconhecimento da diversidade cultural e das relações de dominação. O projeto de educação inclusiva é, então, multidimensional, com observação dos dilemas abordados individualmente e de acordo com seu contexto (SLEE, 2011).

Logo, devemos nos apoiar na educação como ferramenta na construção de uma sociedade inclusiva. Isso porque, por ser indisponível, o direito à educação deve ser considerado um direito natural, intrínseco ao ser humano e necessário à sua dignidade. E por apresentar esse caráter, as escolas devem ser instituições abertas, independente das características dos indivíduos, buscando contemplar a formação desses como sujeito de direitos. Como afirma Mantoan (2003, p. 9), a escola deve ser inclusiva e com:

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor.

Nesse contexto, a educação inclusiva, como direito, não se restringe à instrução e às grades curriculares. Muito pelo contrário, ela se desprende delas e incluem capacidades, talentos, participação, escolhas. Exercício diário de cooperação, reconhecimento, valor às diferenças e interações com o mundo e com as diversas áreas do conhecimento, trazendo uma estrutura organizacional menos fechada e mais abrangente, de modo que informações, comunicações e diferentes compreensões de pessoas no mundo tragam um sentido de igualdade, de diminuição e anulação da marginalização pelas diferenças.

A escola e a educação, assim, se democratizam pela inserção de novos grupos, pelo respeito e pela busca da dignidade a partir de origens, valores e sentimentos diversos, e, conseqüentemente, pelos novos conhecimentos e formas de se abrir a eles, diminuindo a exclusão e trazendo a educação como direito fundamental e real a todos (MANTOAN, 2003).

O discurso sobre a educação inclusiva, geralmente, apresenta questionamentos acerca das recomendações para educação especial e exclusão escolar, por estarem atrelados como únicos, no senso comum. Porém, devido às diferentes realidades e reflexões sobre a participação social, fizeram com que se aumentassem o entendimento da educação inclusiva não restritiva, uma educação voltada, também, para sujeitos marginalizados e excluídos, uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos, e que considere a diferença como condição humana a ser aceita e respeitada (SLEE, 2011).

Assim, faz-se necessário, o não atrelamento estrito da educação inclusiva a simplesmente a educação especial, pois incorremos no risco de perder a capacidade crítica. Não que a educação especial não tenha vindo para mitigar problemas de fracasso escolar, mas há que se refletir nas novas necessidades democráticas e coerentes com as demandas no nosso tempo.

#### **1.4 Considerações acerca da ressignificação do conceito de deficiência e inclusão escolar**

A discussão em torno do conceito de inclusão torna-se latente quando a abordamos pelo viés dos Direitos Humanos. Isso porque ao refletirmos sobre direitos

e luta por uma vida digna não podemos esquecer que a sociedade é heterogênea, resultado das diferenças humanas. E, devido a essa multiplicidade<sup>8</sup> que se apresenta, a compreensão da deficiência como falha ou impedimento deve ser substituída pela compreensão da deficiência como condição do ser humano, sujeito de direitos.

Clímaco (2010) discute a necessidade de ressignificar a compreensão médica da deficiência como tragédia pessoal a ser superada, para que a modernidade não haja de forma a moldar corpos e saberes não permitindo diferenças, uma vez que essa modernidade que opera nos direitos humanos e fala a sua linguagem. Para ela,

[...] a modernidade que nos confronta com discursos de proteção de minorias, silencia vivências à margem. Assim, os deficientes seriam construídos como uma falta que costuma ser representada como dado biológico incontestável, em que o deficiente é deficiente e excluído por ser, em princípio, deficiente. Não há uma compreensão histórico-cultural, mas uma redução a um determinismo biológico. (CLÍMACO, 2010, p. 222).

Em suas discussões a supracitada autora destaca que a questão do aluno considerado “especial” por apresentar alguma característica biológica traz uma falha no processo de aprendizagem. Isso ocorre porque há uma distinção clara da integração e da inclusão que pode ser considerada falaciosa, pois o aluno, por exemplo, precisa estar moldado de acordo com ideais racionais de normalidade para frequentar uma escola “inclusiva”. Caso, o aluno não esteja “preparado” não poderá entrar na suposta inclusão, tornando a inclusão uma exceção, e fazendo com que as políticas para promoção dos Direitos Humanos gerem a invisibilidade de alguns grupos.

As restrições que as pessoas com deficiência sofrem são cotidianas e as tornam marginalmente inseridas na sociedade. Considerada um fenômeno do corpo em que limitações funcionais ou ausência de partes do corpo são os elementos que definem, muitas vezes, as capacidades desses indivíduos. Porém essa questão vem sendo tratada de uma maneira dita inovadora e política, a partir do Modelo Social da Deficiência, proveniente de movimentos sociais de pessoas com deficiência na

---

<sup>8</sup> Nesse ponto entendemos as diferenças como resultantes da multiplicidade. Segundo Silva (2000, p.100-101): “A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico”.

Inglaterra e que busca o fomento na emancipação e, conseqüente, participação na sociedade (FRANÇA, 2013).

Para falarmos em um novo modelo para entendimento, compreensão e vivência da deficiência temos que entender o modelo hegemônico atual, considerado universal, por talvez se aproximar do senso comum. O modelo hegemônico é chamado de Médico e ele é compreendido como um fenômeno biológico. Para França (2013, p. 60), segundo essa concepção, a deficiência seria:

a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas.

Esse modelo baseia-se em um manual complementar da Classificação Internacional de Doenças (CID), criado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) com a finalidade de classificar condições crônicas de saúde que são decorrentes de doenças. A Classificação Internacional de Deficiência, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), como foi chamado tal manual, foi datado em 1976 e apresenta concepções próprias de deficiência, incapacidade e desvantagem.

Deficiência, a partir do CIDID era algo completamente no domínio do corpo, decorrente de perda ou anormalidade de estrutura física, função fisiológica, psicológica ou anatômica, temporária ou não; incapacidade seria a consequência de uma deficiência, que causa restrição ou incapacidade de desempenhar uma atividade de maneira considerada normal para um ser humano; e desvantagem seria resultado de uma deficiência ou incapacidade, mas teria relação com as atribuições culturais ou sociais esperadas para o indivíduo de acordo com seu perfil social, sendo então, uma limitação ou impedimento dos papéis sociais considerados normais (AMIRALIAN *et al.*, 2000).

Apesar de não ser mais utilizado atualmente o CIDID demonstra o entendimento que se tinha e que ainda se tem a respeito da deficiência, que seria algo que pertence ao corpo, mas que pode causar desvantagens sociais apenas pelas limitações físicas na estrutura do corpo e o funcionamento existente. Essa concepção trazia ao contexto escolar, à época, um caráter muito restritivo e a inclusão como algo que seria dificilmente alcançado.

Diniz (2007) expõe que o a diminuição na utilização da classificação médica se deu devido a críticas estruturais existentes, uma vez que a deficiência deveria ser decorrente apenas de uma doença, e as desvantagens sociais terem sido colocadas apenas como resultado da incapacidade e da deficiência. Mas apesar do documento ter apresentado alguma depreciação, a sua revisão e descarte não trouxeram, necessariamente, a mudança da concepção da deficiência numa dimensão socialmente ampla, uma vez que o seu substituto, intitulado Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), ainda traz uma abordagem restrita ao corpo, justificando-a por ações normalizadoras e neutralidade científica.

Farias e Buchalla (2005) discutem que o objetivo do CIF é classificar as condições de saúde dos indivíduos e se constitui numa tentativa de abranger algumas concepções do Modelo Social, tanto que se proclama como Modelo Biopsicossocial da Deficiência. Pelas argumentações percebemos que, apesar das ditas tentativas, esse novo documento continua a ser taxativo, ao tratar os indivíduos como inaptos ou pouco ou nada capazes, deixando de lado as estruturas dos sistemas que impedem ou dificultam a participação social.

França (2013, p. 62), ao discutir a presença e o desenvolvimento do Modelo Social de Deficiência, que considera a concepção de deficiência como um fenômeno de natureza social, narra que os principais enunciados que acompanham essa definição instauram que:

a deficiência é uma situação, algo que sistematicamente acontece durante a interação social; a deficiência deve ser erradicada; as pessoas com deficiência devem assumir o controle de suas próprias vidas; os profissionais e especialistas que trabalham com a questão devem estar comprometidos com o ideal da independência.

Portanto, podemos perceber que o Modelo Social de Deficiência se contrapõe ao Modelo Médico uma vez que esse contribuiria para a opressão das pessoas com deficiência, ao passo que aquele se caracteriza pela interpretação das realidades. O Modelo Social tem como fim, então, trazer uma transformação social para que aqueles que não apresentam a normalização padronizada imposta pela sociedade, mas que celebre as diferenças e as diversas experiências de vida, tendo cunho essencialmente político.

Nesse sentido, French e Depoy, (2000, p. 2) apresentam a ideia de que no Modelo Social “a deficiência é vista como parte da diversidade humana e não como

um traço indesejado a ser curado ou corrigido”. Assim, indo ao encontro das ideias e diferenciação de lesão e deficiência proposto pela UPIAS (sigla do inglês *The Union of the Physically Impaired Against Segregation*), entidade nascida do movimento das pessoas com deficiência iniciado na Inglaterra, e que concebe a deficiência como fenômeno social.

A lesão é a falta completa ou parcial de um membro, ou apresentar um membro, órgão ou função do corpo com defeito; e a deficiência seria a desvantagem ou restrição causada pela organização contemporânea que exclui da participação social as pessoas que possuem uma lesão por não as levar em consideração. Nesse discurso podemos dizer que a lesão seria um dos fatores de restrição à participação do indivíduo na sociedade, e, por isso, ela e a deficiência se relacionam. (FRENCH; DEPOY; 2000)

Segundo Maior (2018, p. 115), “o modelo social visava à transformação das condições existentes mediante políticas públicas inclusivas”, no intuito de eliminar entraves físicos, de atitudes, ações e de programas para que o acesso aos diferentes bens e serviços alcancem o desenvolvimento pessoal, profissional e social.

O Modelo Social de Deficiência também apresenta críticas, uma delas se relaciona à ideia da supervalorização da discriminação como um único fator de distinção das pessoas com deficiência, uma vez que existem diversas limitações e lesões no âmbito físico que estão relacionadas ao adoecimento e à higidez da saúde. Além disso, conforme França (2013), o Modelo Social traz uma independência entre lesão e deficiência, trazendo um aparente contrassenso, uma vez que a lesão é uma condição necessária para a manifestação da deficiência. Assim, esse modelo desconsidera a relação entre saúde e deficiência.

França (2013) também argumenta que o Modelo Social tem sua elaboração conceitual fundamentada na simplicidade, de forma a ser assimilada de maneira fácil e difundida rapidamente, e conseqüentemente, passando a exercer grande impacto nas pessoas que sofrem discriminação por causa da deficiência.

Assim, percebemos que apesar das críticas ao Modelo Social em relação à falta de maior arcabouço intelectual, a sua ideia é ser uma ferramenta, de cunho político, para desenvolver o pensamento acerca da deficiência e dos problemas atrelados a ela. Esse modelo também tem por objetivo compreender, denunciar e

combater a atuação da dinâmica social desumana presente na sociedade para determinados grupos, que podemos considerar minoritários.

Em relação aos conceitos apresentados pelo Modelo Social há que se explicitar, por exemplo, que pessoas com lesões são pessoas com deficiência pela discriminação material e pelo preconceito implícito nas representações culturais, na língua e na socialização; ao que coaduna com as palavras de Diniz (2007, p. 66) ao dizer que a “deficiência não é apenas o que o olhar médico descreve, mas principalmente a restrição à participação plena provocada pelas barreiras sociais”.

Notamos, assim, que o sistema de educação, em especial de educação inclusiva, não considera a heterogeneidade do grupo que constitui as pessoas com deficiência. Muito pelo contrário, buscam reforçar um modelo e um padrão de ser humano, em que as diferenças não são tratadas como algo que constitui o indivíduo e sua singularidade, mas que os rotulam como serão tratados e como será o seu desenvolvimento.

Ainscow (2009) elenca cinco formas de conceber a definição de inclusão: como proposta adstrita aos estudantes público da educação especial; como resposta a exclusões de estudantes indisciplinados; que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão; como forma de combate ao sistema de escolas classificatórias, organizadas com base nas capacidades dos estudantes; e como educação para todos. Essas formas de concepção trazem elementos que podem contribuir no entendimento e promoção da inclusão, principalmente se usadas de forma conjunta de forma a atender demandas diversas da sociedade.

No Brasil, a educação inclusiva tem sido usada como sinônimo de educação especial. Mas sabemos que ao tratarmos de educação inclusiva estamos falando de um conjunto de princípios que tem por base a igualdade, a participação e o respeito às diferenças, e vai conduzir políticas, práticas e culturas escolares em que todos os estudantes são público. Já a educação especial se caracteriza num campo que tem como função promover a aprendizagem, o desenvolvimento e a autonomia de estudantes considerados com deficiência, sendo uma modalidade de ensino, com um público-alvo delimitado (NOZU; ISACATTI; BRUNO, 2017).

Assim, ao passo que o público da educação inclusiva esteja ligado à área de educação especial, principalmente com a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, fortalece-se a ideia de que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades/superdotação devem estar em classes comuns, mas com atendimento educacional especializado de forma complementar a escolarização. E os outros grupos que necessitam de políticas inclusivas que atendam suas necessidades deixam de ser considerados como público alvo de uma educação para todos.

### **1.5 Direitos humanos, a pessoa com deficiência e inclusão**

Quando falamos em direitos humanos e pessoas com deficiência, esses termos não podem ser dissociados, pois a diferença não exclui ou retira a titularidade de sujeitos de direitos. A necessidade de uma sociedade inclusiva surge para promover, proteger e assegurar os direitos a todas as pessoas, inclusive àquelas com deficiência. Maior (2018, p. 109) destaca que

a sociedade pluralista e inclusiva deve prover as necessidades específicas de cada sujeito de direitos e, mediante atitudes e fatores contextuais facilitadores, assegurar a autonomia, independência e a participação social das pessoas com deficiência.

Essa sociedade pode ser alcançada pela negação e combate à cultura da normalidade, vista por uma perspectiva biomédica com padrões de funcionamento ou como uma premissa de adequação às normas sociais. Os padrões na sociedade são vistos como uma forma de opressão ao corpo que tem diferenças e variações em seu funcionamento.

A partir do pensamento do Modelo Social, a deficiência não se resumirá a um catálogo com informações médicas, mas como resultado da opressão ao corpo que, muitas vezes, foi considerado como anormal, sendo que eram apenas impedimentos, e que lhe foram impostas barreiras gerando relações de desigualdade, dificultando, assim, a formulação de políticas públicas e sociais que confirmem a premissa de que “habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo” (DINIZ, BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 65).

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), de 2006, ratificada pelo Brasil em 2008, adota o Modelo Social de Deficiência, que deve servir como base e orientar ações e políticas públicas para garantia dos direitos e da justiça a essa população. Esse modelo insere, segundo Maior (2018, p. 108) “o respeito à diversidade humana, à mudança de atitude e à remoção de barreiras entre os princípios gerais e como obrigações aos governos e à sociedade”.

Fonseca (2007) salienta, ao refletir sobre a adição do modelo social da deficiência na convenção, que esse conceito é inovador, já que não considera que a deficiência está nos atributos dos indivíduos e de seus impedimentos, mas que está na sociedade; e essa é responsável, juntamente com seus governos a retirar esses entraves para promover a cidadania e a dignidade do ser humano.

A supracitada Convenção, em seu preâmbulo, já busca relembrar princípios e valores da pessoa com deficiência como ser humano, tais como: o reconhecimento da dignidade; os direitos iguais e inalienáveis de todos sem distinção de qualquer espécie; a universalidade, indivisibilidade, interdependência e inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades.

A CDPD também apresenta a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência possam desfrutar dos seus direitos, sem discriminação; que deficiência é um conceito em evolução e que ela resulta de barreiras que impedem a participação em igualdade de oportunidades. O documento prega que a discriminação por motivo de deficiência é uma violação à dignidade e aos valores humanos, havendo a necessidade de promoção, proteção, participação, formação de autonomia e independência, e enfrentamento de discriminações contra as pessoas com deficiência.

Dessa forma, a CDPD se apresenta como um instrumento para normatizar e auxiliar a promoção, proteção efetivação dos direitos humanos e liberdades no intuito de alcançar o respeito à dignidade de todas as pessoas com deficiência. Em seu artigo primeiro ela traz a definição de pessoa com deficiência, que “são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”. (ONU, 2006, art. 1)

A partir desse conceito, percebemos que a participação plena e efetiva das pessoas se torna restrita não apenas pela relação estabelecida a partir do modelo

médico ou biomédico, que sustentam haver relações de causa e consequência dependentes entre impedimentos do corpo e desvantagens sociais para as pessoas com deficiência. A Convenção sugere que a deficiência não é fruto apenas de impedimentos do corpo, mas traz uma matriz de direitos humanos<sup>9</sup> a partir de um modelo social, em que a deficiência é vista como parte do ser humano, denunciando a opressão às pessoas com deficiência, demonstrando a necessidade de criticar a normalização padronizada buscando a valorização da diferença, uma vez que o corpo não deve ser destino da exclusão das pessoas com deficiência (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Até o início dos anos 80, a pessoa com deficiência vivia a segregação ou a exclusão, uma vez que a Organização Mundial de Saúde (OMS) considerava a pessoa com deficiência numa perspectiva de normalidade. Apesar disso, como avanço do tema, a ONU passa a não definir a deficiência e a incapacidade apenas sob o viés das limitações corporais da pessoa, passando a considerar outros fatores, como o contexto, o ambiente e a sociedade como entraves para as transformações sociais, que não estariam restritas aos indivíduos com deficiência (MAIOR, 2018).

Como exemplo da importância de textos internacionais da ONU relacionados à pessoa com deficiência, está o lançamento, em 1982, do Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, que traz o modelo social da deficiência como novidade a essa questão. O programa traz em seu histórico que “a análise da situação das pessoas deficientes deve ser realizada no contexto de diferentes níveis de desenvolvimento econômico e social e de diferentes culturas” (ONU, 1982). O texto também traz a discussão acerca da incapacidade e deficiência, mas sem desprezar a relação entre a pessoa e a realidade social, assim:

A incapacidade existe em função da relação entre as pessoas deficientes e o seu ambiente; a incapacidade ocorre quando essas pessoas se deparam com barreiras culturais, físicas ou sociais que impedem o seu acesso aos diversos sistemas da sociedade que se encontram à disposição dos demais cidadãos.

---

<sup>9</sup> Segundo Botelho e Porciuncula (2018, p. 118), a “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 1975, avançou ao situar a questão da pessoa com deficiência no âmbito dos direitos humanos. Assim, elencou como direitos desses indivíduos não apenas aqueles relacionados à saúde, previdência e assistência social, mas também direitos civis, políticos e sociais que as posicionavam, pelo menos em tese, como sujeitos ativos e aptos a integrar e participar da vida em sociedade. Porém, a influência do modelo biomédico ainda se fez clara na forma como a Declaração definiu as pessoas com deficiência: “a expressão ‘pessoa deficiente’ designa qualquer pessoa incapaz de satisfazer por si própria, no todo ou em parte, as necessidades de uma vida normal individual e/ou social, em resultado de deficiência congênita ou não, nas suas faculdades físicas ou mentais”. A própria denominação “pessoa deficiente” (disabled person) já denotava que a deficiência constituía a essência do indivíduo e que essa essência o incapacitaria para uma vida dita normal”.

Portanto, a incapacidade é a perda, ou a limitação, das oportunidades de participar da vida em igualdade de condições. (MARTA; ABUJAMRA, 2010, p. 88)

Apesar dos avanços internacionais<sup>10</sup> relacionados ao arcabouço conceitual de deficiência, no Brasil as políticas públicas e a legislação permaneceram pautadas nos parâmetros da OMS. O modelo de deficiência adotado é o biomédico, que traz a normalidade como padrão para o ser humano. Em conformidade com esse modelo está a Lei n. 7.853/1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, e o Decreto n. 3.298/1999, que após dez anos regulamentou a lei anterior e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Mesmo com as novidades provenientes da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), adotada em 2001 pela OMS, essa não foi suficiente para avaliar contextos se limitando a avaliar pessoas em seus graus de deficiência, porém sem critérios definidos.

Piovesan (2006, p. 39) destaca que “ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença”, e a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência traz a necessidade de aceitação e convivência com a diferença e, conseqüentemente, com a deficiência, que deve ser vista como condição humana, que vai necessitar da promoção e efetivação dos seus Direitos Humanos.

No sentido de dar maior amplitude à condição humana das pessoas com deficiência e sua organização, a CPDC apresenta maior quantidade de valores do que regras e finalidades. Isso resulta do que Maior (2018, p. 119) diz sobre a organização social e a forma como são afirmadas as normas legais, que “decorrem mais do conflito do que pelo acordo, e este é um processo natural na democracia, e se fosse diferente, não haveria necessidade de renovadas regulagens nos acordos sociais, traduzidas na forma da legislação”.

Além disso, a CPDC traz a acessibilidade como condição para garantia de qualquer direito humano, a obrigatoriedade do Estado em atuar na promoção dos direitos da pessoa com deficiência, por meio de legislações, programas, capacitação

---

<sup>10</sup> Enquanto isso, em 1993, após o período considerado de avaliação da Década das pessoas com deficiência, a ONU homologa as Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, um “documento de compromisso ético e político com medidas à garantia dos direitos do grupo e aos pressupostos do modelo social da deficiência e apresentou a acessibilidade ao meio físico, à comunicação, à informação e recursos e sistemas de tecnologia assistiva como fundamentais para a igualdade de oportunidades” (MAIOR, 2018, p. 113).

e organização de movimentos das pessoas com deficiências, com vistas a fortalecer a convenção e os seus objetivos (MAIOR; MEIRELLES, 2010).

Dessa forma, Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 67) consideram que a necessidade de assegurar a igualdade entre pessoas independente de impedimentos corporais “não deve se resumir à oferta de bens e serviços biomédicos: assim como a questão racial, geracional ou de gênero, a deficiência é essencialmente uma questão de direitos humanos”. Acreditam, também, que “quanto maiores forem as barreiras sociais, maiores serão as restrições de participação impostas aos indivíduos com impedimentos corporais” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 67).

A condição humana deveria, então, a partir da necessidade de se inserir o modelo social da deficiência nas políticas públicas de inclusão, representar a expressão da diversidade, do direito à diferença e do desafio de reconhecer as demandas das pessoas com deficiência como uma questão de direitos humanos. Nesse ínterim, a CDPD instaura a reflexão acerca do entendimento de que a vida digna não se restringe à oferta de serviços médicos, mas também a transformações que permitam a participação e o acesso a essas pessoas.

Percebemos que modelos de deficiência partem de uma ordem biomédica, sociológica e, também, antropológica acerca da deficiência, e que todos se relacionam com a educação da pessoa com deficiência. As políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência em escolas comuns de ensino no Brasil iniciaram seus esforços mais efetivos nas últimas duas décadas e ainda enfrentam barreiras de cunho arquitetônico, social e pessoal.

O Brasil precisa avançar para alcançar as exigências da Convenção de maneira a garantir a dignidade das pessoas com deficiência, uma vez que necessita revisar leis infraconstitucionais e organizar novas bases para políticas públicas que promovam a igualdade, a justiça e a dignidade das pessoas com deficiência.

Esses avanços são fruto de um processo que envolve leis, orientações normativas e conscientização sobre as necessidades da pessoa com deficiência, assim como o reconhecimento do direito à educação por parte do governo e da sociedade, como trataremos no capítulo seguinte.

## **2. DIRETRIZES NORMATIVAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

A inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar perpassa um processo evolutivo permeado por leis e normas que visam assegurar o direito à educação. No Brasil esse processo foi gradual, tendo seu maior incentivo em 1988, com a Constituição Federal.

Hoje, muitas diretrizes fazem parte do contexto escolar na promoção da inclusão, e o desenvolvimento dessas normativas alcançam todas as etapas da educação básica, incluindo o ensino médio, que nem sempre teve sua obrigatoriedade como função do Estado. O presente capítulo, objetiva, então, trazer algumas normas que orientam a inclusão escolar de pessoas com deficiência, e explicitar um pouco desse processo no ensino médio.

### **2.1. Diretrizes Normativas na promoção da inclusão**

No Brasil, além da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, outras diretrizes, normativas e orientações vão surgindo no intuito de contribuir na organização dos sistemas de ensino, apresentando direcionamentos que poderão/deverão ser utilizados pelos gestores de acordo com a realidade educacional em que estão envolvidos. Aqui trataremos de algumas delas para clarear algumas ideias e análises a respeito dos sistemas de ensino, na promoção do direito à educação e à inclusão escolar.

Tratar do direito e da garantia à educação é uma difícil tarefa porque envolve proporcionar a igualdade de conhecimentos para todos, uma vez que isso pressupõe, direito ao acesso, permanência e à aprendizagem em meio às diferenças existentes entre as pessoas para que esse fim seja alcançado. Esse direito traria a possibilidade de convivência em meio às diferenças e aos diferentes.

A educação inclusiva sob o aspecto de igualdade para todos abrange a população com alguma deficiência, mas não apresenta caráter restritivo. Prevê, nessa perspectiva, a construção de uma escola que responda as demandas dos estudantes e a consequente redução e remoção de empecilhos ao processo de

ensino e aprendizagem. Nozu, Icasatti e Bruno (2017, p. 26) refletem que para a formação de escolas inclusivas há a necessidade de:

Formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus discursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

A formação dessas escolas para atender a heterogeneidade prevista na perspectiva inclusiva não é tarefa fácil. Os sistemas de ensino devem, então, serem organizados no sentido de transformar as escolas em espaços de ação e de transformação social e política, assim como de reconhecimento dos indivíduos como sujeitos de direitos, de maneira a construir sua história e participação social.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, grande arcabouço documental passou a ser criado. A produção político-normativa internacional sobre o direito à educação passa a figurar nos discursos de ações no enfrentamento da exclusão e construção do direito à educação como direito de todos, para nortear a ideia de sistemas que possibilitem a educação para todos, incorporando a ideia e o ideal de uma educação inclusiva.

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado em 1966 com a intenção de dar natureza jurídica à DUDH, reconhece a dignidade como inerente ao ser humano e os direitos como decorrência dessa dignidade, assim como deveres e necessidade de promoção dos direitos do homem. Esse pacto confere o direito de toda a pessoa à educação. Os Estados-partes concordam que:

[...] a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais, e habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecer as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz. (PACTO INTERNACIONAL DOS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS, art. 13).

Os Estados-parte devem assegurar o pleno exercício do direito à educação, e isso vai refletir como um avanço na sociedade, com o encorajamento e promoção da educação e dos direitos decorrentes e associados a ela. Nesse sentido, a educação seria fator essencial ao desenvolvimento humano, pelas possibilidades que criaria

para garantia de dignidade e liberdade, pela formação de pessoas capazes de participar efetivamente da sociedade.

A Convenção dos Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Ela reconhece e reafirma os princípios de liberdade, justiça e a paz no mundo proclamados na Carta das Nações Unidas, de 1948. Fundamenta-se no reconhecimento da dignidade inerente e dos direitos iguais e inalienáveis de todos.

Assegurando que todos os setores da sociedade tenham acesso à educação pertinente e recebam apoio para a aplicação desses conhecimentos, a Convenção dos Direitos da Criança afirma que a educação deve ser realizada progressivamente e em igualdade de condições. Ela também inclui o dever dos Estados de assegurar à criança com deficiência o acesso efetivo à educação e seu pleno desenvolvimento.

A partir da década de 90 o direito a uma “educação para todos” passa a compor os discursos internacionais, a partir de recomendações e eventos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Um dos eventos realizado na Tailândia, em 1990, resulta na elaboração da Declaração de Jomtiem, que reafirma o direito de todos à educação. Nozu, Isacatti e Bruno (2017, p. 26) apresentam os compromissos a serem observados pelos países signatários dessa declaração para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que são:

[...] expandir o enfoque da educação básica; universalizar o acesso e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e fortalecer alianças entre o poder público, a escola e os demais setores da sociedade.

A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem tem como fulcro a relação da educação com o desenvolvimento do capital humano, com a redução da pobreza com aumento da produtividade, e como ensejo ao desenvolvimento humano.

Nesse contexto de educação para todos, a proposta de educação inclusiva volta a vigorar, principalmente com a publicação da Declaração de Salamanca. Fruto da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, em junho de 1994, a Declaração reafirma o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de providências para educação

para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais<sup>11</sup> dentro do sistema regular de ensino.

Pautada nos princípios dos Direitos Humanos e voltadas para o discurso da “educação para todos” a Declaração de Salamanca representa um grande avanço na promoção da educação inclusiva. As recomendações presentes partem dos seguintes princípios: a educação é direito de todos, independentemente das diferenças individuais; pode ser considerada com necessidades educativas especiais toda criança que possui dificuldade de aprendizagem; a escola deve se adaptar as especificidades do aluno e não o contrário; e o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

Além desses documentos, em 2000, em Dakar, capital do Senegal, é publicada a Declaração de Dakar, como um compromisso coletivo de ação. Nela, é reafirmada a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Declaração de Jomtien), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem e adulto tem o direito humano à educação. As ações a serem observadas e adotadas pelos países que firmarem a Declaração devem:

beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades. (UNESCO, 2000).

Assim com a Declaração de Dakar, mais recentemente, em 2015, apresentando fidelidade ao princípio da universalização do direito à educação, proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, é realizado o Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, que dá origem à Declaração de Incheon. Além de ratificar as Declarações de Jomtien e Dakar, ela reconhece o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento.

A Declaração de Incheon constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030<sup>12</sup> e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável

---

<sup>11</sup> A Declaração de Salamanca enfatiza os estudantes denominados, à época, com necessidades educacionais especiais, referindo-se “a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”. Só a partir da Convenção da ONU sobre as pessoas com deficiência que esse termo passa a ter menor utilização. Cabe salientar que, independente do termo utilizado, a proposta da educação inclusiva não se restringe às pessoas com deficiência, mas a uma escola e uma sociedade que possibilite o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação de todos.

2030. Ela tem como objetivo central “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, garantindo o acesso e a conclusão de uma educação de qualidade para todos, a igualdade e inclusão na e ao longo da educação, e o direito à educação começando no nascimento e continuando ao longo da vida.

No Brasil, antes da Declaração de Salamanca, a Constituição Federal já havia trazido o ideal de uma sociedade inclusiva, com mais igualdade e justiça. Considerando o direito à educação indispensável para o alcance da dignidade humana, ele pode ser concebido, então, como parte dos direitos fundamentais.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 trata do direito à educação, afirmando que esse é direito de todos e dever do Estado. A educação deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo 205 da constituição traz uma declaração fundamental que combinada ao artigo 6º, que trata a educação como um direito social, enaltece a educação ao nível dos Direitos Fundamentais do homem, trazendo-a ao patamar de princípio universal. E sendo universal o Estado não pode tolher do indivíduo e este não pode dispor desse direito. Segundo Rivas (2016, p. 3), o tratamento dado ao direito à educação na Carta Magna de 1988 “o conforma como direito subjetivo da pessoa humana e, como tal, torna-se exigível a sua ampla e irrestrita efetividade”.

Nesse sentido, o Estado deve oferecer mecanismos para a efetividade do acesso à educação, criando ferramentas e estratégias, de forma a oportunizar a satisfação desse direito. Para efetivar esse direito, o texto constitucional, nos artigos 205 a 214<sup>13</sup>, traz algumas regras, por exemplo, o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a liberdade de pensamento, a

---

<sup>12</sup> O Marco de Ação da Educação 2030 oferece orientações para a implementação da Educação 2030. Segundo Unesco (2016), o Marco de Ação aponta como traduzir na prática e nos âmbitos nacional, regional e global o compromisso firmado em Incheon. Ele visa a mobilizar todos os países e parceiros em torno do ODS sobre educação e suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos. Ele também propõe estratégias indicativas, nas quais os países possam se basear para desenvolver planos e estratégias contextualizados, que levem em consideração realidades nacionais, capacidades e níveis de desenvolvimento diferentes e respeitem políticas e prioridades nacionais.

<sup>13</sup> Cabe destaque aqui ao artigo 208 que traz a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência como dever do Estado.

valorização profissional e a garantia do padrão de qualidade. Esses artigos também pregam as ofertas de ensino na educação básica, como a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, a fixação de conteúdos mínimos e a aplicação de receitas para o ensino.

Em observação a não discriminação prevista em nossa Constituição e nos pactos e tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário<sup>14</sup>, a educação inclusiva como direito fundamental é, então, abrangida pelo direito a educação. Segundo Tavares (s.d, p. 5), o direito a educação inclusiva significa, inicialmente,

o direito de igual acesso à educação, que deve ser concedido a todos, especialmente para os níveis mais basilares do ensino. Assim, o conteúdo inicial (mínimo) do direito à educação é o de acesso ao conhecimento básico e capacitações, que devem ser oferecidas de forma regular e organizada.

A Constituição Federal tem como destinatário do direito à educação todas as pessoas, logo esse direito deve estar pautado na construção e fornecimento de condições que permitam a igualdade, sem distinção por raça, sexo, condição social ou deficiência, e contribuam no acesso, permanência e aprendizagem. O reconhecimento da necessidade de promoção e proteção a esse direito visa garantir a dignidade da pessoa humana, além de contribuir no desenvolvimento da sociedade.

Para alcançar a efetivação desse direito, englobando a educação inclusiva, Tavares (s.d, p. 9) fundamenta que

[...] perante o direito à educação como direito fundamental ao Estado surge um dever de atuar positivamente, seja i) criando condições normativas adequadas ao exercício desse direito (legislação), seja ii) na criação de condições reais, com estruturas, instituições e recursos humanos (as chamadas garantias institucionais relacionadas diretamente a direitos fundamentais). Para desincumbir-se satisfatoriamente desse dever, o Estado deve, portanto, intervir positivamente (afasta-se a ideia de subsidiariedade, típica do contexto econômico do Estado liberal).

Por ser um direito humano e por estar positivada em documentos normativos, o Estado deve garantir a acessibilidade e a permanência das pessoas com deficiência na escola, promovendo a inclusão. Em 1989, é promulgada a Lei 7.853/89, que trata do apoio às pessoas com deficiência e sua integração social.

---

<sup>14</sup> Cunha (2011, p.118) fundamenta que a ratificação de Convenções sobre a questão dos direitos humanos e da inclusão ganharam “status de assunto de política externa do país, o que garante a continuidade nas medidas a serem adotadas com vistas à progressiva implementação dos direitos fundamentais da pessoa humana”. Isso fez com que os seus discursos saíssem da exclusividade jurídica ganhando espaço na política interna e externa brasileira.

Essa lei estabelece normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiências e sua efetiva integração social.

Apesar de seu texto afirmar que a interpretação e aplicação da lei deverá considerar os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito, a inclusão, nesse momento, ainda é considerada sinônimo de integração, na qual, por exemplo, “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”.

Mesmo apresentando alguns pontos a serem repensados, a Lei 7.853/89 representou um grande avanço na promoção dos direitos da pessoa com deficiência, em especial no que concerne à educação. Ela assegura as pessoas com deficiência o direito à educação, com a criação de medidas como: a inclusão da Educação Especial no sistema educacional e a sua oferta, obrigatória e gratuita, em estabelecimento público de ensino; e o acesso de estudantes com deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo.

Como complemento ao exercício do direito à educação estabelecido pela Lei 7.853/89, em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96). Ela inova de maneira significativa ao trazer a abrangência da educação, além dos princípios, finalidades e organização. Em seu texto ela estabelece o direito de todos à educação, sendo o dever do Estado e da família promovê-la. O ensino deverá ter como princípio igualdade de condições para o acesso e permanência na escola para todos.

A LDB seguindo os parâmetros da Lei 7.853/89, que inclui a Educação Especial no sistema educacional, determina o entendimento sobre educação especial. O artigo 58 diz que é “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Esse artigo foi alterado pela Lei nº 12.796, de 2013. Antes de 2013, a redação do artigo previa como público da educação especial os “educandos portadores de necessidades especiais”.

A LDB também apresenta outros direitos referentes à educação especial, como: os serviços de apoio especializado na escola regular, quando necessário; a

ampliação da oferta da educação especial; o oferecimento de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; professores capacitados; educação especial para o trabalho; acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais; entre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação representa um grande passo para a educação no Brasil, mas ainda traz um conceito restritivo quanto à necessidade especial, uma vez que ainda se utiliza do termo integração. Isso nos leva a refletir que talvez a educação ainda esteja sendo pensada no formato que gere uma padronização, desconsiderando o direito dos indivíduos a serem diferentes.

Sasaki (2010, p. 39) discute que a inclusão ao considerar o direito à diferença, se distingue da integração, na qual a pessoa com deficiência deve se adequar à realidade, para ele a inclusão resulta de um “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

Com o passar do tempo, outras diretrizes normativas que abordam a inclusão nas escolas foram surgindo. Apresenta grande destaque a Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência, de 2008, ratificada pelo Brasil, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. A Convenção utiliza o princípio da não discriminação ao considerar a dignidade inerente ao ser humano. Segundo Mantoan (2006, p. 186), aquiescendo esse princípio,

quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas ao sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-las do mesmo modo. O dilema está em quando mostrar ou esconder as diferenças e, assim sendo, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente.

Percebemos, a partir daí que o princípio usado na Convenção da ONU sobre a pessoa com deficiência iguala os indivíduos como cidadãos de direito, e desqualifica o preconceito e a discriminação que leva à exclusão social (COSTA-RENDERS, 2015).

A Convenção traz como centro do seu pensamento o direito que as pessoas com deficiência têm à totalidade dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem discriminação de qualquer tipo. Em seu primeiro artigo declara como objetivo

“promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade”. Segundo Braga e Feitosa (2016, p. 322),

A autonomia, a liberdade de escolha, a não discriminação, a igualdade de oportunidades, e, principalmente, o respeito pela diferença e aceitação da deficiência como parte da diversidade humana, tudo isso em um contexto de absoluta inclusão social, dispostos no artigo 3º da Convenção, evidenciam a própria expressão do princípio constitucional que garante a dignidade da pessoa humana.

A garantia da dignidade envolve diversos direitos, inclusive à educação<sup>15</sup>. No que concerne à educação a Convenção prega que para realização deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Para tanto, o artigo estabelece obrigações dos Estados Partes, destacando-se que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência, recebimento de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação.

Nesse prisma de tratar a inclusão para a pessoa com deficiência, a educação inclusiva no Brasil se naturaliza como sinônimo de educação especial<sup>16</sup>. Esse tratamento se torna mais evidente quando emerge a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Ela se apresenta com a intenção de constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. Isso se dá, porque

ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar

---

<sup>15</sup> Não vamos nos ater a detalhes da Convenção da ONU sobre as pessoas com deficiência, pois já abordamos o tema no capítulo anterior.

<sup>16</sup> Para Nozu, Isacatti e Bruno (2017, p.29), destacam em seus estudos que a educação inclusiva é um princípio ou um conjunto de princípios que destacam a igualdade, a participação e o respeito pela diversidade humana, enquanto que a educação especial é um campo de conhecimento teórico e prático, que tem como função promover a aprendizagem, o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, a noção desses dois conceitos não deve ser confundida. Logo, utilizando as suas palavras: “tomamos a educação inclusiva como um princípio condutor das políticas, práticas e culturas escolares, tendo como público-alvo todos os alunos. Por sua vez, compreendemos a educação especial como uma modalidade de ensino, com um público-alvo delimitado”.

alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008, p. 5).

Mesmo com o discurso de construção de uma educação inclusiva, que busca trazer igualdade para todos em meio a diferença, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva<sup>17</sup> se restringe ao tratamento do público da educação especial, uma vez que ela “tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, orientando os sistemas de ensino na garantia dessa inclusão. Com diretriz da política, o público da educação especial terá direito ao Atendimento Educacional Especializado<sup>18</sup> (BRASIL, 2008, p. 14).

Brasil (2008, p. 15) revela que na perspectiva da educação inclusiva,

a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos

Os dados relativos ao público da Educação Especial, devido ao aumento de matrículas<sup>19</sup> no ensino regular, podem indicar um compromisso com essa população. Porém, os indicadores podem estar representando, apenas, uma articulação política como justificativa quantitativa para os acordos assumidos no cenário internacional.

Nessa perspectiva de pensar o sucesso de uma política a partir de dados quantitativos, Nozu, Isacatti e Bruno (2017, p.31) destacam que uma escola deveria

---

<sup>17</sup> Compreende-se como elo articulador da Política que vai definir seu público alvo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que segundo Neves, Rahme e Ferreira (2019, p. 4) é “complementar ou suplementar, a ser garantido aos estudantes por meio da atuação de professores especializados, tempos, espaços e recursos adequados às necessidades específicas de cada sujeito que demande tal atendimento”.

<sup>18</sup> De acordo com Brasil (2008, p. 16): “o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”.

<sup>19</sup> Dados do Censo Escolar do Inep mostram um aumento de 471.350 estudantes matriculados na Educação Especial entre 2006 e 2016, o que revela que o crescimento de matrículas nessa modalidade mais que dobrou nesse período (NOZU; ISACATTI; BRUNO, 2017).

ser “considerada mais ou menos inclusiva não pelo número de alunos com necessidades educativas especiais, mas sim pela quantidade maior ou menor de barreiras relacionadas à aprendizagem e à participação de todos os alunos”.

A partir dessa ideia, a simples presença do aluno da educação especial nas classes comuns na escola regular não é suficiente para avaliar a efetivação de uma política. É preciso que esse aluno interaja, participe das atividades desenvolvidas na escola e tenha aprendizagens em função das suas potencialidades, apesar das suas limitações.

Outras diretrizes também surgiram no sentido de promover a inclusão escolar. Vale destacar a Lei nº 13.146/15, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Tendo como base a Convenção da ONU sobre a pessoa com deficiência, e consequentemente, a valorização dos direitos humanos e da dignidade, essa Lei apresenta uma grande quantidade de direitos destinados a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

O artigo 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência ratifica o conceito de pessoa com deficiência da Convenção da ONU, o apresentando da seguinte forma: “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Não obstante trazer a avaliação da deficiência pelo critério biopsicossocial, temos que refletir se, talvez, se considere a deficiência como uma “falha no corpo” e não como uma condição humana.

A Lei de Inclusão da pessoa com deficiência reafirma o direito à educação para a pessoa com deficiência em seu artigo 27, que diz que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Segundo a Lei 13.146/15, é incumbência do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo e o seu aprimoramento com vistas a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de

recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. Além disso, traz a necessidade de institucionalização do atendimento educacional especializado, acessibilidade e oferta de apoio escolar entre outros.

Braga e Feitosa (2016, p.363) discutem que

Muito embora não disponha textualmente acerca da inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, e até chegue mesmo a dar ênfase às obrigações de atendimento especializado, o Estatuto mantém essa diretriz na medida em que dispõe acerca da inclusão plena, de forma que assim será inserção em salas regulares, quando essa for a expressão da mais adequada e plena inclusão. Da mesma forma que, não sendo essa a melhor medida no caso específico, deve-se prestar o serviço especializado com as garantias de efetividade que lhes forem inerentes.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses estudantes

O Estatuto da Pessoa com Deficiência pode, então, ser considerado um marco regulatório para suscitar discussões acerca da temática da inclusão no país. Porém, a sua efetividade e aplicação carece de grande conscientização dos direitos da pessoa com deficiência e, também, do reconhecimento de que não são só as barreiras físicas que podem impedir a participação plena da pessoa com deficiência na escola ou na sociedade. Existem barreiras sociais, econômicas e culturais que podem ser muito maiores do que as limitações funcionais. De acordo com Nozu, Isacatti e Bruno (2017, p. 32),

os avanços para o direito humano à educação inclusiva requererão, além do acesso, condições efetivas de permanência nas instituições escolares, com participação e aprendizagem de todos os estudantes, inclusive o Público Alvo da Educação Especial. Para tanto, será necessária a superação de barreiras estruturais, materiais, didáticas, humanas e atitudinais que se interpõem, cotidianamente, nos espaços escolares.

Nesse ínterim, Sassaki (2010, p. 39) afirma que a educação inclusiva se constitui “em processo bilateral, no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos”. A sociedade deve ser capaz de atender

as necessidades dos seus membros, tenham eles alguma deficiência ou não, mas garantindo que o direito a dignidade humana seja preservado e promovido.

Cumprindo observar que em setembro de 2020, foi instituída uma nova política de educação especial, por meio do decreto nº 10.502, nomeada de Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Essa política apresenta como princípios, entre outros: a educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo; aprendizado ao longo da vida; ambiente escolar acolhedor e inclusivo; desenvolvimento pleno das potencialidades do educando; acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares e qualificação para professores. Além disso, apresenta como objetivos: garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado; promover ensino de excelência aos educandos da educação especial; assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional; valorizar a educação especial como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade e assegurar oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida.

Porém, a política torna-se contraditória e pode ferir o que propõe o modelo de educação inclusiva, uma vez que preconiza em seu artigo 4º, II, “um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito” e no inciso IV assegurar “acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades”, entre outros pontos ao mesmo tempo que (re)estabelece desde escolas regulares inclusivas, às especiais ou bilíngue de surdos, o que pode gerar segregação dos estudantes com deficiência, isso porque a matrícula pode ser realizada em estabelecimentos específicos e não regulares, podendo provocar discriminação e segregação entre esses estudantes.

Essa política não está valendo, porque sua eficácia foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal, que a partir de uma ação de inconstitucionalidade, afirmou que o decreto contraria o modelo de educação inclusiva, pois não dá prioridade aos estudantes com deficiência à matrícula na rede regular de ensino<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Mais informações disponíveis em <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>, acesso em 19 de março de 2021.

A inclusão escolar é uma estratégia para a prática da inclusão social. Essa requer, como princípios a aceitação das diferenças, a valorização da pessoa humana independente da sua condição, a convivência com a diferença e a aprendizagem cooperativa. A partir da utilização desses princípios surgirá uma nova sociedade, através de transformações físicas, técnicas e na mentalidade das pessoas, inclusive no reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos (SASSAKI, 2010).

É importante salientar que não bastam serem criadas leis ou diretrizes. Se essas não forem colocadas em prática não cumprirão seu papel na transformação da sociedade. Mas para isso é necessário o reconhecimento da identidade própria da pessoa com deficiência, sujeito de direito, mas também recursos que possibilitem sua plena participação na sociedade, em igualdade de condições. Na escola não é diferente, os sistemas educacionais devem buscar promover uma inclusão que contribua na formação da pessoa com deficiência para a participação social a partir da educação.

## **2.2. Ensino médio e a inclusão de jovens com deficiência**

Segundo Oliveira e Cândido (2020), mesmo com a existência de leis e normativas para a promoção da equidade na escolarização daqueles que possuem alguma deficiência, elas não têm sido suficientes para garantir o acesso, aprendizagem e permanência desses estudantes. Para eles, atos normativos marcaram a história da garantia do direito das pessoas com deficiência à educação, atos esses que representaram em alguns momentos avanços e em outros momentos retrocessos nas políticas educacionais e sociais, a depender das mudanças na concepção e papel do Estado na escolarização dos estudantes com deficiência.

A luta pela garantia do direito de estarem na escola faz parte da trajetória dos estudantes com deficiência. Muito embora exista o fortalecimento do paradigma da inclusão em superação da ideia da segregação, do aumento das diretrizes, normas e orientações com vistas ao atendimento escolar numa perspectiva inclusiva, essa ainda está muito fragmentada seja pelos documentos que a tratam apenas como

educação especial sendo aquela voltada para as pessoas com deficiência, seja por aparecer de forma desvinculada às modalidades de ensino, o que não é diferente no ensino médio. (OLIVEIRA, CÂNDIDO, 2020)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996, descreve o ensino médio como etapa final da educação básica e em seu artigo 35 traça as finalidades dessa etapa, quais sejam: a possibilidade de prosseguimento dos estudos pela consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; e o aprimoramento do estudante como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Segundo Mendes (2013, p. 264) o ensino médio apresenta caráter de transição “da escola para a faculdade, da escola para o trabalho, ou mesmo da escola para a família”.

A ampliação do direito à educação, com a determinação da obrigatoriedade da educação básica pública e gratuita para jovens de 15 a 17 anos promovida pela Emenda Constitucional nº 59/2009, passa a incluir o ensino médio nesse rol. E o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) atua no sentido de complementar esse acréscimo no direito ao prever em sua meta 3 a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000, p.04) já apontavam para as mudanças e alterações que ocorreram e tem acontecido nessa etapa da educação básica:

O ensino médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. (PCN, 2000, p. 04)

Essas transformações partem do pressuposto da universalização do acesso à educação. Uma condição para essa universalização é a obrigatoriedade escolar que foi efetivada pela Emenda Constitucional nº 59/2009. Em face desse cenário de mudanças, de busca em atingir os objetivos dessa etapa de transição, em setembro de 2016 foi instituída a Medida Provisória nº 746, convertida na Lei nº 13.415 de

2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Reforma do Ensino Médio ou Novo Ensino Médio.

Convencionalmente, de acordo com Zardo (2021), a perspectiva médica sempre permeou as concepções entre juventude e deficiência. Segundo ela, esse cenário positivista desconsidera a posição e o papel do jovem com deficiência na sociedade, trazendo a deficiência como um fator que impede ou limita os jovens a participar em contextos escolares e sociais. A concepção positivista da juventude e da deficiência resultou na disseminação dos processos de exclusão, seja atribuindo inexperiência aos jovens ou atribuindo incapacidade a pessoas com alguma deficiência.

Segundo Zardo (2021, p. 59)

No Brasil, última etapa da educação básica - ensino médio - com duração de três anos e frequentada por jovens com idades geralmente variando de 15 a 17 anos tornou-se obrigatório apenas em 2009. A partir desse ano, o governo federal passou a dar suporte financeiro para escolas públicas e alunos por meio de programas complementares para materiais de ensino, transporte, alimentação e cuidados de saúde. (Tradução nossa)<sup>21</sup>

Zardo (2021) constata, em seu estudo, que após a aprovação da emenda constitucional que torna o ensino médio obrigatório no Brasil, o seguinte cenário: pouco mais da metade dos jovens que têm direito ao ensino médio estão na verdade indo para a escola, porém apenas 25% desses estão concluindo essa etapa da educação na idade apropriada; o resto de os jovens vão ao colégio mais velhos porque passaram por dificuldades em continuar a estudar ou desistiram; e mais de 50% dos jovens no Brasil frequentam ensino médio à noite, especialmente como parte do programa da educação de jovens e adultos.

Da seção *Dúvidas*, acerca do “Novo” ensino médio, publicada no sítio eletrônico do MEC<sup>22</sup>, o Novo Ensino Médio:

estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas

---

<sup>21</sup> Texto original: In Brazil, the last stage in basic education—high school—with a duration of three years and attended by young people with ages usually ranging from 15 to 17 years became mandatory only in 2009. From this year, the federal government started providing financial support to public schools and students through supplementary programs for teaching materials, transportation, food, and health care.

<sup>22</sup> Disponível em [http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem\\_07](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_07), acesso em 10 de janeiro de 2020.

anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

A BNCC, ainda de acordo com as informações do portal do MEC, é um conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas de todo o Brasil, trazendo conhecimentos essenciais, competências e habilidades pretendidas para cada etapa da educação básica, estando incluída aí o ensino médio.

Zardo (2021) afirma que os estudos sobre o ensino médio, como os de Dayrell (2007, 2009), Frigotto (2009), Sposito (2009) e Weller, Ferreira e Bento (2018), apontam para a necessidade dessa fase da educação ter como fio condutor das práticas educativas a condição do jovem, ou, da mesma forma, como os jovens constroem uma determinada forma de ser jovem. Citando Dayrell (2005), Zardo, discute, ainda, que as políticas públicas para os jovens precisam abarcar as distintas condições juvenis, observando-se a condição social e a condição dos indivíduos, além da diversidade de contextos sociais e culturais daqueles que participam do processo de formação social, e não apenas seguir critérios rígidos, como idade e características biológicas definidas.

Dessa forma, o conceito de juventude deve incluir a grande diversidade existente nas sociedades, considerando a origem, a condição humana e as diferentes interações sociais e simbólicas, uma vez que essas geram impactos nas trajetórias dos jovens e, conseqüentemente, em seus projetos de vida. Assim, os sistemas de ensino, em conjunto com as escolas, devem ser pensados com o fim de dar resposta aos desafios e necessidades dos jovens, independentemente de suas condições ou diferenças.

Weller (2014) ao fazer uma reflexão sobre o ensino médio, o coloca não apenas como uma etapa cognitiva na formação do jovem estudante, mas também como um momento de construção de identidades e de elaboração de projetos de vida, além de refletir sobre perspectivas de futuro com base em seus projetos de vida. Para ela, o ensino médio

[...] representa uma etapa de formação intelectual, mas também de formação humana significativa. Ao mesmo tempo, o ensino médio coincide

com um momento próprio da juventude enquanto grupo geracional. Nesse contexto, os projetos de vida assumem uma centralidade. Durante o ensino médio, os jovens também se fazem muitas perguntas. (WELLER, 2014, p. 140).

A desconformidade entre a educação e as orientações da juventude sobre ela dificultam a compreensão do que é ser estudante jovem na atualidade. Identificar esses jovens torna-se uma condição para que o currículo esteja diretamente ligado e tenha significado para ele. Weller (2014, p. 149) afirma que o ensino médio

É uma fase de ruptura e de reconstrução. Os jovens não estão apenas aprendendo Matemática, Geografia, Física, entre outras disciplinas. Não é apenas um saber externo, objetivo, sistemático, que importa nesse momento. É também um período de múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção da identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial, dentre outras.

A construção de identidades dos jovens no ensino médio não está constituída, assim como essa própria etapa. A estrutura dessa fase escolar, então, deve se solidificar a partir das demandas e das mudanças necessárias para saná-las. Assim, a observância das especificidades deve ser considerada, como é o caso da condição do jovem com deficiência.

Nesse contexto de transformações e reformas, de ampliação do direito à educação e de matrículas de estudantes com deficiência no ensino regular, a discussão e a necessidade de uma educação inclusiva torna-se evidente nesse cenário, uma vez que o aumento de matrículas de jovens com deficiência nessa etapa da educação básica pode ser uma consequência desse processo.

A BNCC do ensino médio reconhece a necessidade da inclusão, com práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, de maneira que seja alcançada uma igualdade educacional na medida das singularidades dos estudantes, atribuindo aos sistemas e redes de ensino e as instituições escolares a função de se “planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes”. (BNCC, 2017, p. 15)

Laplane (2014, p. 212), ao discutir sobre a inclusão de jovens com deficiência, alerta que:

O fato de as redes públicas de ensino terem assumido a grande maioria das matrículas em escolas e salas regulares cria, para essas redes, o compromisso de se estruturarem de forma tal que garantam não apenas a matrícula, mas uma educação de qualidade, que forneça aos alunos as ferramentas necessárias para a progressão no sistema. Mas, para isso, seria preciso reconhecer os diferentes modos, possibilidades e meios de

participação e oferecer, sempre no âmbito do público, espaços e recursos alternativos e suporte a professores, alunos e famílias.

Nesse sentido, é importante salientar que esses documentos referentes ao Novo Ensino Médio não trazem estratégias específicas para atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência, o que pode acarretar dificuldades em gerir e assegurar uma educação para esses jovens, uma vez que não apresentam aspectos e características que norteiem as práticas pedagógicas e sociais que contribuam na promoção da inclusão.

Em sua discussão sobre os jovens e o ensino médio, Zardo (2021) considera a necessidade de ampliação dos espaços de participação dos estudantes a partir da reflexão de professores e pesquisadores sobre a condição deles e a problematização dos múltiplos sentidos do ensino médio. Para Zardo (2021, 63):

Ampliar a participação dos jovens nos processos de tomada de decisão relacionados à gestão, currículo, métodos e avaliação da aprendizagem são exemplos de ações que fortalecem o papel dos jovens nas escolas. Essas iniciativas também possibilitariam a aproximação entre professores e alunos, possibilitando o diálogo entre diferentes visões de mundo. Consequentemente, há necessidade de expandir os estudos sobre a juventude e as especificidades dos diferentes grupos sociais de jovens. (Tradução nossa)<sup>23</sup>

A expansão dessa participação é capaz de contribuir na promoção de condições de participação de diferentes grupos de jovens em espaços sociais diversos, incluindo a escola. Entre eles estão os jovens com deficiência, em que devem ser observadas suas necessidades e as características específicas de sua condição. Corroborando com a ideia de expandir a participação dos jovens, Arroyo (2014, p.54) ao afirmar que “o núcleo da transformação do ensino médio está na reinvenção dos currículos, da concepção e da prática da educação”.

O ensino médio constitui uma etapa da escolarização que coincide com os períodos da vida entre 14 e 18 anos, que é a fase da juventude, a qual interpõe novas exigências porque nessa fase da vida, os jovens vivenciam uma série de experimentações sociais, afetivas e sexuais a partir das quais constroem suas

---

<sup>23</sup> Texto original: Expanding the participation of young people in decision-making processes related to management, curriculum, methods, and learning assessment are examples of actions that strengthen the role of young people in schools. Such initiatives would also make it possible to bring teachers and students closer together, enabling a dialogue between different worldviews. Consequently, there is a need to expand the studies on youth and the specificities of the different social groups of young people.

identidades e trajetórias. (AZEVEDO, CERQUEIRA, COELHO, 2020). E isso não é diferente para os jovens que possuem uma deficiência, e que precisam que lhes seja assegurada uma transição em que sejam observadas, nessa etapa, a sua formação integral, independentemente de suas diferenças.

Percebe-se a necessidade, então, de ações e programas governamentais na promoção da universalização do ensino médio, uma vez que devem ser considerados os estudantes que se atrasaram no ensino fundamental, abandonaram ou nunca frequentaram a escola. Esse cenário está presente para grande parte dos jovens com deficiência no Brasil, em que o acesso era limitado devido à sua condição e não se buscava igualar a sua educação de acordo com suas diferenças. (ZARDO, 2021)

Nesse contexto, Zardo (2021) afirma que uma possibilidade para superação de epistemologias essencialistas que definem as pessoas com deficiência e as posicionam em uma categoria unificada na sociedade, é compreender a experiência e a identidade delas como processos que se produzem de forma narrada e pensada, uma vez que as experiências vivenciadas pelas pessoas com deficiência, são construídas de maneira contínua a partir de suas histórias de vida.

### 3. AS REDES DE EDUCAÇÃO COMO SISTEMAS SOCIAIS: APORTES DA TEORIA DOS SISTEMAS DE NIKLAS LUHMANN

Este capítulo apresenta considerações acerca da Teoria dos Sistemas de Niklas Luhmann e os principais conceitos dessa teoria. Em seguida aborda a educação numa visão sistêmica. Nesse sentido, com o intuito de trazer aportes para o entendimento da organização dos sistemas de ensino são analisadas algumas diretrizes normativas que tratam da inclusão escolar e dos direitos das pessoas com deficiência.

A Teoria dos Sistemas foi desenvolvida pelo alemão Niklas Luhmann (1927-1998), que tinha o objetivo de descrever as sociedades complexas. Sua teoria contribui para a tomada de consciência em relação à contingência presente em todas as coisas, e na busca da redução da complexidade do mundo. Ela se distancia de teorias que prescrevem soluções aos problemas, procurando descrevê-los a partir da observação.

Um sistema, na perspectiva de Luhmann, é autopoietico, pois tem a capacidade de produzir a si próprio; é operacionalmente fechado, uma vez que as operações responsáveis por produzir novas estruturas do sistema dependem de operações anteriores e serão condições de existência de operações futuras, apresentando assim, uma autonomia, que significa esse fechamento operacional com uma abertura cognitiva ao ambiente no seu entorno (SILVA, 2018).

Kunzler (2004, p. 124) revela que

Um sistema pode ser chamado de complexo quando contém mais possibilidades do que pode realizar num dado momento. As possibilidades são tantas que o sistema se vê obrigado a selecionar apenas algumas delas para poder continuar operando. O sistema não consegue dar conta de todas elas ao mesmo tempo. Quanto maior o número de elementos no seu interior, maior o número de relações possíveis entre eles que crescem de modo exponencial.

Esta teoria, ao trazer uma visão de um ambiente caracterizado pelo relacionamento entre os diversos sistemas por meio da linguagem/comunicação, apresenta-se como uma forma de entender a sociedade sempre tão complexa e contingente.

No Brasil, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, dá um importante passo na direção da garantia da educação como direito fundamental e

humano. Além dessa, Convenções, Tratados e Declarações de cunho internacional também surgem no sentido de dar maior entendimento do direito à educação. Internamente, o Brasil ao incorporar esses documentos, deve utilizá-los no ordenamento e organização de suas políticas.

Os sistemas de ensino devem estar aptos à promoção de uma educação de qualidade, em que haja o acesso, permanência e aprendizagem de todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças. É preciso conhecer as diretrizes normativas que podem contribuir na organização desses sistemas educacionais, para entender como se dá a promoção da educação, como direito humano, para a inclusão de pessoas com deficiência.

Neves (2003, p. 44), citando Luhmann (1992), afirma que

A teoria dos sistemas deveria oferecer também a possibilidade de esclarecer como seus meios específicos os limites que estão pressupostos no fenômeno da diferenciação funcional. A teoria, a meu ver, deveria inventar uma maneira nova de perceber a diferenciação, e a mim, neste momento, me parece que a diferença, diretriz de inclusão-exclusão pode oferecer uma possibilidade de explicação sem que, necessariamente conduza a um prognóstico. Não é possível saber se chegará o momento em que esta diferenciação diminua e toda a população mundial possa inserir-se na inclusão funcional, se alguma vez será possível prover toda a sociedade com oportunidade de inclusão- o que tradicionalmente tem sido expresso pelos termos liberdade e igualdade -; ou se, finalmente, teremos sempre que contar com um resto de corpus em estado de sobrevivência que segundo nossos critérios quase não podem denominar-se seres humanos.

Assim, o estudo de sistemas educacionais a partir da Teoria de Luhmann podem servir para o entendimento dos fenômenos gerados pela diferenciação funcional de acordo com as possibilidades do sistema e de acordo com as relações que ele estabelece com o ambiente.

### **3.1 Considerações acerca da Teoria dos Sistemas de Luhmann**

Tratar da teoria de Luhmann não é fácil, uma vez que ela requer o entrelaçamento de conceitos autorreferenciados, devido à suas relações serem muito próximas. A estruturação sistêmica recebe o nome de funcional-estruturalismo e é usada para descrição e análise de fenômenos sociais.

Ao levar em consideração o dinamismo e o processo presente na função sistema, ele considera a evolução a partir de uma perspectiva de possibilidades, isso porque as condições de realidade são contingentes. Queiroz (2003, p. 14) afirma que a teoria sistêmica rompe com a base iluminista da sociologia, na qual há uma definição do sujeito observador e do objeto observado. Segundo ela,

A negação do esquema sujeito-objeto leva ao que Luhmann chama de auto-implicação e auto-referência da teoria, ou seja, através da unidade que se tem a partir da diferenciação do sistema é que se pode chegar a uma observação de segunda ordem, onde aquele que observa está implicado no próprio observar.

Para Klein (2017), as diferentes sociedades não deveriam ser distinguidas, uma vez que as transformações deveriam levar ao entendimento da sociedade como mundial. Citando Luhmann (2016, p. 463), que afirma que “a sociedade é um sistema social abrangente, que abarca em si tudo que é social”, ele discute que em termos de organização a sociedade continua sendo um sistema social que deve ser compreendido com base em uma teoria geral dos sistemas, em que se especifique seu olhar sobre os sistemas sociais.

Ao partirmos da premissa de que as relações sociais ocorrem dentro de sistemas sociais, perceberemos que esses sistemas são responsáveis pela comunicação entre os elementos que formam a sociedade. Entre os subsistemas sociais está incluída a educação, que pode se relacionar ao direito, política e economia. Assim todos eles estão em evolução num contexto sistêmico (LUHMANN, 1983).

Segundo Gonçalves e Villas Bôas Filho (2013), as ideias de Luhmann superam premissas clássicas ao separar sociedade e homem<sup>24</sup>; ao adotar um conceito de sociedade mundial que englobaria sociedades regionais, as quais são vistas com diferentes condições de vida em um âmbito de sistema global; e, conseqüentemente, pela ideia de que a integração consensual seria responsável por trazer à sociedade um significado constitutivo, uma vez que a sociedade seria um sistema autorreferencial que descreve a si mesmo.

Para Klein (2017, p. 351),

---

<sup>24</sup> Para os autores, sociedade e homem se separariam e teriam as seguintes explicações: “sociedade (sistema social, cuja auto-poiese se opera com base na comunicação) e homem (sistema psíquico, cujo auto-poiese tem por elemento a consciência que, nesse sentido, tomar-se-iam ambiente (umwelt) um para o outro”.

Luhmann destaca que a pessoa não é, per se, um sistema, exigindo que se olhe para os sistemas psíquicos (cuja autorreferência é a consciência), de um lado, e os sistemas sociais (cuja autorreferência é a comunicação), de outro, ambos relevantes e complementares para a compreensão da pessoa, na medida em que atuam, mutuamente, como sistema e ambiente um em relação ao outro, e entende que eles surgiram de maneira coevolucionária, haja vista essa exigência mútua. O que eles partilham é a função central desempenhada pelo sentido, que deve ser tomado como expressão (“substância”) desse processo evolutivo

Klein (2017, p. 350) discute que a autopoiese<sup>25</sup> se baseia na ideia de que compreender um sistema passa por “apreender as operações que levam à sua constituição e como ele estabelece a auto referência”. A operação, por meio da qual os sistemas sociais e a sociedade se constituem é a comunicação.

Conforme afirmam Rodrigues e Neves (2012, p. 78), os sistemas são “capazes de operar com base em suas próprias operações constituintes”, sendo, então, caracterizadas pela autorreferência, e também pela produção e autorreprodução de si mesmos, característica da autopoiese. Logo, sistemas autopoieticos produzem sua estrutura e os elementos dos quais eles são compostos.

Luhmann (1990) faz a distinção entre os sistemas a partir do ambiente<sup>26</sup>. Para ele os sistemas são orientados estruturalmente pelo ambiente. Sem o ambiente os sistemas não podem existir, dado que eles são formados e mantidos pela diferença com o ambiente, e apresentam limites que regulam essa diferença. A proposição principal para a função das operações autorreferenciais é a diferença, e sem ela, então, não haveria autorreferência e, conseqüentemente, sistemas. Conservar os limites é, nessa perspectiva, conservar o sistema. Assim, o elemento diferença será o responsável pela relação entre sistema e ambiente a partir da autorreferência.

Queiroz (2003, p. 19) afirma, então, que:

Os sistemas não existem sem seu ambiente, mas jamais são determinados por ele. O sistema significa (dá sentido) as perturbações produzidas pelo ambiente com operações que lhe são próprias. As perturbações do ambiente são privadas de sentido quando atingem o sistema; só ele é que pode organizar-se e produzir sua própria ordem.

Os sistemas não são estáticos, mas complexos e incertos, que estão em constante transformação temporal e utilizam outros sistemas para definição de sua

---

<sup>25</sup>Poiesis é um termo grego que significa produção. Autopoiese quer dizer autoprodução. A palavra surgiu pela primeira vez na literatura internacional em 1974, num artigo publicado por Varela, Maturana e Uribe, para definir os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos. Esses sistemas são autopoieticos por definição, porque recompõem continuamente os seus componentes desgastados. Pode-se concluir, portanto, que um sistema autopoietico é, ao mesmo tempo, produtor e produto” (MARIOTTI, 1999).

<sup>26</sup> Nesse texto, usamos “ambiente”, “meio” e “entorno” como sinônimos.

identidade. Luhmann assumia que a evolução era gerada pela relação entre os sistemas e consequente aumento da complexidade<sup>27</sup>, isso ocorre porque os sistemas se alteram a partir de operações próprias. Segundo Gonçalves e Villas Bôas Filho (2013, p. 45):

O paradoxo segundo o qual aumento é redução de complexidade e redução de complexidade é a forma como Luhmann concebe a evolução. Não há certeza ou causalidade. Os sistemas evoluem às cegas e de maneira incontrolável: alteram a si mesmos a partir de suas próprias operações. As formas de evolução realizam-se por meio de processos de diferenciação entre variação/ seleção/ estabilização.

De acordo com os autores, a produção de elementos sociais é indicada por meio da variação, que surgem das distinções e caminhos que diante das circunstâncias de futuro e suas incertezas apresentam-se como novidade. As seleções surgem da gama de possibilidades e são estruturas redutoras da complexidade a níveis que proporcionem operações. As escolhas e inovações se estabilizam gerando uma identidade, e, em consequência, diferenças com capacidade de resistir ao tempo.

Como expressão da complexidade característica das sociedades modernas aparece a diferenciação funcional, isso porque os subsistemas a cada dia se diferenciam como economia, política, direito e ciência; e internamente continuam a se diferenciar, mas mantém uma conexão funcional. A sociedade moderna<sup>28</sup>, então, não está mais segmentada pela estratificação ou hierarquia, mas por funções diferenciadas. Assim a complexidade aparece em meio a esses sistemas que são funcionalmente diferenciados, (in)dependentes (NEVES, 2003).

Segundo Bechmann e Stehr (2001, p. 189), o enfoque teórico de Luhmann é baseado nas diferenças, que são vistas como construções. Para ele:

A substituição do conceito de sujeito e a transferência da diferenciação sujeito-objeto para uma distinção entre sistema e ambiente levam Luhmann a uma teoria pós-ontológica da sociedade, desenvolvida numa base naturalística e empírica como uma teoria da observação.

<sup>27</sup> Neves (2003, p. 8-9) diz que “a sociedade moderna, preocupação central de Luhmann, tem como características principais a complexidade e a diferenciação funcional. Complexidade é sinônimo de modernidade. Por complexidade entende a totalidade das possibilidades no mundo. Reduzir a complexidade é a tarefa principal dos sistemas. Há uma coação para a seleção das múltiplas possibilidades”.

<sup>28</sup>“Para Luhmann, diferenciação social e formação de sistema são as características básicas da sociedade moderna. Isso também quer dizer que a teoria dos sistemas e a teoria da sociedade são mutuamente dependentes. Nesses termos, a sociedade não é a soma de todas as interações presentes, mas um sistema de uma ordem maior, de tipo diferente, determinada pela diferenciação entre sistema e ambiente.” (BECHMANN; STEHR, 2001, p. 187).

Luhmann distingue três grandes sistemas: o vivo, o psíquico e o social. Eles interagem servindo de ambiente um para o outro, e devem manter as diferenças entre si para que constituam identidades próprias baseadas nas operações que são desenvolvidas em cada sistema. Assim esses grandes sistemas são dependentes, mas ao mesmo tempo, autônomos entre si. As operações realizadas serão: no sistema vivo, a vida; no psíquico, a consciência; e no social, a comunicação (LUHMANN, 2009).

A partir daí, tem-se a ideia, de Luhmann (2016), de que sistemas psíquicos não constituem os sistemas sociais, mas sim pertencem ao “mundo circundante” dos sistemas sociais. Assim, a ideia da dupla contingência em que “algo é assim, mas poderia ser diferente” coloca em voga a questão das várias possibilidades de estruturação dos sistemas, capazes de problematizar a existência de uma ordem social (KLEIN, 2017, p. 351-352).

Nesse ínterim podemos perceber que os sistemas psíquicos podem alterar e trazer possibilidades na estruturação e conseqüente organização dos sistemas, uma vez que a “a experiência da contingência realiza a constituição e a viabilização de acaso para funções condicionantes no sistema, ou seja, a transformação de acasos em probabilidades de construção estrutural” (LUHMANN, 2016, p. 144 apud KLEIN, 2017).

Logo, percebemos que os sistemas psíquicos e sociais permitirão a criação seletiva de formas sociais e psíquicas porque serão sistemas de sentido. De acordo com Gonçalves e Villas Bôas Filho (2013), o valor fundamental para a construção de experiências será o sentido, pois ao experimentar um acontecimento são abertas possibilidades antes desconhecidas ao indivíduo, e que a partir daí serão experimentadas. Assim, novas possibilidades serão lançadas e o sentido será a “permanente reprodução do atualizar e potencializar experiências”. O sentido, torna-se, então, fundamento da autorreferência dos sistemas psíquicos e sociais, permitindo sua evolução a partir da manutenção das operações dentro dos próprios sistemas.

Nesse sentido, Mathis (s.d., p. 07) afirma que “o critério que regula os sistemas sociais e os sistemas psíquicos é o sentido, ou seja, eles se organizam baseados no sentido”. Mas esse sentido não se apoia apenas na razão, como também em normas, valores e metas, “um conjunto que crie uma ordem de

preferências de um sistema social, um complexo de mecanismos regulativos constituído simbolicamente e com sentido” (MATHIS, s.d, p. 07). Por apresentarem capacidade reflexiva, o sistema define e redefine o que é o sentido, elaborando um modelo interno e uma identidade. Ao mesmo tempo em que são constituídos por sentidos, constituem sentido.

Para Klein (2017, p. 352), “o conjunto de expectativas e probabilidades orienta a ação, mas a sociedade é resultado da comunicação”, uma vez que a interpretação sociológica busca a explicação das ações humanas e o seu sentido social. Nesse ponto, ele discute que as ações não são constitutivas dos sistemas sociais, como afirmado por Luhmann (2016, p. 163), mas adquirem “fundamentos conectivos para o curso comunicativo”, em que essa comunicação<sup>29</sup> é base da existência dos sistemas sociais.

Luhmann (1997, p. 43) aborda que no “sistema não há nenhuma representação do ambiente (assim como ele é)”. Como o sistema não reproduz o ambiente de forma precisa, ele pode ser irritado pelo ambiente. O processo de irritação permitirá a autorreprodução (autopoiese) dos sistemas. Ainda segundo Luhmann (1997, p. 42),

O ambiente, justamente, não contribui para nenhuma operação do sistema (...), mas pode prejudicar, irritar ou, como diz Maturana, perturbar as operações do sistema quando (e somente quando) os efeitos do ambiente aparecem no sistema como informação e podem ser processados nele como tal.

As diferenciações e expectativas, que são internas aos sistemas, geram essas irritações, que são, então, produto do sistema. A relação entre sistema e ambiente é, então, natural, e se dará pela diferença, que será a condição da autorreferência; e a irritação suscitará a autopoiese. Vale salientar, então, o que Neves (2003, p. 11) ratifica, que “o sistema que contém em si sua diferença, também é um sistema autopoietico e auto-referente”.

A teoria sistêmica de Luhmann torna-se universal, vista sob a ótica da especificidade dada pela diferenciação entre sistema e ambiente. Ela abrange tudo que existe, mas condiciona a indicação do que é sistema ou ambiente de forma clara, aplicando-se a diferenciação, que “obriga a indicar exatamente, a cada vez, de

---

<sup>29</sup> Neves (2003, p.14), ao falar da comunicação, afirma que “como um processo autoreferente, comunicação não exclui consenso nem dissenso. Na comunicação pode haver consenso, mas isso não significa que as pessoas estejam mais próximas umas das outras”.

qual referência do sistema se parte e qual é, visto de um determinado sistema, seu ambiente” (NEVES, 1997, p. 50).

A Teoria dos Sistemas de Luhmann, ao retirar o indivíduo do centro da sociedade, ou colocá-lo fora do sistema social, trata-o como ambiente. Gonçalves e Villas Bôas Filho (2013, p. 48) explicam o que significa essa retirada, ao expor que:

(...) não significa matar, eliminar ou descartar o ser humano, mas simplesmente colocá-lo em outro lugar no ambiente. [...]O ambiente é muito mais complexo, rico em alternativas e possibilidades que o sistema. Não se encontra determinado por estruturas normativas, racionalidade ou instituições. Como ambiente, o homem está sujeito a viver e atuar em horizonte temporal ilimitado. Colocá-lo no ambiente, significa emancipá-lo; concebê-lo como produtor de suas próprias ações, como máquinas históricas autorreferenciais.

Para os referidos autores quando se colocava o indivíduo no centro da sociedade, ele tornava-se um ente abstrato que concentrava todas as características humanas, desconsiderando a diversidade empírica e eliminando as diferenças. Ao colocá-lo no ambiente, então, Luhmann o coloca como “horizonte de possibilidade”, não estando limitados a normas, e gerando uma autonomia da consciência. Vale lembrar que o ser humano desempenha seu papel segundo a teoria sistêmica, visto que o sistema não existe sem o ambiente.

No sistema social a operação realizada é a comunicação. Ela não ocorre entre sistema e ambiente. O sistema irá, apenas, observar o ambiente que contém tudo que não é comunicação. Para Luhmann quando informação, mensagem e compreensão são sintetizadas a comunicação ocorre, e é produzida e reproduzida por si mesmo. Gonçalves e Villas Bôas Filho (2013, p. 51) explicam esse processo.

A comunicação não é criada por nada que se encontre no ambiente; é produzida, de forma recursiva, por si mesma: comunicação produz comunicação por meio de comunicação. O bloqueio desta circularidade recairia na forma de sistemas abertos que Luhmann sempre buscou evitar. A comunicação é operativamente fechada ou autopoietica. Desta forma, Luhmann transporta para a sociologia o conceito de autopoiese, criado pelos biólogos Maturana e Varela. Capacidade de reprodução autorreferencial, no entanto, não é sinônimo de solipsismo ou isolamento em relação ao ambiente. O sistema social depende do ambiente. Justamente por serem autônomos e diferenciados, são livres para constituírem relações entre si, formas recíprocas de irritação. Por causa da diferenciação, a abertura é incapaz de destruir a identidade. Para Luhmann, quanto mais autonomia entre sistema e ambiente, mais vínculos eles podem estabelecer.

Isso posto, percebemos que apesar do indivíduo não estar no sistema social, eles estão vinculados. Isso porque o processo de criação da comunicação mostra que o sistema depende do ambiente. A criação da identidade do sistema social será

estimulada pela compreensão do indivíduo, e a comunicação será a operação essencial para a autorreprodução do sistema (ADAMS, 2017).

A comunicação, nesse sentido, como afirmado por Luhmann (2016 apud KLEIN, 2017, p. 352), “é o processo autopoietico dos sistemas sociais”. Assim, a autorreferência acaba por apresentar papel central no que concerne à contingência que é dada pela comunicação, já que aquela “resulta uma indeterminabilidade produzida pela previsão”. A base para fundamentação dos sistemas sociais, então, é a comunicação, que revela o processo reflexivo que a sustenta.

Segundo Klein (2017, p. 353), para se compreender um sistema social há que entendê-lo como resultado de operações de observação e descrição, uma vez que:

a comunicação fundamenta a possibilidade da existência de sistemas sociais e o faz em parte haja vista sua capacidade de aproximar e criar reciprocidade das duas formas de sistema supramencionadas: psíquico e social. Portanto, damos uma resposta dupla à questão sobre de que se constituem os sistemas sociais: de comunicações e de sua atribuição como ação. Nenhum dos dois fatores seria capaz de evolução sem o outro.

E, também, que:

dado que nos sistemas sociais o processo de diferenciação sistema/ ambiente depreende-se justamente de que sistemas psíquicos e sistemas sociais diferenciem-se, há processos de (auto)descrição e observação, e tais processos são um aspecto fundamental para que sistemas sociais continuem existindo (autopoieticamente). (KLEIN, 2017, p. 353).

Neves (2005, p. 10) observa que, devido à clausura operacional dos sistemas sociais, “a transformação estrutural advém dos próprios processos internos dos sistemas, quer dizer, somente comunicações podem transformar o sistema”. Também argumenta que a fenomenologia do sistema toma rumos distintos, uma vez que ocorre de forma contingente, circunstancial.

Klein (2017) afirma que para Luhmann as contradições são funcionais aos sistemas, tanto elas quanto o conflito devem ser vistos como fatores dos sistemas. Ele cita Luhmann (2016, p. 458) para explicar a relevância deles, uma vez que o principal problema colocado é:

reproduzir sistemas sociais suficientemente plurais e suficientemente diversos de acordo com a complexidade de um determinado nível de desenvolvimento da sociedade. Isso acontece normalmente segundo uma receita, ou seja, com base nas estruturas da expectativa.

Desse íterim, devemos incluir o teorema da dupla contingência como condição da teoria dos sistemas. Para Luhmann (1997, p. 41),

a simples contingência do existente num horizonte indeterminado de outras possibilidades, ainda não contém nenhum indício sobre os limites da variação. É preciso pressupor um observador que coloque restrições de acordo com seus interesses, suas preferências, suas memórias. Numa contingência de dupla posição aquilo que se constitui como sistema, torna-se capaz de auto-restrição. Chamemos as duas posições de ego e alter. Torna-se então claro que aquilo que ego dá a conhecer como expectativa restringe o espaço de liberdade de alter.

A partir do teorema, é possível entender como se dão as relações e diferenças entre sistemas sociais e psíquicos. Quando o processo de comunicação atinge um elevado nível de complexidade formas de acoplamentos estruturais entre sistema e seu ambiente são criados. Esse acoplamento também é chamado de interpenetração. Apesar de apresentarem características peculiares, os dois sistemas evoluem conjuntamente, um sendo pressuposto do outro.

O sistema comunicativo e o psíquico encontram-se acoplados por meio da linguagem. Gonçalves e Villas Bôas Filho (2013, p. 52) dizem que isso

[...] não significa que os conteúdos psíquicos são conteúdos comunicativos ou que os pensamentos são elementos de comunicação. Os acoplamentos estruturais são formas de abertura cognitiva e, como tal, se constituem em conformidade ao fechamento operativo. Nesses termos a linguagem é o mecanismo que, ao mesmo tempo, sensibiliza um sistema ao outro e possibilita que cada um traduza a sensibilização de acordo com a sua autorreferenciabilidade. As palavras, frases, aquilo que é dito não são nem pensamento nem comunicação: o pensamento e a comunicação atribuirão significados diferentes para a linguagem. De forma paradoxal, irritação transforma-se em autoirritação: os estímulos do ambiente adquirem sentido quando compreendidos pelo sistema. Aquilo que foi compreendido é que irrita o sistema. Este é o modo como a sociedade abre-se e fecha-se para o ser humano.

A adaptação do sistema ao entorno é chamada de acoplamento estrutural. No fechamento operacional do sistema a causalidade deve ser encaminhada de uma forma que haja a coordenação entre o sistema e o entorno, respeitando suas operações fechadas, mas podendo ser influenciadas pelos acoplamentos estruturais (LUHMANN, 1996).

O acoplamento estrutural não é determinante para o que ocorre no sistema, mas está ligada às conjecturas de processos de autorreprodução. Assim, a consciência está estruturalmente acoplada à comunicação. De acordo com Neves (2005, p. 11-12):

A comunicação pertence à sociedade ao passo que o pensamento pertence à consciência, sendo ambos, sistema social e psíquico, entes que funcionam fechados em seus próprios processos. Mas ambos os sistemas devem estar acoplados, e de forma imperceptível, para que seja possível a comunicação.

Por milênios o acoplamento entre ambiente e estrutura biológica torna possível a vida na terra, pensando em teoria da evolução, como o acoplamento entre sistema psíquico e social torna possível a comunicação.

A partir do entendimento desse acoplamento percebemos que aquilo que causa irritação no sistema passa pela consciência e pela comunicação, o que gera uma grande redução de complexidade, em que a comunicação é alterada apenas pela consciência. Lembrando que os limites dos sistemas sociais são os limites da comunicação, Neves (2005, p. 12) afirma que “na medida em que se comunicam, os sistemas sociais participam da sociedade, e na medida em que distintamente operam, se distinguem”. Nesse sentido, ainda segundo ele,

[...] pelo contato co-evolutivo com o entorno, o sistema segue uma direção determinada, tolerada pelo entorno. Esta direção está ligada fundamentalmente aos ruídos externos que são incorporados ao sistema via acoplamento estrutural, reafirmando que tal perturbação é uma construção própria do sistema e só é entendida enquanto tal quando, pelas operações anteriores, é absorvida pela rede de comunicações autopoieticas. (NEVES, 2005, p. 13).

Em seu interior, o sistema sociedade, vários sistemas se diferenciaram e se transformaram em ambiente/entorno uns para os outros, formando subsistemas que se relacionam. Cada um deles lida com o entorno de maneira a fazer com que a sua autopoieses prossiga. Experiências e valores refletem a ação humana na sociedade, sendo responsáveis pela relação e manutenção desses subsistemas (ADAMS, 2017, p. 25).

Os sistemas, então, constroem estruturas compatíveis com o entorno, no sentido de reduzir as suas complexidades; não determinando a operação que ocorre no interior do sistema, que possui estruturas singulares e próprias de experiências, expectativas, códigos e seleções para continuar sua autorreprodução (LUHMANN, 1996).

A comunicação, nessa perspectiva, é o elemento último dos sistemas sociais. Vale lembrar que sistema e ambiente não se comunicam, uma vez que o sistema social é operacionalmente fechado. Kunzler (2004, p. 130) exemplifica essa relação ao argumentar que “consciência, por exemplo, faz parte do entorno do sistema e é usada como substrato da comunicação”.

Os sistemas sociais são os sujeitos da comunicação. A comunicação pode ocorrer ainda que a informação selecionada não seja idêntica à informação emitida, basta a compreensão de algo. Dessa forma, o sistema reelabora suas estruturas a

partir do estímulo provocado pela comunicação. Quando surge uma diferença, surge uma informação, que faz com que o sistema mude suas estruturas. A construção de informações parte, então, da diferença e depende do sentido e limitações de cada um dos sistemas (KUNZLER, 2004).

A linguagem será usada como meio de facilitação da compreensão e de intermediação para a relação dos sistemas social e psíquico, no acoplamento estrutural, que estimula as irritações, uma vez que operam de modo diverso. Para Luhmann (1997, p. 85), “A linguagem aumenta a irritabilidade da consciência através da comunicação e a irritabilidade da sociedade através da consciência”.

Premebida e Almeida (2003, p. 5) discorrem que

O sistema entendido como uma descrição do funcionamento de processos que não podem ser excessivamente analisados quanto a seus elementos constituintes distintos, pois a natureza intrínseca de cada elemento não é uma propriedade que existe separada e independentemente de outros elementos, mas é, ao invés disso, uma propriedade que, em parte, surge de seu relacionamento com outros elementos, só assim podendo ser compreendida a lógica de sua fluidez e funcionamento.

Entender os sistemas está, então, na perspectiva adotada, ligada em torno dos princípios organizativos do próprio sistema. Isso porque os princípios ultrapassam o simples olhar, pois a singularidade de um sistema envolve os significados destes para a constituição de um sistema. A partir da dinâmica existente no interior de um sistema existem fluxos contínuos e a sua auto-organização emana das condições internas, que são complexas, complexidade essa, que é a consequência do número e diversidade de elementos que formam um sistema e das conexões e interações destes elementos entre si (PREMEBIDA; ALMEIDA, 2003).

O estudo da teoria sistêmica traz possibilidades novas na compreensão de aspectos sociais. Isso se dá porque abre espaço às estratégias teóricas para entender a seleção de inovações, pensando em um limite sistêmico de estabilização. Posto isso, sabemos que há uma contenda entre informações no ambiente e sua escolha e funcionalidade no sistema. Pensando na sociedade nem tudo está disponível ou tem a mesma estrutura que outros sistemas; por isso da operacionalidade fechada.

Cabe em seguida, então, buscar realizar uma leitura sistêmica da educação e da sociedade para compreensão da organização dos sistemas de ensino.

### 3.2 Educação e sociedade: uma leitura sistêmica

Neves (2003, p. 5), fazendo referência a Luhmann (1984, p.12), constata que a teoria sociológica atual deve apresentar um dinamismo, sendo “capaz de estabelecer distinções, servir como instrumento de observação e não de mudança, reduzir a complexidade, possuir um alto nível de abstração e ser reflexiva e auto-referente”.

Segundo Neves (2003, p. 6), Luhmann observa que para se compreender o sistema educacional ele deve estar inscrito no contexto de uma teoria social. Porém adverte que essas teorias não tratam esse sistema como autopoietico, mas como uma rede aberta de determinações fundamentais como parte do ambiente. Ao não considerar essa teoria como autorreprodutiva e autorreferente reconhece que elas apresentariam ao menos seis erros, os quais seriam:

- 1) não podem prever a dinâmica específica da educação; 2) não tem suficiente sensibilidade educacional para detectar o tempo próprio da educação e o confunde com as urgências do ambiente; 3) dão premência ao ser social no ambiente e tratam as mudanças sociais como idênticas para todos os sistemas; 4) não se dão conta de que todas as perturbações sociais, não fazem mais do que gerar uma dinâmica de evolução, própria somente do sistema educacional; 5) falam de retro-alimentação social, com respeito à sociedade, supondo de antemão que o sistema educacional existe visando a sociedade e esquecem que o sistema educacional é uma função da sociedade; 6) não se dão conta de que todas as reformas e as mudanças no sistema educacional, estão possibilitadas previamente pelo sistema mesmo.

Rodrigues e Costa (2018, p. 303), ao fazer uma reflexão da tradução do livro *Sistemas Sociais: esboço para uma teoria geral*, de Niklas Luhmann, afirmam que a sua teoria é uma “super teoria”, pois seu empreendimento pretende a universalidade, buscando fazer uma “investigação sociológica das diferentes dimensões que compõem a vida social: a economia, a política, a ciência, a moral, a educação, a arte, o amor”. Logo, a partir de uma perspectiva específica podemos buscar fazer uma análise do Sistema Educação a partir de uma visão sistêmica.

Barone (2013, p. 16) vai ao encontro dessa ideia ao afirmar que a ação humana, inclusive a relacionada à educação, é consequência de um “conjunto de fluxos comunicacionais derivados de uma compreensão dos sistemas pelos próprios sistemas”. Para ele, para se abordar o fenômeno educativo e preservar sua complexidade, é necessário que busquemos sentidos na observação de vários

sistemas sociais, cada um sendo ambiente de outros, mas que partilham fluxos de comunicação entre si.

Os sistemas vivos ou orgânicos não interessam à sociedade, na ideia de sistemas de Luhmann, mas a comunicação sim. Segundo Rodrigues e Costa (2018, p. 305-306):

As comunicações parciais enlaçam-se a outras comunicações, formando uma unidade autorreferente de sentido (como unidade de significação), forjando aquilo que chamamos de sociedade. Para Luhmann, as sociedades são unidades sistêmicas de comunicação que se retroalimentam formando um sistema que se produz, se auto reproduz, e cuja finalidade, como todo o sistema autopoiético, é a sua automanutenção.

Assim, o fator compreensivo da sociedade é a comunicação, que está sempre em movimento a partir de diferentes fluxos, baseados em lógicas de sentidos e contingências que ocorrem no interior dos sistemas, sem desprezar o tempo e o processo de “crescente complexificação da sociedade mundial”. Nisso se enquadra tanto o sistema educativo, como na sociedade.

Vale lembrar que a consciência não está ausente na ação dos organizadores do sistema educação, mas a ação é gerada no interior do sistema existente, que é dinâmico, e faz com que os sistemas reforcem diferenças que formam e reformam suas estruturas. Essa distinção que distinguirá sistema de ambiente/entorno, como visto anteriormente, limitando o campo da observação.

Cada sistema tem sua própria comunicação, mas de alguma maneira se relacionam com o meio. Essa relação de “um sistema com os outros sistemas e com o meio ocorre através da ressonância, ou seja, não há uma comunicação direta entre os sistemas, porém um se ‘irrita’ com os demais e assim é possível que estes se relacionem uns com os outros” (SILVA; MATOS, 2014, p. 3).

Para compreensão do fenômeno educativo devem-se considerar diferentes sistemas que constituem a sociedade, de forma a usá-lo como um fator observável. A ideia proposta é clarear distinções e associações dos sistemas e seus entornos. A sua realização impõe a observação das observações que se integram à escola, indivíduos, hábitos, valores, famílias e tendências a se adaptarem aos entornos dos sistemas.

A realização do recorte que é realizado em relação à complexidade dos fluxos de comunicações que constituem os fenômenos sociais é um dos maiores problemas para a investigação nas ciências sociais e humanas numa perspectiva

sistêmica. Conforme Barone (2013, p. 7), para se realizar a análise do sistema educativo, por exemplo, se evocam diferentes formas de comunicação,

[...] assim, diante de crianças e professores na escola, evocamos a Pedagogia<sup>30</sup>, seja esta prescritiva ou sociológico-compreensiva; diante de comportamentos desviantes na escola, a Psicologia; diante de comportamentos infantis e juvenis na família, a Antropologia ou a Sociologia, como se tratasse de um mosaico de ciências que prescindisse da noção de sociedade para compreender a dimensão da Educação. Vale lembrar que o sistema científico está integrado neste pensamento enquanto componente dos sistemas sociais, estando sempre determinado no interior da sociedade e nunca fora do seu sistema.

Como já visto os sistemas sociais se compreendem a si próprios, por meio da comunicação, e por meio dos sentidos, ambos decorrentes no interior do próprio sistema. Um exemplo dessa ocorrência no sistema educacional estaria presente na lógica de comunicação, no momento em que o professor buscasse entender se foi compreendido e não se ele se fez compreender. Essa postura, de acordo com Barone (2013, p. 9), “repõe a ideia de que os enunciados que proferiu, embora simulassem fator de racionalidade pessoal no domínio da compreensão, inscreveram-se numa perspectiva autopoietica do sistema”.

A partir dessas ideias, o sistema educativo está em constante movimento e reproduz-se desde seu interior e por si mesmo, sendo autopoietico, e a análise desse sistema se alicerça na qualidade dos fluxos comunicativos entre os diversos sistemas e ambientes relacionados ao sistema educação. O objeto de investigação do sistema será não o sistema ou o seu meio de maneira isolada, mas a diferença entre a complexidade do ambiente a busca da redução da complexidade pelo sistema.

Quando abordamos o Sistema Educação evocamos outros sistemas, como o político, econômico e o jurídico, que estão em constante partilha de comunicações, uma vez que um é ambiente do outro e vice-versa. Então, a pretensão é revelar a

---

<sup>30</sup> Ao discutir os desafios da pedagogia no mundo contemporâneo, Libâneo fala sobre a qualidade na educação e nos seus processos de gestão. Segundo ele, para alcançar resultados deve-se investir “nos processos de gestão do sistema e das escolas através de novos padrões de gerenciamento”, como com novas práticas administrativas, uso de informática, aferição de resultados da aprendizagem, compatibilidade entre o processo de trabalho na escola e os novos padrões de produção e consumo, ou a partir da autonomia das unidades escolares, entre outros. Segundo Libâneo (2002, p. 93) é preciso que os “sistemas de ensino e as escolas prestem mais atenção à qualidade cognitiva das aprendizagens, colocando essa exigência como foco central da gestão escolar e do projeto pedagógico”. Para isso, a gestão dos sistemas e do ensino devem seguir orientações e diretrizes que favoreçam a aprendizagem como função imediata às escolas, e para garantir o acesso e a permanência a inclusão deve estar presente nesse processo, uma vez que a educação é um direito que deve abranger a todos, independentemente de sua condição.

característica complexa dos sistemas operacionalmente fechados, que se auto-organiza e seu processo de diferenciação é interno de forma que a complexidade seja reduzida (BARONE, 2013).

Lembrando que os sistemas sociais são compostos por subsistemas, que também são autopoieticos e produzem e reproduzem internamente pela comunicação. Os subsistemas, segundo Gonçalves e Villas Bôas Filho (2013, p. 52), “podem sentir, ser irritados, estimulados pelo ambiente à medida que se autodeterminam, conforme adquirem autonomia”.

Adams (2017, p. 20), para ilustrar o funcionamento dos subsistemas, utiliza o exemplo de Luhmann de um jogo de sinuca dissertando que

se analisarmos o contexto da sinuca, existem várias bolas que de forma isolada, não farão qualquer sentido no jogo, do mesmo modo que se as bolas não se baterem ou chocarem, ou ainda, se forem lançadas fora da mesa, não haverá jogo. Para que o jogo funcione corretamente, é preciso que existam várias bolas diferentes que estão se batem/chocam (relacionando) sem se confundirem. Da mesma forma funcionam os subsistemas sociais que se operacionalizam pela comunicação e se relacionam de formas mais ou menos complexas.

Os sistemas integrantes do sistema social são definidos e delimitados pelo intercâmbio de comunicações que envolvem a vida em sociedade. Assim, essa formação a partir da comunicação é fruto da relação entre o sistema social e o ambiente. Os subsistemas podem, então, serem responsáveis pela promoção da ordem social, uma vez que são frutos da relação entre o sistema social e o ambiente. A educação, nesse ínterim, surge da sociedade e para a sociedade integrando um dos subsistemas sociais, que atua como instrumento viabilizador de aprendizagens e da coexistência entre indivíduos.

A análise da educação como um sistema funcional tem por objetivo mostrar que a sociedade moderna pode ser vista como um sistema social e que sua estrutura e estruturação estão baseadas em uma diferenciação funcional (NEVES, 2003).

Cabe salientar, nesse momento, que Luhmann enxerga a sociedade como um sistema autopoietico que se consiste em comunicação, sendo um mecanismo de constituição da sociedade, que só se dá na sociedade e é a sua estrutura básica. Segundo Neves (2003, p. 13), a relação entre comunicação e sociedade é circular, assim:

não existe comunicação sem sociedade, assim como não existe sociedade sem comunicação. Esta para Luhmann é uma operação, no sentido preciso em que é feita uma distinção. O propósito da comunicação é criar diferenças que podem ser incluídas, em outras comunicações, formando e estabilizando as fronteiras do sistema. Comunicação é uma síntese de seleções processadoras, que Luhmann chama de informação, transmissão e compreensão.

Recordamos também que há uma distinção entre sistemas sociais e indivíduos; esse está ligado à consciência que produz o pensamento, sendo parte do sistema psíquico e aquele está ligado a comunicação, que é a única capaz de produzir comunicação a partir do sentido, que apresentará função seletiva e de ordenação para diferenciar a seleção das possibilidades.

A sociedade deve ser vista como sociedade mundial, superando-se, então as definições territoriais que identifica as fronteiras dos estados nacionais como fronteiras da sociedade. Segundo Bechmann e Stehr (2001, p. 194), “a sociedade mundial é a auto-eventuação do mundo em comunicação”, e que mesmo havendo distinções territoriais, o foco da sociedade moderna é o futuro. Assim, conforme os autores, mundial é essa referência à estrutura de comunicação diferenciada dos sistemas funcionais “de tal forma que ‘mundo’ como o horizonte total de experiências sensoriais não é um agregado, mas melhor, um correlato, das operações comunicativas que ocorrem nele”.

Bechmann e Stehr (2001, p. 194) sustentam que:

A sociedade só é observável dentro dela mesma e pode ser vista como uma unidade de maneiras diferentes sem ser capaz de, por decomposição, chegar a um mundo genuíno observável conjuntamente. Sempre acabaremos com novas distinções, com construções. Para Luhmann a localização socioestrutural da teoria da observação é secundária. Observação de segunda ordem significa localizar um observador no mundo que observa outros e gerar as várias versões do mundo (incluindo o nosso observador) – apesar de só podermos fazê-lo em um mundo.

Logo, nesse contexto da Teoria dos Sistemas, a complexidade se dá pelo crescente processo de diferenciação e das relações de seus elementos produtivos. O desenvolvimento da sociedade está intimamente ligado ao aumento da complexidade do sistema e entorno, do qual surgem vários sistemas como o direito, a política, a religião e a educação, além de outros subsistemas sociais.

Dessa maneira, cada sistema social exerce funções especializadas, que, segundo Raizer (2013, p. 182), ocorrem “através de uma configuração de funcionamento dotada de um sentido específico e diferenciada em relação aos demais sistemas”.

Neves (2003, p. 16-17) elenca alguns fundamentos teóricos assumidos por Luhmann e entre eles está o de que “o sistema educacional é um destes sistemas funcionais. Ele opera num ambiente interno da sociedade, onde outras funções são realizadas por outros sistemas funcionais que assim ‘aliviam’ o sistema educacional”. Esse sistema social é diferenciado para abranger específicos âmbitos de problemas e funções.

A autora também revela o fundamento que se relaciona ao excedente de possibilidades de uma educação com sentido, na qual o sistema responde no nível operativo e semântico com auto-organização. Isso ocorre porque devido à “micro-diversidade” pressupõe-se existir muitas situações de educação e ensino diferenciados.

No mesmo sentido de trazer a caracterização de sistema social à educação, Raizer (2013, p. 183) salienta que “a educação possuiu um código próprio de funcionamento e um programa que lhe permite processar informação e orientar o seu funcionamento e o das suas organizações”. A educação passa, também, por um processo de aumento da complexidade que gera diferenciações internas e originam subsistemas em seu interior, como, por exemplo, a educação básica, a educação profissional e a educação inclusiva.

Para Rodríguez e Arnold (1990, p. 179), o problema funcional da educação é a seleção social e a organização das carreiras pessoais e profissionais, distribuindo conhecimentos, oportunidades e condições que possibilitam a inserção dos indivíduos no sistema social e nos seus ambientes sistêmicos internos. Assim, o sistema educacional mantém uma relação próxima com outros sistemas sociais.

Para Luhmann, deve-se observar o ponto de vista histórico, de estratificação social, existência de organizações estatais e sistemas políticos estruturados, que unidos, proporcionaram o campo de possibilidades para que a educação fosse se diferenciando tanto da religião como da ciência e fosse assumindo uma função específica (LUHMANN; SCHORR, 1993, p. 36).

Segundo Raizer (2013, p. 184),

A forma como esse sistema se organiza é resultado de um processo de construção de estruturas e sentidos que processam internamente as diferentes irritações/pressões provenientes dos demais sistemas. Assim, essas irritações são processadas pelo sistema através de um mecanismo de seleção comunicacional, executado pelas suas organizações, que acaba produzindo um sentido compartilhado que acaba influenciando a forma

como o sistema se auto-organiza, e o tipo de acoplamento que estabelece com os demais sistemas.

A teoria da educação em Luhmann apresenta como base alguns pressupostos, quais sejam: como explicar a heterogeneidade do sistema educacional; a educação é a intenção de educar; não há um fim da educação; o processo educativo é orientado por um código binário; e o educando é uma máquina não trivial (NEVES, 2003, p. 17).

Neves (2003, p. 19), citando Luhmann (2002, p. 114), afirma que a educação pode ser tomada como um sistema social, pois nesse caso “a autopoiesis significa que o sistema educacional somente pode valer-se de operações pedagógicas relevantes e essas ele mesmo produz, numa rede recursiva de tais operações”. Isso é resultado da autonomia do sistema dado pelas especificidades das operações e da sua formação estrutural.

Vale lembrar que não se pode eliminar o ambiente. O ambiente reúne as possíveis diferenciações no sistema, sendo, então condição para a existência deles. Nesse caso, regulamentos jurídicos e dependências financeiras são compatíveis com o sistema educacional, desde que não sejam usadas como fonte de poder e dominação.

A dependência a outros sistemas não retira a autonomia de cada sistema, uma vez que um sistema funcional não pode desempenhar as funções de outro sistema. A diferenciação deve ser percebida como necessária para a autonomia e auto-organização do sistema, devido as diferentes interações que ocorrem<sup>31</sup>.

As operações educacionais são específicas, elementos como administração de pessoal e de propriedades e até mesmo a necessidade de recursos pertence ao ambiente do sistema educacional. Assim, o sistema educacional pressupõe funções que se dão a partir de operações que somente ele pode realizar internamente; e outras funções são preenchidas em outra parte, seja no sistema família, na organização ou na profissão (NEVES, 2003).

---

<sup>31</sup> Neves (2003, p. 21) faz uma reflexão em relação a diferenciação e interação. Segundo ela: “Diferenciações apoiam-se numa descoberta “técnica” que libera comunicações e as torna independentes, tanto do seu contexto de origem, seja das possibilidades de reações dos destinatários, ou da fiscalização de outros sistemas sociais. [...] e as interações são mecanismos que levam a diferenciação. Os sistemas de interações introduzem indefinições e, conseqüentemente, a necessidade de re-especificação das intenções da pedagogia. Isso leva à distinção e simbiose entre interações e organizações no sistema educacional diferenciado”.

A relação com os ambientes é realizada de forma paradoxal no interior do sistema, uma vez que a relação entre cada sistema funcional é concretizada de maneiras diversas através de acoplamentos estruturais. Neves (2003, p. 24-29) aponta elementos que podem ajudar a esclarecer essa relação entre o sistema educacional e seus ambientes:

- a) Quando se relaciona com o sistema econômico, o sistema educacional, a partir da especialização e generalização, trabalhará na reforma, planejamento e demandas, para que os estudantes concluintes consigam trabalho adequado;
- b) Na relação com o sistema família, por exemplo, no ideal de socialização a escola esforça-se pela igualdade de chances. As dificuldades decorrentes da socialização na família, por exemplo, levam a diferentes chances de sucesso. A seleção, considerada por Luhmann um mecanismo intrínseco do sistema educacional, é que constata as dificuldades. A educação, então, confrontaria todos com a mesma oferta e com as mesmas disposições.<sup>32</sup>
- c) Ao tratar da relação com o sistema político o paradoxo entre dependência e independência torna-se mais claro. Apesar da necessidade de autonomia com relação às intervenções políticas, o sistema educacional está atrelado a decisões coletivas de ordenamento de avaliação, disciplinas ou burocracia administrativa, por exemplo. Luhmann ratifica, nessa relação, que o sistema educacional permanece no nível operativo e autônomo do ensino, uma vez que a qualidade do ensino só pode ser decidida no nível das interações.
- d) O sistema educacional se relaciona com a ciência, pois essa é o principal recurso da educação. Isso se dá porque a intenção de ensinar deve-se apoiar em conhecimentos os quais a ciência é responsável.

Nas palavras de Neves (2003, p. 27):

Luhmann observa que não há “provas” para uma nova ordem social, mas chama atenção que diferentes relações internas de sistema seguem o

---

<sup>32</sup> Vale destacar que estamos abordando a questão da teoria. A partir do entendimento da necessidade de inclusão das pessoas com deficiência a oferta educacional e as disposições deverão buscar a igualdade de acordo com a função que o sistema opera. De acordo com Neves (2003, p. 28), “A inclusão no sistema educacional é um caso especial porque precisa dispor não só sobre a pessoa, mas dada a dependência de interação com a escola, sobre o corpo das crianças. Em última análise a inclusão é sempre inclusão de pessoas na sociedade”. Para Luhmann e Schorr (1993, p. 44), inclusão não significa ser membro da sociedade em si, mas o acesso de todos a todos os sistemas funcionais apresentando-se como membro regular.

mesmo modelo. Sob o regime de diferenciação funcional os sistemas funcionais são autonomizados, mas ao mesmo tempo mantêm-se dependentes. Os sistemas devem pressupor não apenas que todas as outras funções sejam adequadamente preenchidas em outros lugares, mas também que há uma dependência específica entre eles.

Percebemos, dessa maneira, que cada sistema precisa administrar seus paradoxos, pois o sentido construído internamente e que se desdobra em diferenças toma a forma de paradoxo. Cada sistema, no contexto de suas diferenças, precisa produzir estruturas autônomas, construídas e desconstruídas, de acordo com as possibilidades de auto-organização.

O sistema educacional ganha um espaço pela diferenciação. Nesse sistema ele pode observar e descrever a sociedade, possibilitando assim, fazer reflexões sobre as mudanças sociais na escola, reconhecendo necessidades de mudança, que precisam ser explicadas a partir das estruturas sociais. (NEVES, 2003)

Neves (2003, p. 30-31), citando Luhmann (2002, p. 51), discute que:

[...] como educação devem ser consideradas todas as comunicações, que na intenção de educar, são atualizadas em interações. Com isso fica claro, de um lado o que é excluído do conceito de educação, ou seja, educação sem intenção, isto é socialização - o outro lado, não marcado nem iluminado pela forma educação - a socialização; e de outro que educação é sempre a intenção de educar.

Essa intenção de educar possibilita coordenar e agregar comunicações em um sistema. As implicações dessa intenção emergem na assimetria de papéis, em que o educador é que possui essa intenção, que deve ser boa com bons objetivos e programas necessários. Outra implicação é que a comunicação deve ocorrer num sistema de interações entre pessoas para ser considerada educação, pois ela não é apenas verbal, mas também percepção do que decorre. “É a comunicação que dá sentido e uma estrutura temporal e processual. É ela que constitui as informações como sistema social”.

Labraña (2014) afirma, a partir das ideias de Luhmann, que o sistema de educação na sociedade moderna desempenha duas funções aparentemente contraditórias: a educação orientada para o desenvolvimento de competências e a observação dessas diferenças por meio da seleção. Enquanto a comunicação educativa opera segundo o código de plausibilidade, do que é possível ensinar/impossível ensinar, a seleção faz através do código binário melhor/pior, que embora possa variar em sua programação, sempre distingue entre resultados aceitáveis e inaceitáveis. O acoplamento de ambos os códigos permite medir

seletivamente, de acordo com prerrogativas formuladas no sistema educacional, se o aprendizado foi alcançado ou não, independentemente de sua correlação mental.

Ocorre que, Luhmann reconhece que todos os sistemas psíquicos, no caso os estudantes, são máquinas não triviais, isso porque não respondem sempre da mesma maneira. Porém, são tratadas como máquinas triviais que se caracterizam por uma regulação constante, que ao reagir a um *input* produzem determinado *output*, independentemente de sua situação momentânea. Como justificativa dá-se a segurança e confiabilidade em relação ao programa.

Para Luhmann e Schorr (1990, p. 56), esse tratamento não pode ocorrer, porque há um grau de diferenciação do sistema educacional. A alocação de diferenças de desempenho não pode ser articulada de acordo com valores transcendentais como os ideais de perfeição ou moralização, porque a fraqueza do meio moral impede que essa alocação possa coordenar a evolução da sociedade. Na diferenciação funcional não há posições privilegiadas, não há cúpula, centro coordenador ou um mundo de "perfeições absolutas, axiomáticas e imutáveis".

Apesar disso, devido à diferenciação funcional do sistema educacional, a codificação entre melhor e pior torna-se presente, trazendo a seleção social como produto dessa diferenciação do sistema. Para Neves (2003, p. 39), então, o objeto da Pedagogia seria "como preparar/programar a educação - programas de ensino-aprendizagem - de acordo com o código instituído onde o educando deve ser considerado como uma máquina não trivial". Nessa perspectiva, todo processo educativo é seletivo "em função dos valores presentes no código – bom/mal – sendo, portanto, de caráter avaliativo e onde a existência de igualdade de oportunidades a todos no sistema educativo, deve ser tomada como provocação do ambiente".

Nesse momento, é importante salientar que a intenção de Luhmann era construir uma teoria com a qual pudesse observar a sociedade complexa contemporânea. Também que sua construção teórica ocorreu num contexto europeu. A intenção, com esse estudo é, a partir da teoria dos sistemas, buscar observar e entender melhor o fenômeno educação como o centro da sociedade.

A escolha da teoria dos sistemas pode não ser definitiva, mas parece favorecer nesse plano a observação da educação como uma ordem emergente autônoma, que torna possível dar conta de suas características específicas, em conjunto com o ambiente e suas relações com os sistemas que estão em seu

entorno, uma vez que essa teoria considera a observação da diferença para distinguir o sistema funcionalmente diferenciado da educação em relação a outros sistemas.

### 3.3 Utilização da teoria sistêmica

Luhmann (1983, p. 45-46) afirma que:

O homem vive em um mundo constituído sensorialmente, cuja relevância não é inequivocamente definida através do seu organismo. Desta forma, o mundo apresenta ao homem uma multiplicidade de possíveis experiências e ações em contraposição ao seu limitado potencial em termos de percepção, assimilação de informação e ação atual e consciente. Cada experiência concreta apresenta um conteúdo evidente que remete a outras possibilidades que são ao mesmo tempo complexas e contingentes.

Por complexidade, Luhmann quer dizer que sempre existem mais possibilidades do que se pode realizar, e, por contingência, o fato de que as possibilidades apresentadas para as outras experiências poderiam ser diferentes das esperadas. Assim, a indicação, a opção ou a ação realizada em um sistema podem ser enganosas ao se referirem a algo inexistente, uma vez que as possibilidades surgem das experiências, sendo criadas e recriadas em cada sistema.

A complexidade existente no interior dos sistemas é uma seleção forçada, e a contingência envolve desapontamentos e riscos a serem assumidos pelo indivíduo. Conforme Luhmann (1983, p. 46), as “estruturas correspondentes de assimilação da experiência, que absorvem e controlam o duplo problema da complexidade e da contingência” se desenvolvem a partir das situações existenciais.

A partir das ideias da Teoria dos Sistemas de Luhmann, à medida que os outros podem experimentar as possibilidades, elas são apresentadas ao sujeito. Adams (2017, p. 75) ratifica essa ideia e a complementa admitindo que o indivíduo adquire a chance de absorver as perspectivas alheias ou utilizá-las no lugar de suas próprias, “olhando através dos olhos de outros, ampliando seu horizonte de expectativas e chegando no que Luhmann denomina de seletividade imediata da percepção”. Segundo Luhmann (1983, p. 47),

Reconhecer e absorver as perspectivas de um outro como minhas próprias só é possível se reconheço o outro como um outro eu. Essa é a garantia da propriedade da nossa experiência. Com isso, porém, tenho que conceder que o outro possui igualmente a liberdade de variar seu comportamento, da

mesma forma que eu. Também para ele o mundo é complexo e contingente. Ele pode errar, enganar-se, enganar-me. Sua intenção pode significar minha decepção.

Importante é, dessa forma, ter expectativas sobre o comportamento e sobre as próprias expectativas do outro, isso porque esse processo de absorver perspectivas alheias e compreendê-las, para, a partir das comunicações, agir, gera inconfiabilidade. Para as interações sociais e seu controle, não basta apenas a experimentação, mas também “que cada um possa ter uma expectativa sobre a expectativa que o outro tem dele” (LUHMANN, 1983, p. 48).

Nesse contexto, Niklas Luhmann (1983, p. 48) defende que:

Sob as condições da dupla contingência, portanto, todo experimentar e todo agir social possui uma dupla relevância: uma ao nível das expectativas imediatas de comportamento, na satisfação ou no desapontamento daquilo que se espera do outro; a outra em termos de avaliação do significado do comportamento próprio, em relação à expectativa do outro.

Das relações entre sistemas, emergem ações formadas estruturalmente de maneira interna. Conforme Queiroz (2003, p. 32):

As interpenetrações entre sistemas sociais e psíquicos pressupõe, também, que as concepções de pessoa, memória, consciências, aprendizagem, etc., ou seja, os fatores compreendidos como psicológicos, estão inseridos como realidades do sistema social. Nesse sentido, a experiência da contingência proporciona um ganho estrutural que dá ao sistema a possibilidades de escolhas ou de ações determinadas, mas que podem ser diversas, ou melhor, que é também possível outra coisa qualquer.

Como ambos os sistemas, acoplados estruturalmente, operam de forma autopoiética e com base nos sentidos, as complexidades são colocadas à disposição um do outro. E há assim um pressuposto de reciprocidade, posto que “o sentido permite à consciência compreender e reproduzir a si mesma na comunicação e permite também, por outro lado, a imputação da comunicação à consciência dos participantes” (QUEIROZ, p. 33).

Nesse contexto, podemos perceber que as bases mínimas em que se realizam a participação dos indivíduos no mundo ocorrem a partir de duas modalidades de atributos: vivência e ação. Atributos, pois são produtos de observações e não de realidades plenas. Vivência é um atributo da seleção em torno do sistema ou da observação do próprio pensamento como vivência interna. E a

ação consiste em atribuir a seleção a uma unidade externa ao corpo, mas interna ao sistema, ou a observação da vivência a partir das experiências (LABRAÑA, 2014).

Assim, o estudo dos sistemas de ensino utilizando-se de aportes da teoria sistêmica de Luhmann pode contribuir para o entendimento e para a realização de um estudo comparado. Essa possibilidade se dará porque a análise ocorrerá a partir da observação das narrativas dos gestores estaduais, de como suas experiências e trajetórias têm orientado a organização dos sistemas para a promoção da inclusão de jovens no ensino médio.

Nesta pesquisa, vamos nos ater à análise do acoplamento estrutural do sistema educacional, pautado pela comunicação, com o sistema psíquico, formado pela consciência. E, a partir das suas relações, entender a organização dos sistemas de ensino nas duas unidades federativas selecionadas para a pesquisa.

Busca-se compreender como a organização se dá nas unidades federativas pesquisadas, sendo cada uma delas considerada um sistema fechado, sujeito a se irritar com o outro, mas que se autorreproduz e auto-organiza de acordo com a sua realidade e suas possibilidades.

A intenção é utilizar a Teoria dos Sistemas de Luhmann como apoio para alcançar os objetivos propostos, uma vez que ela pode contribuir ao entendimento dos sistemas educacionais em seus contextos, realidades e possibilidades específicas. E, também, porque pode clarear a compreensão das relações entre o sistema e o ambiente que o rodeia, e as influências causadas por irritações nos sistemas. Esse aporte teórico, então, pode facilitar a comparação entre as unidades federativas pesquisadas.

Apesar de ser um importante subsídio, não será utilizado de forma exclusiva, uma vez que o método utilizado na pesquisa apresenta características e procedimentos específicos que serão utilizados para interpretação e comparação dos dados.

## **4. APORTES TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Na pesquisa qualitativa, há a necessidade de utilizar métodos de interpretação das realidades sociais que apresentem validade científica, mas que não desprezem os contextos e as experiências dos sujeitos na formação e construção de suas estruturas. Assim, o método documentário, que se encontra ancorado na Sociologia do Conhecimento pode ser importante aporte metodológico aos estudos comparados em educação.

Esse capítulo tem por objetivo analisar a Sociologia do Conhecimento, na perspectiva de Karl Mannheim, o Método Documentário e as Entrevistas Narrativas, como aporte teórico-metodológico para realização de pesquisas qualitativas de caráter reconstrutivo em trabalhos na área da Educação. O presente capítulo também realiza a descrição da pesquisa de campo e trajetória dos gestores entrevistados.

Na atualidade não basta apenas saber a explicação causal na investigação de eventos culturais e sociais, há a necessidade de se compreender também o contexto dos fatos. Nesse sentido, a Sociologia do Conhecimento surge como aporte teórico para realização de pesquisas qualitativas e a interpretação de processos sociais com a utilização do Método Documentário e das Entrevistas Narrativas, como método para reconstrução da realidade a partir da visão dos sujeitos.

### **4.1 A comparação como abordagem investigativa**

A comparação tem como base analisar e interpretar situações empíricas que apresentam regularidade em sua conformação, a partir de critérios fundamentais e específicos. Para Weller (2017), a comparação cultural era utilizada para designar as estruturas ocultas a partir das quais ocorria o desenvolvimento das sociedades, assim a comparação torna-se um instrumento para desnudar realidades que não se conhece ou se pensa não conhecer e situações diversas.

Weller (2017, p. 925) discute três aspectos que precisam ser revistos pela sociologia ao se falar em comparação: o primeiro é o desenvolvimento de um

conceito de comparação menos restritivo, que agregue condições externas e encontros culturais distintos; o segundo é deixar de ter a comparação como método que revela paralelismos na evolução, uma vez que modelos culturais não seguem modelos e padrões pré-definidos; e, por fim, de questionamento se a sociologia pode se manter neutra em suas observações e registros da sociedade.

Segundo Weller (2017, p. 929):

é necessário assegurar em uma disposição para a comparação recíproca um olhar sociológico que contemple ambos os lados, que reflita sobre o nosso – o que é particular de um grupo, país ou cultura –, que seja sensível para a relação de uns para com os outros e para as assimetrias dessa relação. Assim, no processo de reconstrução contextual é possível desenvolver uma reflexão comparativa que – ao invés de partir de projeções tipificadas e de conceitos determinados previamente – elabora afirmações com poder explicativo próprio.

A discussão acerca da comparação não é tão recente, mas carece de compreensão do que é o método que recebe o nome de comparação, pois uma simples operação não apresenta uma força para ser considerada científica, necessitando-se de métodos comparativos próprios. Isso ocorre porque, por exemplo, não se pode desprezar os diferentes contextos culturais para usar uma experiência como base de comparação, pois as experiências apresentam contrastes que devem ser analisados. Assim, a comparação não pode ser tida apenas como uma operação de busca simples de paralelismos, nem tampouco apenas uma operação de “equiparação e dissolução de contrastes” (WELLER, 2017, p. 929).

Malet (2004) afirma que a crítica do discurso da comparação, e sua utilização como método no campo da pesquisa comparada, é fruto da reação às concepções objetivas e fechadas de fenômenos diversos e complexos que envolvem questões educativas e culturais, às perspectivas que não se atentam aos processos de transformação social e ao consensualismo que dificulta, ou mesmo impede, o desenvolvimento do questionamento científico e até mesmo da discussão acerca de espaços de ingerência que não estão restritos aos limites nacionais.

Assim, não basta apenas dizer que vai comparar sem uma análise sobre foco e tema, instrumentos e procedimentos de análise de dados e uma reflexão acerca dos pressupostos que levam à realização de um estudo comparado, pois o entendimento de relações de contrastes deve estar envolto em experiências para a compreensão do outro, uma vez que esse tipo de comparação, segundo Weller (2017, p. 934), “fortalece não só uma perspectiva intercultural sobre problemas que

podem ser comuns em contextos culturais distintos, mas também uma perspectiva de análise intercultural entre os próprios pesquisadores”.

A atenção a respeito da comparação, então, chega ao patamar do plano metodológico, com fins de desenvolver metodologias para entendimento de processos e compreensão de fenômenos educativos a partir da visão dos próprios atores para que se desenvolva um sentido e um significado adequado para esses fenômenos (MALET, 2004).

As tendências de excluir o outro, dando um caráter natural a ele, deixam de ser proeminentes nos discursos da contemporaneidade, e o outro passa a ser, também, sujeito. Malet (2004, p. 1319) afirma, então, que

[...] a educação comparada está hoje em dia engajada numa empreitada salutar de reavaliação de seu projeto científico, de redefinição de suas unidades e de suas ferramentas de análise. Essa tarefa de refundição conceitual, epistemológica e metodológica é muito estimulante para quem se interessa por um campo de pesquisa que, além de permitir que o descubramos, dá a pensar o Outro e, com isso, a si mesmo.

A Educação Comparada está envolta pelas questões sociais que se apresentam em diferentes contextos e com formas distintas, mudando enfoques e perspectivas para entendimento das questões e até mesmo busca de soluções. Assim, o Estudo Comparado torna-se importante aliado no entendimento de trajetórias e experiências que se delineiam em diferentes sociedades, a partir do pensamento e entendimento das experiências do outro nos processos e fenômenos sociais.

Para Carvalho (2014), as mudanças que o processo de globalização acarreta à sociedade estão presentes nas discussões da Educação Comparada, isso se dá porque essas mudanças afetam todas as dimensões da sociedade, inclusive no campo da educação, como nos sistemas educativos de organizações supranacionais ou como parâmetros para reconstrução de espaços intranacionais, fazendo com que a Educação Comparada venha rediscutindo seu objeto, suas bases, seus enfoques e seus temas.

Embora mais tardio que outros campos da Educação, a Educação Comparada vem se desenvolvendo de maneira crescente, inicialmente pensada com um caráter positivista de estabelecer padrões e utilizá-los para suprir deficiências educacionais em países diversos. Esses estudos apresentavam “caráter descritivo, subjetivo e utilitário” (CARVALHO, 2014). Conhecia-se, então, uma realidade de

outros países, porém não se explorava os contextos sociais e culturais, utilizando-se diretrizes gerais para se fazer aperfeiçoamentos e modernizações onde fossem aplicados, independente da aproximação a uma nova realidade.

Esses estudos não trouxeram caráter científico ao campo da Educação Comparada. No momento, como afirma Georgen (1991, p. 8), “não se tratava ainda de um interesse propriamente teórico que visasse a estruturação de uma área de conhecimento, mas da busca de auxílio para a solução de problemas concretos, envolvendo a reforma parcial ou global dos sistemas de ensino”.

Mais tarde, com a evolução dos estudos em Educação Comparada, para que se evidenciasse seu caráter de um tipo de investigação científica, passa-se a pensar a Educação Comparada com um enfoque funcional. Para se chegar a uma melhor compreensão dos sistemas, das escolas, das instituições sociais, é necessária a realização de correlações funcionais, observando as variáveis educativas, mas também as variáveis externas, do contexto cultural e social. (KAZAMIAS, 1961). Mas, para que essa compreensão ocorresse, não bastava ter como referência apenas o próprio país, os estudos deveriam abarcar, também, o âmbito internacional.

Uma vez que estruturas e instituições em países diferentes desempenham funções diversas, Kazamias não pretendia utilizar a comparação em países distintos (FERREIRA, 1999). A Educação Comparada, então, seria responsável por descobrir e entender como as estruturas sociais desempenham suas funções em cada país. Carvalho (2014, p. 133) afirma que “a partir da década de 1970, a abordagem funcionalista e os modelos de análise positivista passaram a enfrentar muitas críticas”, isso se dava porque suas dimensões de análise seriam microssociológicas e fazia com que aspectos relevantes da realidade social fossem desprezados.

Percebe-se, nesse momento, que surgem novas possibilidades de desenvolvimento de estudos e pesquisas em Educação Comparada, além de novos campos de atuação e de fortalecimento de métodos de investigação científica para dar maior visibilidade e validade aos estudos comparados.

Isso se dá porque os estudos comparados em educação, de acordo com Franco (1992), permitem o autorreconhecimento e o reconhecimento do outro a partir da análise e interpretação de diferenças e semelhanças, entendendo o outro a partir dele mesmo, e se percebendo na diferença por exclusão. Logo, as políticas e reformas na educação e seus sistemas, pensadas a partir dos estudos comparados,

permitem identificar tópicos, semelhanças nas retóricas e soluções propostas. Vale salientar que, ao falar em semelhanças e diferenças, essas não devem ser tratados como algo estático, mas como resultado de uma relação que é dialética entre os diferentes níveis, sejam locais ou globais (SCHRIEWER, 1995).

Nesse sentido, podemos citar Martini (1996, p. 34-35) ao discorrer sobre o que é necessário à análise do fenômeno educativo:

[...] colocar em evidência as relações internas do processo educativo em análise. Essas relações internas podem ser buscadas através do estudo dos aspectos e/ou elementos contraditórios do fenômeno. Na contradição consideramos todos os antagonismos, as ligações com a realidade circundante, reencontrando sua unidade e seu movimento [...] Ao estudarmos um determinado fenômeno educativo, tendo como guia o método dialético, precisamos evidenciar suas contradições, seu movimento interno, suas qualidades, suas transformações. Só depois de concluída a espiral de análise dialética, terá início o processo de comparação, buscando compreender criticamente os resultados e comparando-os, também, a luz da totalidade do real em que se inserem [...] Assim, o estudo comparativo, partindo da totalidade histórica, possibilitará a apropriação detalhada dos fenômenos educativos comparados. Do tratamento das categorias essenciais inseridas em um projeto de compreensão do real, constroem-se as abstrações e teorizações sobre o fenômeno investigado, que nos permitirão voltar ao real a fim de transformá-lo.

Para entender a perspectiva dialética da educação comparada como investigação, não basta analisar realidades específicas, mas a totalidade em suas contradições, que se estruturam constantemente por meio das relações sociais históricas e mutáveis em que estão presentes disputas e lutas políticas, forças, conflitos, relações de trabalho, princípios, valores e crenças que trazem à história um dinamismo (CARVALHO, 2014).

Carvalho (2014, p. 139) argumenta, ainda, que “os estudos comparativos numa perspectiva dialética não devem se restringir à análise dos aspectos descritivos ou mais restritivos e delimitados dos sistemas, como se os dados pudessem falar por si”, uma vez que a educação não está isolada de sua realidade social, sendo necessário deixar claras as suas várias determinações históricas e os processos e relações envolvidas nos fenômenos educacionais.

Dessa forma, entender a comparação, os métodos para que ela seja realizada e a produção de conhecimento almejada a partir de um estudo comparado são desafios para pesquisadores das ciências sociais e da educação. Isso ocorre em escala internacional ou não, uma vez que a diversidade e a complexidade cultural estão presentes nas diferentes esferas da sociedade, a depender do que se deseja alcançar com uma pesquisa com enfoque em um estudo comparado.

A utilização da orientação explicativa comparada na educação não pretende deixar de descrever ou realizar operações simples, mas mostrar que a busca de paralelismos não é suficiente para trazer um caráter científico para as pesquisas. A explicação é entendida, então, como a interpretação dos fenômenos e processos e a razão de ser deles, além de gerar a necessidade de analisar as circunstâncias e peculiaridades que envolvem os fatos. Nas palavras de Herrero (2017, p. 290):

[...] la explicación sucede a descripción en el sentido de que, a través de ella, se intenta descubrir, dentro de estas constataciones, la razón de ser de las mismas, lo que nos lleva a acudir al concepto de causa y a la necesidad de analizar las circunstancias que rodean un hecho concreto, para poder así clarificar el porqué del mismo.

Percebe-se que os estudos comparados não se restringem à descrição, mas à compreensão, explicação e interpretação de fenômenos sociais, uma vez que os contextos nos quais eles ocorrem exercem grande influência sobre esses fenômenos, processos, organização e comportamento social. Além disso, os contextos podem estar descompassados de acordo com diferentes elementos e condições. Assim, a comparação permite o entendimento e a interpretação das relações sociais e dos fenômenos gerados nessas relações e que são de interesse para pesquisas qualitativas.

Nos estudos comparados, os problemas e as realidades devem ser analisados e interpretados a partir de seus contextos no sentido de buscar entender as razões que determinam ou influenciam determinadas situações (FERREIRA, 2008). As dinâmicas do processo educativo, em função dos diversos contextos no tempo e no espaço, devem ser analisadas comparativamente de maneira a alcançar conhecimentos não possíveis de se alcançar apenas com a análise de uma só situação.

E a pesquisa qualitativa social consegue amparar a compreensão de contextos e realidades em estudos comparados, trazendo maior compreensão e interpretação dos fenômenos sociais e de suas relações processuais.

## **4.2 O Método Documentário**

Mazucato (2015, p. 43-44) afirma que:

Ao eleger como objeto privilegiado de estudo as formas sociais de conhecimento (numa concepção mais dilatada de conhecimento, compreendendo as mais diversas formas de enunciados coletivos, como as ideias, os juízos, as atitudes, as opiniões, as declarações, etc.) suas análises buscam compreender tanto os elementos mais estáticos que se encontram nestas disputas fronteiriças (mais vinculados à teoria do conhecimento) quanto, e principalmente, os elementos mais dinâmicos implicados nesta zona de tensão relacionada principalmente aos aspectos éticos existentes nos conflitos político-sociais (neste sentido mais relacionados à sociologia do conhecimento).

Percebe-se, assim, que as bases sociais do indivíduo contribuem, de maneira fundamental à determinação do seu pensamento. Determinação essa, fruto da análise relacional do conhecimento com a realidade do sujeito e não vista de forma mecânica, como causa e efeito (MANNHEIM, 1950). Para Mannheim (1950, p. 245), “a principal tese da sociologia do conhecimento é que existem modos de pensamento que não podem ser compreendidos adequadamente se se mantiverem obscuras suas origens sociais”.

O conhecimento não deve ser analisado apartado do seu contexto. Essa afirmativa se relaciona ao que Mannheim chama de *Weltanschauung*, que seria a visão de mundo. Visões de mundo essas que não são determinadas por leis permanentes e constantes, resultado de descobertas no processo do conhecimento científico. Ao contrário, são visões que determinam esse processo, sendo, então, identificadas como um todo a-teórico que leva o investigador à realização de formulações teóricas. Mannheim vê, então, a *Weltanschauung* como algo mais profundo, uma entidade que não foi formada e que é totalmente original (COSTA, 2016).

Para Mannheim (1972), os enunciados, que seriam os pensamentos, dependem tanto da posição individual dos sujeitos como da forma como os sujeitos interagem, assim como do contexto histórico e social no qual estão situados. Mannheim (1972, p. 119) elucida essa ideia com a seguinte afirmação:

O próprio fato de cada acontecimento e cada elemento significativo da história estar ligado a uma posição situacional, espacial e temporal, e de que, por conseguinte, o que acontece uma vez não pode acontecer sempre, o fato de os acontecimentos e os significados na história não serem reversíveis, em suma, a circunstância de não encontrarmos na história situações absolutas, indicam que a história somente é muda e sem significado para aquele que não espera dela aprender coisa alguma.

Mannheim, então, propõe uma produção social do pensamento, analisando como os indivíduos pensam socialmente a partir das estruturas que formam o

pensamento e a partir dos seus próprios enunciados<sup>33</sup>, trazendo, nesse ponto, uma produção social do conhecimento.

Assim, a análise da Sociologia do Conhecimento, abordada por Mannheim, resgata um modelo ativo que considera a interação social dos conhecimentos e a sua constituição. Como fala o próprio Mazucato (2015), analisa e põe em voga as implicações teóricas envolvidas no processo de produção social do pensamento e de produção social dos conhecimentos, assim como as implicações práticas das ações dos indivíduos ou grupos, que são resultado dessa interação social.

A partir dessas ideias e para se chegar a uma interpretação social da realidade, Karl Mannheim desenvolve a Sociologia do Conhecimento com fins de entendimento dos vínculos existentes entre conhecimentos, condições históricas e contextos, de maneira a estabelecer relações de influência entre conhecimento e existência.

Usando a fala de Fontana (2015, p. 223-224), podemos deduzir que:

[...] o caminho lançado pela Sociologia do Conhecimento pode auxiliar fundamentalmente na realização de determinadas pesquisas – conectadas com o problema da constituição do conhecimento – é o da análise, do entendimento e da articulação entre os períodos históricos nos quais dados atores estavam localizados no momento em que constituíram suas ideias.

Percebe-se, nesse arcabouço, a relação entre o sujeito do conhecimento e seu contexto histórico, e a importância da interpretação ao considerar vários contextos sociais e culturais, e a relação de cada um com o outro, possibilitando o entendimento das interconexões das várias áreas de estudos sociológicos (WELLER *et al.*, 2002). Nesse ínterim e analisando as ideias de Mannheim (1972), o pensamento não surge do indivíduo isoladamente nem do coletivo, mas daqueles que em certas situações características de sua posição comum tenham desenvolvido um pensamento a partir do qual se criaram respostas a essas situações.

Assim, a construção e importância da Sociologia do Conhecimento, proposta por Mannheim, está no fato de colocar a presença de fatores de caráter social como condicionantes ou determinantes na produção do conhecimento, que agora resta social, como descoberta científica legitimada pela descoberta social.

---

<sup>33</sup> Mannheim utiliza o conceito de enunciado como produto cognitivo do ato de pensar, sendo resultado de crenças, valores, julgamentos dos indivíduos.

Para entender a visão de mundo, ou o que Mannheim chama de *Welstanschauung*, é preciso que o pesquisador encontre uma forma de explicitar e definir teoricamente o conhecimento implícito do grupo pesquisado, gerando uma explicação teórica de um conhecimento atóxico (WELLER, 2005, p. 262).

A interpretação sociológica pode ser feita a partir do método documentário, que vai trazer uma postura sociogenética transcendendo a postura imanente. Da postura imanente, aquela que persiste de maneira ininterrupta, que é baseada na pergunta de *o que é* a realidade social, passa-se a uma postura sociogenética ou funcional ao trocar o termo *o que é* pelo termo *como*, questionando, assim, *como* a realidade social é constituída pelo sujeito (WELLER, 2005).

Tal como apresentada por Mannheim e citada por Weller (2005), com a intenção de esgotar as possibilidades de análise, a interpretação deve passar pelo nível mais objetivo da interpretação, transcendendo sua significação imediata; passando pelo nível expressivo; e chegando à interpretação pelo sentido documentário, que ocorre a partir da compreensão do sentido que uma ação prática apresentou. Logo, para se chegar a uma análise mais completa, deve-se analisar o contexto e a realidade do sujeito de forma a entender o que a ação praticada revela sobre ele. Dessa maneira, o sentido da ação permanece sendo objeto de interpretação. Para Weller (2005, p. 266),

o sentido expressivo e o sentido objetivo não são excludentes, mas, metodologicamente, são etapas necessárias para a reconstrução do sentido documentário, sendo que esse último nível de interpretação só poderá ser apreendido a partir da *Jetzt-Perspektive*, ou seja, do contexto histórico e social atual no qual o pesquisador está inserido.

Assim, ao assumir a postura genética, proposta por Mannheim, as visões de mundo e orientações coletivas dos membros de um grupo podem ser compreendidas e explicadas no sentido documentário, que só se torna possível pelo processo de interpretação.

Weller (2005) discorre que o caminho da interpretação deve ser receptivo, com a exploração de uma via de acesso ao psíquico do outro e, também, da inserção no contexto social, que possibilitará a compreensão do espaço social de

experiências conjuntivas<sup>34</sup> e das representações coletivas que se formam a partir delas. Assim, segundo Weller (2005, p. 266-267):

Ao trazer como proposta metodológica a interpretação documentária da linguagem e do sentido das ações e/ou das práticas cotidianas, Mannheim propõe uma abordagem que vai além da teoria do indivíduo sobre a sua ação e suas intenções, afirmando que é preciso transcender o nível de análise intuitiva ou dedutiva do objeto em questão.

Mannheim propõe, então, através do trabalho de interpretação, a compreensão de expressões e representações sociais em contextos e realidades específicas. Dessa forma, o pesquisador não vai apenas conhecer o contexto, mas compreender sua estrutura social e as possíveis transformações desse meio, passando de uma análise mais óbvia para uma interpretação a respeito dos sentidos e intenções que as ações estão propondo. Esse método de interpretação é reconhecido, então, como método documentário. Para Weller (2017, p. 930),

o método documentário exerce uma forma de controle sobre o conhecimento teórico e a posição que o pesquisador ou pesquisadora ocupa na esfera social, na medida em que o meio social e o conhecimento implícito dos grupos estudados é analisado através da comparação com outros casos.

O método documentário de interpretação proposto por Mannheim alia conhecimento e pensamento ao contexto social como forma de análise das visões de mundo e conseqüente compreensão das ações e da conformação social. Weller (2005, p. 268-269) afirma que esse método contribui na inclusão do pesquisador em contextos sociais de outrem, “assim como na compreensão e conceituação de suas visões de mundo, suas ações e formas de representação”.

A adaptação do método documentário para a análise de dados qualitativos foi realizada pelo sociólogo Ralf Bohnsack. A partir dos três níveis de sentido<sup>35</sup> para interpretação proposto por Mannheim, o autor atualiza a interpretação documentária, convertendo-a em um instrumento metodológico de análise para a pesquisa social empírica de caráter reconstrutivo. Weller (2005, p. 269) afirma que:

---

<sup>34</sup>Yncera (1993), ao abordar o termo experiências conjuntivas, destaca que, para Mannheim, elas são fruto das experiências vitais compartilhadas por uma comunidade coesa em torno de uma visão do mundo.

<sup>35</sup>Weller (2005, p. 263) desvela os níveis de sentido propostos por Karl Mannheim, diferenciando-os em três: “um nível objetivo ou imanente, dado naturalmente (por exemplo, num gesto, num símbolo ou ainda na forma de uma obra de arte); um nível expressivo, que é transmitido através das palavras ou das ações (por exemplo, como expressão de ou como reação a algo); e um nível documentário, ou seja, como documento de uma ação prática”.

A interpretação documentária não parte de teorias ou metodologias elaboradas previamente: essas são desenvolvidas ou incorporadas de forma reflexiva durante o processo da pesquisa. A reconstrução constitui uma das principais ferramentas do método documentário de interpretação desenvolvido por Ralf Bohnsack.

Bohnsack situa o nível documentário no centro da análise empírica, passando a analisar e construir o sentido da ação no contexto social no qual se insere. Nesse nível, o pesquisador utiliza a postura funcional e utiliza a pergunta *como* para que a ação prática passe a ser um dos principais elementos de análise para que a interpretação documentária aconteça (WELLER, 2005).

Bohnsack (2007, p. 306) afirma que, pelo método documentário de interpretação:

A relação entre a análise sequencial e a análise comparativa, ou seja, a mudança da perspectiva analítica da pergunta *o quê* para a pergunta *como*, assim como a importância do conhecimento implícito e da interpretação fundamentada na estrutura formal, indicam ser possível desenvolver princípios metodológicos ou parâmetros comuns para a análise de textos e de imagens, sem deixar de lado as características e especificidades da imagem e do texto.

Nesse mesmo sentido, Weller (2005, p. 282) afirma que:

o método documentário de interpretação se insere na tradição das metodologias qualitativas e tem como características principais: a construção do corpus da pesquisa fundamentada no princípio da amostra teórica; a triangulação de distintas técnicas de coleta de dados; a transparência e clareza dos procedimentos utilizados; a descrição detalhada e o controle metodológico do processo de interpretação através da análise comparativa.

O caráter qualitativo reconstrutivo implica, dessa forma, na interpretação da realidade e a sua falta resulta na simples explicação causal dessa. A análise documentária objetiva a reconstrução das visões de mundo e das ações práticas, e se diferencia de outras abordagens qualitativas, pois não se baseia em uma elaboração prévia de hipóteses para posterior verificação e comprovação dessas no processo de interpretação. A interpretação vai se diferenciar da compreensão, pois visará à explicação do procedimento que orienta a ação prática, “e através do qual o padrão de orientação é constituído e reproduzido” (WELLER, 2005, p. 270).

No intuito, então, de discorrer sobre a análise da ação do indivíduo a partir de seu contexto, Weller *et al.* (2002, p. 390-391) afirmam que Mannheim apresenta duas conclusões propositivas:

1) a necessidade e importância do pesquisador voltar sua atenção sobre experiências cotidianas submersas, mas que integram o sentido de toda interpretação sociológica; 2) a operacionalização de um sistema de conceitos para as ciências culturais que atravessem diferentes tempos e experiências históricas.

Weller (2005, p. 270), ao analisar o método da interpretação documentária que Bohnsack apresentou, afirma que:

a veracidade dos fatos narrados ou mesmo a índole do informante não constituem objeto de preocupação da análise documentária: a tarefa do pesquisador consiste no questionamento daquilo que está documentado nas descrições dos entrevistados sobre suas atitudes, seus habitus e padrões de orientação.

Ao analisar as visões de mundo nas ciências sociais, Mannheim contribui de maneira decisiva na construção de um método interpretativo. Mannheim tem como objetivo, ao elaborar e apresentar a Sociologia do Conhecimento, de investigar as formas pelas quais o pensamento emerge a partir do movimento histórico e social, uma vez que a ordem social é dinâmica e a produção da mente é um processo que está envolto pelas visões de mundo de cada sujeito na sua história e sociedade (COSTA, 2016). A realização da análise empírica segundo o método documentário pode ser feita a partir de entrevistas narrativas.

### 4.3 Entrevistas Narrativas

A Entrevista Narrativa foi proposta por Schütze e é também chamada de narrativa improvisada. Weller (2009, p. 05) afirma que o propositor dessa forma de entrevista

parte do princípio que a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos [...] a entrevista narrativa não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia [...] essa técnica de geração de dados, busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências [...].

Como visto anteriormente, a mudança da pergunta de *o quê* para *como* durante o processo de análise de entrevistas, ao se falar em interpretação

sociológica, traz a transição do sentido imanente para o sentido documentário, que, para Bohnsack, é tratada como interpretação formulada e refletida. Vale salientar que, uma vez que não é possível reconstruir o sentido expressivo das narrativas, pois se tornariam indutivos, esse sentido não é objeto de interpretação do método documentário (WELLER, 2005).

Fritz Schütze, sociólogo alemão, contribui de maneira fundamental ao abordar a importância das entrevistas narrativas na pesquisa sociológica. Schütze (2013, p. 210) afirma que

[...] é importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos da vida individuais, partindo do pressuposto que existem formas elementares, que em princípio (mesmo apresentando somente alguns vestígios), podem ser encontrados em muitas biografias. Além disso, existem combinações sistemáticas dessas estruturas processuais elementares, que, enquanto tipos de destinos pessoais de vida possuem relevância social. As categorias teóricas, com as quais as estruturas processuais dos cursos de vida podem ser descritas de modo estrutural, existem somente em parte na pesquisa biográfica no campo das ciências sociais, pela mesma estar largamente orientada para as macroestruturas.

Nota-se a importância que o autor dá à compreensão de tipificações construídas com base no conhecimento cotidiano. Weller e Otte (2014) destacam que a análise de narrativas pode contribuir na reconstrução dessas tipificações, que se dará a partir da interpretação das entrevistas narrativas ou também chamada de “narrativa improvisada”, ao passo que esse tipo de narração pode reproduzir com maior riqueza de detalhes as estruturas orientadoras das ações dos sujeitos.

Weller e Otte (2014, p. 327) afirmam, ainda, que “a entrevista narrativa busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências”. Com a necessidade de compreensão das relações entre indivíduos e a estrutura social pela qual se orientam, o estudo e a análise de narrativas se estabelecem como uma interpretação diferenciada das ações dos indivíduos. Nas palavras de Weller e Zardo (2013, p. 132):

A crescente utilização das narrativas nas pesquisas de cunho sociológico tem como justificativa a necessidade de compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias. Esta perspectiva difere das interpretações arbitrárias que isolam as trajetórias biográficas singulares dos eventos sociais em sua complexidade. Busca-se por meio do estudo de narrativas esclarecer como determinadas ações são

projetadas, executadas e retrospectivamente acessadas pelos indivíduos, e ainda, compreender os motivos que os levaram a estas ações.

A reconstrução de um sentido explícito nas narrativas não é o único elemento para a análise empírica, deve-se, também, buscar a reconstrução do que está implícito na narração do entrevistado. A interpretação, na adaptação do método documentário para a pesquisa qualitativa, deve se realizar a partir dos dois níveis de sentidos, definidos por Mannheim como imanente, com a interpretação formulada, e documentário, pela interpretação refletida. (WELLER; OTTE, 2014).

Weller (2005) destaca que a interpretação de entrevistas narrativas no método documentário é formada por duas partes antes de se chegar à interpretação ou análise comparada e formação de tipos, que são: a interpretação formulada e refletida.

A interpretação formulada deve ser realizada com a organização dos tópicos discutidos na entrevista, a seleção e a transcrição dos temas (ou passagens) que serão analisadas e a análise detalhada do sentido imanente. Utilizando esse esquema, o pesquisador irá reescrever o que foi dito pelo entrevistado, decodificando a linguagem coloquial utilizada. Nessa etapa da interpretação, o pesquisador não tece comentários sobre o conhecimento que possui do grupo ou do meio pesquisado.

Diferentemente da interpretação formulada, na interpretação refletida, o pesquisador não somente analisa a estrutura básica do texto, ele realiza suas interpretações, analisando o conteúdo da entrevista, assim como o quadro de referência “que orienta a fala, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações” (WELLER, 2005, p. 276). Para a interpretação refletida, procede-se a reconstrução da sistematização do discurso, busca-se analisar questões temáticas e aspectos típicos do meio social.

A reconstrução de um modelo de orientação comum ocorre por meio da análise comparativa. Para Weller (2005, p. 277):

a análise comparativa constitui um dos princípios básicos do método documentário de interpretação. Toda interpretação somente passará a ganhar forma e conteúdo quando realizada e fundamentada na comparação com outros casos empíricos. Somente através desse procedimento o(a) pesquisador(a) poderá caracterizar uma fala, comportamento ou ação como algo típico para determinado grupo ou meio social.

A reconstrução de aspectos homólogos entre casos distintos identificados na análise comparativa realizada de maneira precisa possibilita a construção de tipos,

uma vez que “o processo de tipificação está diretamente associado ao universo de comparação”.

Mesmo não existindo uma comparação neutra, sendo esse um processo ligado à formação e à realidade vivenciada pelo pesquisador, que não exclui o conhecimento e as experiências adquiridas, é importante entender que, na perspectiva do método documentário, “a análise comparativa desempenha um papel de controle metodológico da compreensão da realidade alheia ou distante, ou seja, de controle das afirmações ou generalizações realizadas sobre a realidade observada” (WELLER, 2017, p. 931).

Assim, com a utilização do método documentário, na análise de entrevistas narrativas com especialistas, realizaremos um estudo comparado em duas unidades federativas brasileiras, buscando entender como as concepções dos gestores estaduais contribuem na organização dos sistemas de ensino para a inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio. Essa comparação visa investigar e entender parâmetros, paradigmas e perspectivas da educação no sentido de buscar aportes para o desenvolvimento da educação e os avanços sociais decorrentes dele.

#### **4.4 Descrição da pesquisa de campo e trajetória dos gestores entrevistados**

##### **4.4.1 Critérios para seleção do *corpus* da pesquisa**

Nessa parte do capítulo, apresentamos os critérios e as justificativas para as escolhas dos locais para realização da pesquisa empírica a ser realizada por meio de entrevistas narrativas com gestores estaduais.

##### **4.4.2 Cenário da Pesquisa: Ensino Médio e Unidades Estaduais**

As notas estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica de 2018, publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revelam o seguinte cenário: i) o número de matrículas da educação especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014; ii)

o aumento de matrículas da educação especial na educação básica foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período; e iii) tendo como referência os estudantes em idade escolar obrigatória – de 4 a 17 anos – da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de estudantes incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018.

A Lei nº 12.796, de 2013, que atualiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394, 20/12/96), inclusive o artigo 4º, traz o dever aos estados de garantir o ensino médio, de forma obrigatória e gratuita, assim como, a universalização desse nível escolar. É de responsabilidade dos Estados oferecer com prioridade o ensino médio a todos que o demandarem, incluindo organização, manutenção e desenvolvimento dos órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, em que:

Os **currículos** da educação infantil, do ensino fundamental e do **ensino médio** devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (LDB/96, art. 26, grifo nosso).

Cabe aqui destacar, para clarear esse estudo, que a LDB/96 prevê como finalidade, em seu art. 35, inciso III, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Outrossim, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Além disso, no art. 36, parágrafo 5º, da referida lei, os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais.

Dessa forma, a escolha do ensino médio se dá pela sua importância para o desenvolvimento da sociedade, sendo que a responsabilidade em sua gestão é dos estados e do Distrito Federal. Como a inclusão é o foco desse trabalho, o aumento de matrículas de estudantes com alguma deficiência nessa fase da educação básica torna o estudo dessa etapa de educação necessário e, porque não dizer, indispensável.

Para afunilar o cenário dessa pesquisa, com vistas a realizar uma análise mais aprofundada do tema, optou-se por analisar o ensino médio regular, uma vez

que essa modalidade apresenta o maior quantitativo de estudantes matriculados, representando cerca de 90% do total.<sup>36</sup>

Logo, essa modalidade de ensino tem necessitado cada vez mais de observação e estudos científicos no intuito de desenvolver estratégias que abarquem todas as demandas recorrentes, como as demandas de estudantes com alguma deficiência.

#### **4.4.3 Locus da pesquisa: Distrito Federal e Goiás**

Nas últimas décadas, a Região Centro-Oeste vem apresentando grande crescimento econômico, talvez pela grande participação do setor agropecuário e do agronegócio, que expandiu consideravelmente nessa área. Estando estrategicamente localizada, apresenta fronteiras com outros países. A apropriação da biodiversidade, as condições naturais e as oportunidades de desenvolvimento econômico impulsionaram o processo de urbanização, e estabeleceram condições de modernização e elevação da economia, assim como de sua integração aos mercados nacional e internacional (LEAL; LINHARES, 2014).

Leal e Linhares (2014, p. 249) reconhecem que

Por um lado, observa-se relativa vulnerabilidade econômica, em virtude da constituição de um sistema produtivo primordialmente assentado no agronegócio exportador, caracterizado por intensa volatilidade, seja em função da flutuação de preços e de poder aquisitivo nos mercados demandantes, seja em função de eventos climáticos que podem impactar custos de produção e produtividade dos segmentos líderes da atividade econômica regional.

Notamos que, mesmo com o crescimento econômico e desenvolvimento regional, o Centro-Oeste ainda não está com seu mercado consolidado. Para além disso, ainda surge o desafio social de conversão de ganhos econômicos em avanços e desenvolvimento no âmbito do bem-estar social da população. Dessa forma, a missão nessa região precisa fomentar o desenvolvimento em longo prazo, mas sem se esquecer de projetar os efeitos da economia na apropriação social do produto econômico.

Algumas áreas sociais necessitam de observação e avaliação, com o objetivo de buscar alternativas e construir políticas que tragam benefícios às demandas

---

<sup>36</sup> Dados obtidos a partir da análise da Sinopse Estatística da Educação Básica 2018, do Inep. Os cálculos de porcentagem foram realizados pelo pesquisador.

sociais apresentadas. Na educação, isso não é diferente, sendo necessário conhecer as necessidades e produzir meios de desenvolver alternativas que gerem melhorias. Pesquisas, então, são necessárias para que isso ocorra.

A temática tratada no presente trabalho carece, ainda, de muitas pesquisas. E na Região Centro-Oeste brasileira não é diferente, apresentando poucos estudos acerca da educação inclusiva. Apesar de estar em expansão, a produção científica em Educação Especial e Educação Inclusiva na Região Centro-Oeste ainda não se encontra consolidada (MELO, 2017). Somado a esse cenário está, ainda, a presença da capital do país nessa região, que apresenta grande relevância por sua representatividade no cenário nacional.

Para melhor explicitar e entender a inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio, foram selecionadas duas unidades da Região Centro-Oeste para realização do estudo, as quais são: Goiás e Distrito Federal.

A escolha dessas unidades se deu a partir dos dados estatísticos, de 2018, sobre a Educação Básica no Brasil, publicados pelo Inep. A partir desses dados, observou-se<sup>37</sup> que:

- Na Região Centro-Oeste estão matriculados 556.578 estudantes no ensino médio regular. Desses, cerca de: 41% são do estado de Goiás; 23% do Mato Grosso; 17% do Mato Grosso do Sul; e 19% do Distrito Federal.
- No Brasil, estão matriculados na Educação Especial<sup>38</sup> (ensino médio) 110.623 estudantes, representando cerca de 1,5% do total de estudantes matriculados no Ensino Médio em todo o Brasil.
- Dos estudantes matriculados na Educação Especial no ensino médio na Região Centro-Oeste, a maior quantidade está no estado de Goiás, representando cerca de 42% desse total, o Mato Grosso do Sul, com cerca de 13%, e as unidades federativas do Mato Grosso e Distrito Federal, com cerca de 22% desse total.
- Do total de estudantes matriculados no ensino médio regular nas unidades federativas da Região Centro-Oeste, o percentual de estudantes da Educação Especial representa cerca de: 2% no estado

---

<sup>37</sup> Porcentagem calculada pelo pesquisador a partir dos dados do Inep.

<sup>38</sup> Os estudantes da Educação Especial são aqueles que apresentam alguma deficiência. Eles são considerados o público alvo da inclusão.

de Goiás; 1,9% em Mato Grosso; 1,5% em Mato Grosso do Sul e 2,3% no Distrito Federal.

Apesar de o número total de estudantes matriculados na Educação Especial não ser muito grande, vale lembrar que são considerados apenas os estudantes que possuem laudo médico que atestem alguma deficiência, e o acesso ao sistema de saúde público para realização do diagnóstico é muito precário. Mesmo assim, esses estudantes precisam de políticas e estratégias que garantam o acesso e a aprendizagem escolar.

Considerando que o percentual de estudantes matriculados na Educação Especial nas unidades federativas do Mato Grosso e do Distrito Federal estão muito próximos, optamos por usar os dados de matrículas na Educação Especial considerando o total de estudantes matriculados no ensino médio por unidade federativa.

Proporcionalmente, então, o Distrito Federal e o estado de Goiás são as unidades federativas do Centro-Oeste que apresentam o maior percentual de estudantes matriculados na Educação Especial no ensino médio, respectivamente 2,3% e 2%, em detrimento dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, que apresentam percentual menor.

Assim, no sentido de compreender a organização dos sistemas de ensino para a inclusão de jovens no ensino médio, selecionamos as unidades federativas do Distrito Federal e Goiás.

Como foi escolhida a abordagem qualitativa, a ser realizada por meio do método documentário para alcançar os objetivos da pesquisa, foram realizadas entrevistas narrativas com especialistas nessas duas unidades federativas da Região Centro-Oeste.

#### **4.4.4 Dados sobre as entrevistas narrativas e os participantes da pesquisa**

Ao pautar a investigação em uma abordagem qualitativa buscou-se um corpus com a finalidade de elucidar atributos e elementos direcionados no intuito de perceber e entender signos, sentidos e representações presentes em determinadas práticas sociais. (BAUER E AARTS, 2008)

A partir disso a escolha do campo foi definida a partir do objetivo da pesquisa, que pretende compreender como os sistemas de ensino do Distrito Federal e Goiás

têm se organizado para promover a inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio, tendo em vista a expansão da oferta do ensino médio e a sua obrigatoriedade e as políticas para inclusão de pessoas com deficiência na educação. Assim, o campo é composto pelos gestores das duas unidades federativas, que são responsáveis pela implementação das políticas de inclusão nos sistemas de ensino.

Esteban (2003) destaca algumas características éticas que se relacionam ao processo de pesquisa qualitativa, entre eles estão a privacidade, a confidencialidade e o consentimento informado, que foram observados e planejados durante a pesquisa.

As entrevistas narrativas foram realizadas em novembro e dezembro de 2019. O procedimento para agendamento foi efetivado via e-mail direcionado, em primeira instância, aos Secretários de Estado da Educação, que deveriam designar representantes para participar da pesquisa. Como não foi obtido retorno pelos Secretários, foi realizado contato telefônico aos gabinetes das secretarias de educação. Logo, então, foram indicados os responsáveis pela educação especial nas secretarias, os quais realizariam as entrevistas.

Foi encaminhada Carta de Apresentação (Apêndice C), contextualizando a pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, seu objetivo e o informe de que a pesquisa é desenvolvida conforme os princípios éticos da pesquisa científica, consoante com a Resolução nº 12/2009 do PPGE/FE/UnB, que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação. A Carta de Apresentação é assinada pela professora orientadora da pesquisa. E assim o agendamento das entrevistas, que seguiu o seguinte cronograma:

Quadro 1: Data e local da realização das entrevistas narrativas com os representantes das Secretarias de Estado da Educação, por UF

<b>Entrevista Narrativa/UF</b>	<b>Data de realização</b>	<b>Local</b>
Secretaria de Estado da Educação de Goiás	27/11/2019	Goiânia/GO
Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal	04/12/2019	Brasília/DF

Fonte: Dados Pesquisa 2019

As entrevistas foram realizadas presencialmente, em local reservado. A entrevista narrativa com a representante do Goiás foi realizada em uma faculdade particular em que a entrevistada se encontrava para ministrar uma formação, e a entrevista narrativa com a representante do Distrito Federal foi realizada em uma sala de reuniões na Secretaria de Educação.

Organizou-se um tópico-guia para a realização da entrevista narrativa, conforme orientações de Weller (2011). O tópico-guia é composto de perguntas amplas que tem por objetivo a geração de narrativas que estimulem a participação do sujeito da pesquisa, lembrando que o roteiro não é fixo e não é apresentado ao entrevistado. A estrutura da entrevista narrativa foi organizada em blocos temáticos, compostas por pergunta inicial e perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa (cf. Apêndice)

Foi utilizado um gravador digital para registro das entrevistas. No que concerne à duração de cada entrevista, pode-se verificar o quadro abaixo:

Quadro 2: Tempo de duração das entrevistas narrativas, por UF

<b>Entrevista Narrativa/UF</b>	<b>Tempo de duração</b>
Secretaria de Estado da Educação de Goiás	48:44
Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal	1:10:37
<b>Total</b>	<b>1:59:21</b>

Fonte: Dados Pesquisa 2019

Também foram aplicados, ao final de cada entrevista narrativa, formulários para identificação dos participantes da pesquisa, de forma a coletar elementos para aprofundar o conhecimento sobre a trajetória biográfica e profissional dos representantes das secretarias dos entrevistados. (cf. Apêndice)

#### **4.4.5 Considerações sobre a representante do Estado de Goiás**

##### **4.4.5.1 Dados sobre a entrevista**

A entrevista narrativa com a representante da Secretaria de Estado da Educação de Goiás foi realizada no dia 27 de novembro de 2019, em uma quarta-feira, no período da tarde, em uma Faculdade privada localizada em Goiânia.

O primeiro contato com a Secretaria de Estado foi realizado em outubro, por meio do encaminhamento de Carta Convite (cf. Apêndice A), a então Secretária de Estado da Educação, via e-mail. Não obtendo retorno direto por parte da Secretária e de seus assessores de Gabinete, foi realizado contato com o mesmo gabinete que me indicou a Dirigente de Educação Especial do estado para a realização da pesquisa e concessão de entrevista. Este contato foi realizado por e-mail, sendo agendada a entrevista para o dia 27 de novembro de 2019 às 9h.

Neste dia estava sendo realizada uma formação com mediadores do Ensino Especial das Subsecretarias do Estado de Goiás na Faculdade Delta, uma instituição privada localizada em um bairro da cidade de Goiânia. Inicialmente, então, a dirigente não poderia participar da pesquisa, justificada pela participação como formadora nesse evento. Porém, em contato direto com a entrevistada, esta se pôs à disposição, ao fim da formação, para realização da entrevista. O pesquisador, então, se dirigiu ao local em que estava sendo realizado o evento, sendo convidado a participar do evento como ouvinte. Então, no fim do evento, por volta das 16h30 o pesquisador encaminhou-se à recepção do prédio da instituição onde a profissional indicada para conceder a entrevista se dirigiu. Ao chegar, nos deslocamos até um local mais reservado e com menos interrupções por ruídos, em que a representante da Secretaria de Educação julgou conveniente e adequado.

A representante e o pesquisador sentaram-se em cadeiras de forma a ficarem quase de frente um para o outro e o processo de entrevista foi iniciado com uma breve descrição do objetivo da investigação e dos procedimentos da entrevista narrativa. A entrevista teve duração de 48:44. Neste tempo, houve a interrupção por parte da equipe de limpeza do prédio, mas logo o barulho foi interrompido deu-se seguimento à entrevista.

Após o término da entrevista, finalizado o procedimento de gravação, foi solicitado à informante o preenchimento de formulário de identificação e do termo de consentimento da pesquisa (cf. Apêndice B). Concluída a entrevista, por volta das 17h45, o pesquisador dirigiu-se à sua residência, de automóvel próprio. A informante da pesquisa colocou-se à disposição para esclarecimentos complementares e foi combinado contatos posteriores para formação com a orientadora dessa pesquisa, que já era conhecida e reconhecida por sua participação na construção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

#### 4.4.5.2 Trajetória biográfico-profissional da entrevistada

A informante do estado de Goiás exerce a função de Gerente de Ensino Especial, vinculada à Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais na Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Está nessa função há aproximadamente dez meses. Tem 53 anos e é do sexo feminino, é casada e não possui deficiência. Nasceu em Goiânia-GO e sempre residiu nessa cidade. Tem formação inicial em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. É mestre e doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Extremadura/ Universidade Federal de Goiás. Possui especialização em Psicopedagogia e em Planejamento Educacional. Atua na área da educação há 30 anos. Foi professora da Secretaria Municipal de Educação por 26 anos. A trajetória de vida da entrevistada é marcada pela atuação na educação inclusiva e na formação nessa mesma área, já tendo atuado como diretora do Centro Municipal de Apoio a Inclusão de Goiânia-CMAI Brasil Di Ramos Caiado, e como formadora e em cursos de graduação e pós-graduação em educação. Já atuou como docente nos anos iniciais do ensino fundamental, docente no ensino médio e ensino superior, como coordenadora pedagógica e diretora em escola.

Objetivando obter informações sobre a representante de Goiás<sup>39</sup>, o pesquisador<sup>40</sup>, dirigiu, no início da entrevista uma pergunta com a intenção de desvelar a trajetória profissional do sujeito. A elaboração da pergunta visa situar o entrevistado em uma fase específica de sua biografia, trajetória profissional e como chegou ao cargo que ocupa atualmente (linhas 1-30):

- 1 Y: então (.) professora (1) a senhora podia falar um pouquinho (1)
- 2 sobre a trajetória profissional da senhora e como: (.) a senhora
- 3 chegou até o cargo, que a senhora -tá hoje
- 4 GOf: posso. (2) eh:: na verdade (1) estar (1) hoje na gerência de
- 5 educação especial (foi uma) trajetória muito (.) comum, eu não fiz
- 6 escolha °“oba vou trabalhar com educação: especial”° não eu não fiz
- 7 a=a opção, por esse trabalho, de forma: consciente (1) as
- 8 oportunidades foram chegando (1) e eu fui procurando conhecimento
- 9 e me aprimorando na área e de repente eu já estava com (.)
- 10 doutorado na área eh: da educação (1) voltada ao trabalho; das
- 11 pessoas. (1) do:s (1) dos profissionais com (1) o público da:

<sup>39</sup> A informante do estado de Goiás será identificada pelo código GOf, sendo “GO” utilizado para identificar a unidade federativa e “f” para identificar o sexo feminino.

<sup>40</sup> O pesquisador será identificado nos fragmentos de narrativa apresentados pelo código Y. Informações complementares sobre os códigos de transcrição utilizados nas entrevistas narrativas podem ser conferidos no Apêndice D.

12 educação especial (2) então, o início deste trabalho foi: ainda:  
 13 quando eu fazia: faculdade (1) eu (.) fiz na Universidade Federal de  
 14 Goiás (2) eh: e: eu precisava trabalhar, (1) aí eu fiz uma seleção no  
 15 colégio particular em Goiânia na Vila Nova um colégio muito (.)  
 16 conceituado (1) e eu fui aprovada e eu fui trabalhar no colégio (1) e:  
 17 logo no primeiro semestre quando terminei o primeiro semestre (1)  
 18 então chegou uma aluna novata e essa aluna era uma aluna surda  
 19 (2) então eu (.) eu=eu eu formei em 89 (.) então na: na nossa  
 20 formação na minha formação (1) nós nã:o tivemos acesso às  
 21 pessoas com deficiê:ncia nem a (textos) não se ouvia falar (2) de  
 22 integração, de inclusão, só ouvia falar de escolas especiais (1) e  
 23 no=na no meu momento de: estágio (1) **eu não**, fui às escolas;  
 24 especiais porque eu não tive, professor nessa moda- nessa: (1)  
 25 disciplina eh: enquanto: enquanto: disciplina de estágio (1) então eu  
 26 não fiz estágio na escola (1) eh: especial. então seguer eu tive  
 27 contato com esse público (1) então de repente eu estou na escola  
 28 particular precisando de trabalhar (2) e chega: uma aluna (.) surda  
 29 eu pensei “vou perder meu trabalho” (2) mas eu comecei a trabalhar  
 30 (.)

Em resposta ao questionamento, a entrevistada informa que sua trajetória foi muito comum e não partiu de uma escolha realizada de forma consciente, afirmando que o trabalho na educação especial ocorreu a partir das oportunidades que foram surgindo e da sua procura pelo conhecimento e aprimoramento. A entrevistada fez faculdade na Universidade Federal de Goiás e como precisava trabalhar participou de uma seleção em uma instituição de ensino privado, assim que concluiu seu curso de graduação, e ao ser aprovada iniciou sua vida profissional. No início de sua vida profissional a informante atuou com uma aluna surda, e mesmo sem ter tido acesso a formação para o trabalho com pessoas com deficiência nem contato com o público com deficiência ela começou sua vida profissional.

A informante terminou a graduação em 1989, e em sua formação não teve acesso ou contato com conceitos relacionados à inclusão escolar, e em sua prática pedagógica não fez estágio nas escolas especiais, que atendiam os estudantes com deficiência. A fala “fui procurando conhecimento e me aprimorando na área” (linhas 9-10) evidencia que a trajetória da entrevistada foi marcada pela busca de formação educacional, que inclusive, gerou a conclusão de um curso de doutorado voltado para a educação especial.

A entrevistada relata que a educação inclusiva, quando ela iniciou sua jornada profissional, em 1989, não existia na escola comum, e que ao se deparar com uma aluna surda ela foi conhecendo um outro público que ela não sabia que existia, uma vez que os estudantes com deficiência iam para as escolas especiais. A partir dessa experiência com uma aluna surda, as outras demandas com as pessoas com

deficiências foram se tornando mais naturais, conforme seu depoimento (linhas 41-54):

41 nós fomos nos entendendo (.) e eu fui conhecendo um=um outro,  
 42 público que eu não fazia ideia que existia (.) 89 a educação.  
 43 Inclusiva. (.) ela:: ela não existia (.) °esse público não ia pra escola°  
 44 iam pra escolas especiais, então essa menina da escola: (1) na  
 45 escola comum ela foi a exceção, da exceção no processo (2) e aí: eu  
 46 saí de lá e eu fui (1) já trabalhando com outras demandas e nessas  
 47 nessas demais, demandas, eu fui encontrando pessoas co::m com  
 48 deficiência (1) e: fui trabalhando (1) aí se tornou mais natural (.) do  
 49 que aquele susto do primeiro momento, que eu tive (2) e depois eu  
 50 fui fazendo especializações já voltadas; pra a educação especial  
 51 depois já estive na secretaria; municipal; já fazendo orientações para  
 52 que esse público: eh: fosse encaminhado, pro contra turno da escola  
 53 para atendimentos especializados, (2) orientandos os professores  
 54 em como trabalhar com esse público

A informante, após a primeira atuação com uma estudante com deficiência realizou especializações voltadas para a educação especial, e já estando na Secretaria Municipal de Educação realizava orientações para se trabalhar com o público com deficiência, como o atendimento especializado no contraturno e orientações aos professores.

Em determinado momento que a entrevistada considera uma importante fase de transição nas ideias de integração e inclusão, situado entre o final da década de 90 e início dos anos 2000, a informante passa a atuar no centro de formação com a sensibilização dos professores sobre o aumento da demanda desse público nas escolas comuns (linhas 54-60):

54 depois eu fui pro centro de formação teve um momento que havia  
 55 uma transição (2) entre a ideia de: integração e inclusão (1) aí eu fui  
 56 falar sobre isso para o público dos professores (1) pra sensibilização  
 57 que estava chegando uma demanda maior desse público nas  
 58 escolas (1) foi mais ou menos no início da década final de (.) final de  
 59 80 (.) final de 90 (.) eh: início de: de 2000 que esse público começou  
 60 o público, da educação especial começou a chegar nas escolas  
 comuns

Por acreditar que estava há muito tempo no centro de apoio ela pede para sair e buscar algo novo (linhas 62-68):

62 eu já tinha: feito projeto do centro  
 63 estadual de apoio (1) do centro municipal de apoio à inclusão e  
 64 quando eu me vi eu falei “nossa **eu já tô muito tempo aqui** eu  
 65 preciso procurar coisas novas” (1) aí no início desse ano eu pedi pra  
 66 sair porque eu queria (1) tentar coisas novas (1) e fui convidada pra  
 67 assumir a gerência da educação especial no estado (2) pra mim tem

68 sido um grande desafio mas, eu aceitei

Percebe-se que, de certa forma a história dela se entrelaça com a história da educação para pessoas com deficiência, pois ela vivenciou dois momentos distintos – das escolas especiais e da inclusão. A entrevistada foi convidada para assumir a gerência da educação especial do estado de Goiás, o que considera ser um grande desafio.

#### **4.4.6 Considerações sobre a representante do Estado de Educação do Distrito Federal**

##### **4.4.6.1 Dados sobre a entrevista**

A entrevista narrativa com a representante da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal foi realizada no dia 04 de dezembro de 2019, quarta-feira, no período da tarde, na sede da Secretaria de Educação, na sala de reuniões da Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral. O processo de agendamento iniciou em outubro, por contato realizado por e-mail direcionado ao então Secretário de Estado da Educação do Distrito Federal. Em não havendo resposta foi tentado contato telefônico junto a secretaria, sem sucesso. Então o pesquisador se dirigiu ao prédio da Secretaria de Educação e em conversa com um assessor do secretário foi encaminhado à Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral. Lá, pegou o contato para marcação da referida entrevista narrativa.

Foi encaminhado, então ao e-mail disponibilizado, encaminhamento de Carta Convite (cf. Apêndice A), sendo marcada a entrevista para o dia 26 de novembro de 2019, no turno matutino. Em contato telefônico realizado pela assessoria junto ao pesquisador no dia 13 de novembro a entrevista fora remarcada para o dia 28 de novembro de 2019, para o turno da tarde. Porém, novo contato telefônico foi realizado no dia 19 de novembro cancelando a entrevista e informando que seria remarcada para o mais breve possível. Tão logo, no dia 21 de novembro foi enviado e-mail remarcando a entrevista narrativa para o dia 04 de dezembro no turno da tarde.

Ao chegar ao local da entrevista, às 14h, o pesquisador foi acolhido e encaminhado à sala de reuniões, onde ocorreria a entrevista, a qual já estava

preparada para a realização, inclusive com café à disposição. A representante da Secretaria de Estado e o pesquisador sentaram-se à mesa e o processo de entrevista foi iniciado com uma breve descrição do objetivo da investigação e dos procedimentos da entrevista narrativa. A entrevista teve duração de 1:10:37 e transcorreu sem interrupções.

Após o término da entrevista, por volta das 16h30, foi finalizado o procedimento de gravação e solicitado à informante o preenchimento de formulário de identificação e do termo de consentimento. A informante da pesquisa se colocou à disposição para esclarecimentos complementares e para possíveis contatos, entrevista e informações futuras.

#### **4.4.6.2 Trajetória biográfico-profissional da entrevistada**

A informante do Distrito Federal exerce a função de Subsecretária de Educação Inclusiva e Integral, vinculada à Secretaria de Educação. Está nessa função há aproximadamente um ano. Tem 66 anos, é do sexo feminino, casada e não possui deficiência. É natural do Rio de Janeiro/RJ, mas reside em Brasília/DF há 21 anos. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Gama Filho e especialização em Psicologia do Trabalho. Atua na área da educação há 40 anos. Já atuou como docente nos anos iniciais do ensino fundamental e como docente no ensino médio. Tem experiência em funções relacionadas à gestão da educação, em psicologia do trabalho e organizacional. A trajetória de vida da entrevistada está atrelada à atuação profissional na área de projetos que envolvem capacitação e inclusão social. Foi coordenadora do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino Especial, Educação e Empregabilidade do Portador de Deficiência no Universo da Inclusão e consultora junto a organismos internacionais em prestação de serviços para o Ministério da Educação, da Ciência e Tecnologia.

A exposição sobre a trajetória biográfica e profissional da informante foi motivada pelo lançamento da seguinte pergunta pelo pesquisador: “A senhora pode contar um pouco da sua trajetória profissional até chegar no cargo que ocupa atualmente?”. A pergunta visa conhecer a trajetória profissional do sujeito, em especial sobre o trabalho desenvolvido na Secretaria de Estado da Educação. A entrevistada, ao discorrer sobre o questionamento realizado, inicia seu relato abordando o novo ensino médio como um marco para o trabalho a partir de

especificidades. Em seguida aborda aspectos de sua trajetória biográfica na educação e na inclusão (linhas 17-30):

17 eu tenho 40  
 18 anos trabalhando na área de educação (1) eu iniciei minha vida (.) né  
 19 (.) eh=eh alfabetizando síndrome de down (2) na escola ( )  
 20 em Botafogo era uma grande paixão da minha vida (1) aquela: época  
 21 de professora onde as crianças quando eu chegava na porta do  
 22 colégio gritavam “tia DF<sup>f41</sup>, tia DF<sup>f</sup>” sabe uma coisa assim de uma  
 23 paixão, imensa (.) né (.) a partir dali (.) né (.) eu -tava fazendo a  
 24 universidade e aí eu passei pra Psicologia (.) né (.) e aí eu comecei  
 25 a=a a:: continuei trabalhando na escola ( ) e a partir daí  
 26 quando eu me formei eu fui para Furnas (.) trabalhar na área de  
 27 recursos humanos (2) **como eu sempre** fui muito voltada, pra área  
 28 de inclusão de:sde acho **que desde de quando eu nasci** (.) eu acho  
 29 que eu fui assim trabalhar **nessa área** sabe **ela sempre foi minha**  
 30 **grande paixão** (.)

A informante do Distrito Federal relata que iniciou sua trajetória de 40 anos na educação na alfabetização de crianças com Síndrome de Down e que era uma grande paixão. Ao mesmo tempo em que cursava graduação em Psicologia continuou seu trabalho na escola no bairro de Botafogo/RJ. Após concluir a graduação a entrevistada vai para Furnas trabalhar com recursos humanos.

O fragmento “trabalhar nessa área sabe ela sempre foi minha grande paixão” (linhas 29-30) demonstra o interesse da informante com o trabalho na área da inclusão, destacando que não sabe localizar no tempo quando esse interesse teve início, mas que “sempre” esteve presente em sua trajetória.

A entrevistada relata que ao ingressar em Furnas trabalhou com surdos, em parceria com a presidência e com o Instituto Nacional de Surdos - INS, na intenção de promover empregabilidade e profissionalização (linhas 30-38):

30 eu comecei a trabalhar  
 31 com surdos (.) eu fiz nós fizemos a parceria com a presidência de  
 32 Furnas (.) com o INS (1) Instituto Nacional eh: de Surdos (.) né (.) e  
 33 (atua) no sentido de que (.) de trabalhar com empregabilidade (2)  
 34 então nós (íamos pra o INS) a gente estabeleceu determinado  
 35 número de (.) de estudantes do INS né (.) e nós trazíamos para a  
 36 Furnas e na nossa área de informática, a gente profissionalizava, (1)  
 37 eles ficavam durante um ano (.) ao, final do ano aqueles que  
 38 estavam mais adaptados? né

---

<sup>41</sup> A informante da Secretaria de Educação de Estado do Distrito Federal será identificada pelo código DFf, sendo “DF” utilizado para identificar a unidade federativa e “f” para identificar o sexo feminino. Nesse trecho o pesquisador fez a alteração do nome citado na entrevista, com vistas à preservação do anonimato da entrevistada.

Ao utilizar a expressão “adaptados” a entrevistada evidencia aspectos de sua visão sobre a inclusão e sobre a questão de construir sujeitos que se adaptem aos ambientes a partir de orientações estabelecidas.

O trabalho em Furnas desenvolvido pela informante gerou a percepção da eficiência que as pessoas com deficiência apresentavam e, em consequência disso, a ampliação dos projetos de inclusão das pessoas com deficiência na instituição, com oferecimento de possibilidades e com uma carreira igual para todos os funcionários, como pode ser observado em sua fala (linhas 77-85):

77 é outra empresa (.) que eles estavam, lá que=que **os**  
 78 **salários** ou=ou **as promoções** (.) que eles teriam **uma carreira**  
 79 diferente (.) **não** (.) eles seguiram o mesmo como se fosse uma  
 80 empresa (.) terceirizada, normal (1) eles seguiam o mesmo patamar  
 81 de carreira (.) participavam de to::do o processo de avaliação  
 82 desempenho, (.) eles tinham **todo** (.) **todo toda essa=essa=essa**  
 83 prática, profissional; quer dizer ela sendo exigida (.) e ao mesmo  
 84 tempo oferecendo (.) né (.) possibilidades (.) de formação como  
 85 qualquer; outra pessoa

Na narrativa da entrevistada há o pensamento de que a sua visão não é a de preenchimento de cotas, mas que a pessoa com deficiência tenha todas as possibilidades para participar de maneira igual de acessibilidade de acordo com as necessidades que apresenta (linhas 94-104).

94 toda essa minha visão de que não  
 95 adianta (.) não é que (.) eu não quero **preencher** cota né eu quero  
 96 que a=a=a pessoa quer dizer quem estiver né o meu menino ou o  
 97 meu adolescente ou o meu adulto né (.) **meu candidato** com  
 98 deficiência a uma determinada empresa (1) né (.) ele realmente  
 99 ele=ele entre com todas as possibilidades e participe de forma igual  
 100 agora é claro que a gente tem que ter oferecer o quê acessibilidade  
 101 né (1) em função das necessidades que ele apresenta e mas  
 102 basicamente, trabalhar no acolhimento **é o olhar** diferenciado (.) que  
 103 faz toda a diferença na adaptação (.) se a pessoa com deficiência no  
 104 local de trabalho (.)

A informante utiliza novamente a expressão adaptação ao falar da necessidade do acolhimento com o olhar diferenciado para a pessoa com deficiência no local de trabalho.

Um ponto importante tratado pela entrevistada no decorrer da sua narrativa está em sua atuação, já em Brasília, no Ministério da Educação (linhas 161-176):

162 pro=pro=pro MEC (2) na época da Política Nacional de Inclusão na  
 163 perspectiva da=da na=na política nacional de educação numa  
 164 perspectiva de: eh: inclusiva né (2) e:: e lá, eu comecei? eu aprendi  
 165 muito a gente fazia aquele monitoramento (.) todos os municípios (.)  
 166 foi **quando toda a política** foi sendo implementa:da (.) né (.) e eles  
 167 eram assim eles tinham uma visão bastante importante de inclusão  
 168 (.) né (1) porque **o conceito de inclusão** (.) né (.) é um conceito,  
 169 assim, onde (1) se você for pegar assim (.) em termos assim  
 170 teóricos? a gente tem uma=uma sensação de que ele é (.) eh: que  
 171 você tem um conceito assim (.) é=é semelhante (.) o entendimento  
 172 semelhante **mas não, é**, (1) -tá (1) porque: eu até coloco o seguinte  
 173 que quando eu cheguei até aqui (.) né (.) que nós trabalhamos com  
 174 inclusão (1) né (.) **inclusão** é você sair do teórico e partir pra: ação  
 175 (.) efetiva; né (.) eu já vou dizer pra você como é que é a gente  
 176 chegou (1) então lá eu participei do MEC

A entrevistada relata que trabalhou no Ministério da Educação na época da construção e implementação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, realizando monitoramento de todos os municípios. Ao tratar desse monitoramento a informante diz que os municípios tinham uma visão bastante importante da inclusão, mas não explicita esse conceito. Mais tarde ela elabora a proposição de que “inclusão é você sair do teórico e partir para a ação efetiva” (linha 174) evidenciando uma preocupação em incluir de maneira concreta as pessoas com deficiência.

Depois da atuação no MEC, a informante destaca um novo projeto no Ministério da Ciência e Tecnologia e uma interrupção temporária em suas atividades profissionais devido a um acidente. Mas ao retornar à sua trajetória profissional realiza consultorias e é convidada pelo governador do Distrito Federal para participar do governo. A entrevistada explicita suas pretensões no cargo que ocupa (linhas 259-273):

259 na verdade eu quero promover um  
 260 **grande voo da inclusão** (.) né (.) e chamar, todo mundo junto; (1) e  
 261 eu sempre, falei, com as pessoas aqui o seguinte (.) que nós,  
 262 tínhamos, que fazer um trabalho **pra fora** né (.) realmente, eu acho,  
 263 que é importante você poder acompanhar as escolas ((batidas na  
 264 mesa)) (.) -tá com os professores (.) saber como é que estão as  
 265 salas de recursos, (1) se os nossos **estudantes** realmente, de fato -  
 266 tão aprendendo, (.) né (.) **se na verdade**, os nossos **centros** de  
 267 ensino especial que é a nossa outra (.) vertente especializada, (.) se  
 268 lá tem os nossos mais severos se **estão funcionando** (.) se o  
 269 currículo funcional -tá sendo realmente trabalhado (1) enfim (.) mas  
 270 fora isso nós temos que trabalhar e apresentar **grandes** projetos (.)  
 271 né (.) poder sentar mesmo na=na (.) sabe (.) na área legislativa e até  
 272 sentar e discutir política pública, (1) né (.) a partir da **nossa**  
 273 experiência da rede né (.)

Nessa fala a entrevistada já antecipa algumas características da organização do sistema de ensino do DF, como a presença da Sala de Recursos, a existência de centros de ensino especiais e a necessidade de projetos.

#### **4.4.7 Análise comparativa das trajetórias dos informantes da pesquisa**

A importância dessa análise está no fato de, a partir dos traços relativos à trajetória biográfica e profissional dos sujeitos, compreender as relações que existem entre a atuação nos cargos ocupados nas secretarias de educação e suas concepções e compreensões sobre a inclusão para a implementação de políticas públicas, ações e projetos educacionais.

Segundo Zardo (2012, p. 181):

A interpretação das narrativas biográficas são elementos constitutivos da construção social das realidades organizadas e vivenciadas pelos gestores estaduais, uma vez que estão ligadas à biografia, permitindo a análise de intersubjetividades.

A interpretação das narrativas pode permitir, então, entender como as experiências que ocorreram nas histórias de vida dos sujeitos entrevistados contribuem na gestão e organização dos sistemas de ensino. Isso é possível porque as narrativas são elementos constitutivos da construção das realidades que foram vivenciadas pelos gestores, sujeitos da pesquisa.

No que concerne às trajetórias e lugares em que os sujeitos da pesquisa atuaram profissionalmente, em distintas unidades federativas do país, alguns fatores podem ser identificados pelas experiências vivenciadas. Entre esses fatores está o início do contato e trabalho com o público com deficiência, que em ambas as informantes ocorreu por meio da docência com estudantes com alguma deficiência, sendo a entrevistada do estado de Goiás com uma aluna surda e no Distrito Federal com aluno com Síndrome de Down.

Em seguida ao contato inicial com o público com deficiência, as informantes das duas unidades federativas em estudo mantiveram o contato e a atuação profissional em que houve sempre a presença da ideia de inclusão.

Porém, ao analisar o contexto experiencial das entrevistadas são percebidas diferenças, decorrentes das distintas trajetórias de formação profissional. Assim, dois tipos de orientação foram encontrados: uma relativa à formação acadêmica, e um segundo tipo que parece estar relacionado à experiência em gestão. Esses dois tipos de orientação apresentam relação com a biografia das informantes.

O primeiro tipo de orientação se constitui a partir da verificação de que a formação acadêmica não foi considerada ideal para atender as demandas do público alvo da educação especial, mas que a experiência e a necessidade em se atuar nessa área gerou a busca pela continuidade na formação acadêmica com foco na educação especial. Percebe-se que além da necessidade de novos aprendizados para o trabalho, houve interesse e satisfação em se profissionalizar para atender e atuar de maneira efetiva na educação especial. A experiência unida à formação acadêmica e profissional contribuiu, inclusive, para a atuação profissional enquanto formadora de outros profissionais.

O segundo tipo de orientação indica que a experiência em gestão estrutura o processo biográfico de suas vivências e de sua atuação junto ao público com deficiência. A questão da influência do trabalho, a partir da empregabilidade e acessibilidade, contribuem de maneira forte à inclusão. A experiência profissional com projetos que envolvam a inclusão para atuação em equidade com as pessoas sem deficiência traz ideias de como a gestão do sistema de ensino pode ocorrer, a partir de uma formação profissional e outros projetos relacionados à formação acadêmica.

A análise das trajetórias biográfico e profissional das informantes, tanto pela formação acadêmica e de atuação na educação especial, quanto pela atuação em setores em que a gestão observava as necessidades de inclusão, são elementos que facilitaram e definiram a inserção e ingresso das informantes nas Secretarias da Educação de suas respectivas unidades federativas, na área relacionada à inclusão, no âmbito estadual e do Distrito Federal.

Apesar da trajetória das entrevistadas convergirem para o pensamento da educação em direitos humanos e da necessidade de assegurar o direito à educação para as pessoas com deficiência, elas não apresentam diretamente essas ideias.

## 5. A INCLUSÃO COMO PROCESSO NOS SISTEMAS DE ENSINO

A elaboração e implementação de políticas públicas e projetos voltados para a inclusão de jovens com deficiência no ensino médio, assim como esses sistemas de ensino estão organizados, passam pela reflexão das concepções de educação inclusiva que orientam esses sistemas. Também as formas de gestão, procedimentos, ações e instrumentos são importantes para compreender o funcionamento e os elementos que influenciam o trabalho e a prestação de serviços para o público que possui alguma deficiência.

Para entender a maneira de agir sobre os sistemas de ensino é necessário, como pressuposto, entender significados e sentidos que os sujeitos que conduzem a implementação de políticas possuem. E esses são construídos pelas experiências e vivências que se deram no decorrer de sua trajetória biográfica e profissional, que passam a ser fatores que influenciam as formas de gestão e organização dos sistemas de ensino.

Ao realizar essa investigação com especialistas, essas são percebidas como representantes de instituições ou órgãos responsáveis pela organização dos sistemas de ensino, mais especificamente aos sistemas de ensino inclusivos. Deve-se ter em mente que as concepções das informantes não são as mesmas do todo que forma o sistema de ensino, mas que as narrativas reproduzem opiniões, reflexões e deliberações que irão influenciar diretamente a organização dos sistemas de ensino inclusivos.

A gestão e organização dos sistemas de ensino também está relacionada à execução de orientações normativas atreladas à educação, mas a maneira de se operar essas normas também estará conexa à interpretação dos sujeitos envolvidos, sendo necessário conhecê-la para compreendê-la.

Este capítulo pretende evidenciar conceitos e apreensões acerca da educação inclusiva e da sua prática de gestão nas unidades federativas pesquisadas, possibilitando analisar semelhanças e diferenças no processo de organização dos sistemas de ensino para inclusão de jovens com deficiência no ensino médio.

A análise dos dados permitiu a identificação de dois tipos de orientação: a educação inclusiva na perspectiva da necessidade de uma sociedade inclusiva e a

educação inclusiva na perspectiva do atendimento das demandas (escola para todos). Ambas as concepções serão detalhadas a seguir, dispostas em 4 tópicos.

### 5.1. A influência da concepção da informante do estado de Goiás

Para compreender o processo de inclusão no estado de Goiás, o pesquisador questionou a entrevistada sobre o seu entendimento a respeito do processo de inclusão (linhas 70-80):

70 **Y:** sim (.) e=e assim como é que a senhora entende (1) o  
 71 processo, de inclusão (1) como (.) como: é esse processo de  
 72 inclusão (1) como é aqui no estado  
 73 **Gof:** eh: (3) com grandes gargalos (.) porque eu=eu compreendo  
 74 que não há uma escola (2) inclusiva se não há uma sociedade  
 75 inclusiva (2) e nós não temos uma sociedade que inclui (1) a  
 76 sociedade. exclui. por vários, motivos e também exclui pe- porque  
 77 as pessoas são °deficientes° (.) deficientes (.) porque as pessoas  
 78 são diferentes (.) porque as pessoas fazem (.) eh:: faze:m hã: (1)  
 79 discriminação daquilo que eles julgam não, pertinentes, que eles  
 80 julgam, não, (1) pertencerem àquela comunidade

A entrevistada compreende que a sociedade é excludente, e em sendo, a escola também passa a não ser inclusiva. Ao afirmar que “não há uma escola inclusiva se não há uma sociedade inclusiva (linhas 74-75), a informante revela seu pensamento acerca da inclusão e das dificuldades existentes para esse processo, que tem sua fonte fora das dependências escolares, mas que chegam no ambiente escolar por este fazer parte do meio social.

A sociedade exclui por vários motivos, que segundo a gestora envolve a questão da diferença. Quem é diferente e não se adequa ao que a sociedade julga pertinente sofre discriminação, e um exemplo são as pessoas com deficiência. O julgamento a respeito do que pertence ou não pertence à determinada comunidade gera esse contraste entre inclusão e exclusão.

Partindo da premissa de que sem uma sociedade inclusiva não há uma escola inclusiva, a entrevistada observa, então, que, mesmo a sociedade sendo excludente, deve haver a busca pela inclusão em todos os lugares (linhas 85-94):

85 as dificuldades que nós enfrentamos, enquanto: (1)  
 86 °enquanto educação inclusiva° ela está: muito ligada também a  
 87 formação dos professores (.) à uma sociedade que, é? uma  
 88 sociedade, muito excludente (1) e eu acho, que é o processo; (.)  
 89 mas é um processo que nós não podemos adormecer. (.) temos  
 90 que trabalhar (pela inclusão) de todos (.) que é a (inclusão em  
 91 todos os lugares) e na escola isso se torna mais, evidente (1)  
 92 porque acaba havendo comparações (1) comparações entre os  
 93 normais (1) e aqueles (.) ditos (.) não, normais (2) então isso se  
 94 torna ainda mais evidente

A entrevistada expressa o sentimento da necessidade do trabalho em busca da inclusão, afirmando que não se pode “adormecer” (linha 89). Afirma que a inclusão deve ocorrer em todos os lugares e que na escola a necessidade de inclusão é mais evidente. Conforme observa-se em sua explanação, na escola ocorrem comparações entre os estudantes, revelando o julgamento, fruto de uma construção social, mas que se torna presente também no contexto da escola, em que existiriam os considerados normais e os não normais. Essa ideia retoma o que fora dito anteriormente em relação à exclusão de pessoas por serem consideradas diferentes, revelando o caráter excludente da sociedade no âmbito escolar.

Uma ideia de grande importância na fala da entrevistada se refere à formação de professores. Depreende-se da sua exposição, quando ela afirma que a educação inclusiva está ligada à formação de professores, que o professor apresenta grande importância para redução da exclusão, uma vez que a partir de uma formação adequada poderá atuar no processo de construção de uma sociedade menos excludente.

Para dar sequência à sua narrativa e explorar o seu pensamento sobre o processo de inclusão, o pesquisador questiona como tem acontecido esse processo no estado de Goiás. A entrevistada relata questões temporais de investimentos nessa seara, e que mesmo com estímulos financeiros o processo de inclusão é lento (linhas 99-109):

99 **GOf:**  
 100 L nós, tivemos um grande momento no estado, em investimento na  
 101 educação; especial na formação de professores (1) que foi final, da  
 102 década de 90 (1) e: início dos anos 2000 (1) então até: meados dos  
 103 anos 2000 até lá pra 2008 mais ou menos houveram muitas  
 104 formações porque haviam, recursos federais pra capacitação (1) de  
 105 professores montagem das salas de: recurso (1) entã:o eh: foram  
 106 chegando algumas verbas do governo federal que tinham sido  
 107 executadas pelo governo: (2) estadual e municipal (1) então isto fez  
 108 uma: (.) teve uma: (.) teve ajuda no processo (1) mas, (2) eh: (2) é  
 109 lento.

A entrevistada destaca que no final da década de 90 e até meados do ano de 2008 houve formações e capacitação de professores. Esses investimentos em educação especial foram derivados de recursos federais, que foram uma contribuição para a execução das políticas voltadas para a educação especial pelos governos estaduais e municipais. Segundo a informante, esses recursos federais também foram usados para criação das salas de recursos, responsáveis pelo atendimento especializado aos estudantes com deficiência. Ela afirma que apesar da ajuda em investimentos, o processo de inclusão é lento.

Ao dar sequência à sua exposição, a informante elucida o porquê desse processo ser lento, evidenciando também concepções sobre a inclusão, que podem influenciar na organização dos sistemas de ensino (linhas 108-124):

108 é lento por  
 109 questões políticas (1) porque, a inclusão ela não se faz por lei, (.) a  
 110 inclusão (1) ela se faz na efetivação do dia-a-dia (1) se eu falo da  
 111 inclusão educacional (2) eu não falo nu:m aspecto legal, que exista  
 112 (1) eh: (1) fica obrigado que todas as escolas aceitem matrícula do  
 113 aluno (2) com deficiência o público da Educação Especial (1) só que  
 114 a inclusão ela não é a matrícula (.) a inclusão é além, da matrícula  
 115 (1) a inclusão é esse educando (1) eh ter a garantia da matrícula e  
 116 pertencer a esse grupo como um sujeito participante (1) e não como  
 117 espectador do processo (2) então não é só entrar (1) ele tem que  
 118 entrar e tem que participar ele tem que aprender (.) não é  
 119 participação social não, (1) é uma participação enquanto grupo, de  
 120 construção, cognitiva de construção, de aprendizagem (1)  
 121 respeitando a sua individualidade (1) e acaba que isso não se faz por  
 122 lei (1) isso se faz pela efetivação daquele que está lá na ponta (1)  
 123 que é (.) que é a estrutura né o corpo, docente (.) das escolas (1) eh:  
 124 e (1) e essa interação com o aluno

Para a entrevistada as questões políticas são entraves ao processo de inclusão, tornando-o lento, uma vez que a inclusão não é feita por leis, mas pela efetivação das políticas no cotidiano escolar.

Ao discorrer sobre a questão legal relacionada à inclusão, a informante afirma que a inclusão é um processo que vai “além da matrícula” (linha 114). Depreende-se de sua fala que ela entende que a matrícula de estudantes com deficiência do sistema de ensino é obrigatória, mas não é suficiente para garantir a efetivação da inclusão no ambiente escolar.

Quando utiliza o termo “pertencer” (linha 115) à sua fala, percebe-se que a concepção da informante acredita e respeita a questão da garantia da matrícula

escolar, mas se preocupa no seguimento do estudante matriculado na escola, afirmando que esse sujeito não pode ser apenas um “espectador” (linha 116) do processo, estando alheio à educação, mas ser um sujeito que participa. Essa participação evidenciará o sentimento de pertencimento do aluno no ambiente escolar.

A entrada na instituição educacional, a partir da matrícula, não deve estar restrita a ela, a função da escola em contribuir no desenvolvimento do aprendizado deve ser efetivada. Essa ideia, exposta pela representante do estado de Goiás, é explicitada por ela quando ela afirma a necessidade de participação no estudante com deficiência na construção da aprendizagem, se referindo à uma construção cognitiva, relacionada ao “aprender” (linha 118). Logo, a participação está alicerçada pela tríade formada pela entrada, com a matrícula, participação e aprendizagem.

A partir do posicionamento da informante, percebe-se que essa tríade não será alcançada pela simples existência de leis, mas pela efetivação de políticas que estejam relacionadas aos agentes que estarão atuando diretamente nesse processo de construção da aprendizagem, quais sejam, aquelas que se referem à estrutura das escolas e ao corpo docente, que contribuirão à interação com os estudantes e ao respeito de sua individualidade, e conseqüentemente, de suas diferenças.

A entrevistada afirma que a participação do estudante com deficiência não será uma participação social (linha 118). Apesar dessa afirmação, a partir da análise do seu discurso não se pode desprezar a ideia de que a participação no contexto micro, que seria a escola, não influenciará e contribuirá na participação no contexto macro, de participação social.

A análise da narrativa da entrevistada do estado de Goiás permite entender que a sua expectativa em relação à inclusão não está baseada em uma simples inserção do estudante com deficiência na escola, mas que há uma necessidade de mudanças de paradigmas na sociedade e do entendimento que as diferenças existem e fazem parte de qualquer comunidade.

As diferenças também estão presentes na escola, que deve acolhê-las, e continuar a desenvolver sua função no que diz respeito à participação e aprendizagem.

## 5.2. O atendimento do aluno com deficiência no Distrito Federal

Com o intuito de compreender a concepção da educação inclusiva que orienta o sistema de ensino e as ações desenvolvidas para a inclusão de estudantes com deficiência, o entrevistador lançou uma pergunta para compreender como o processo de inclusão tem acontecido na unidade federativa. Apesar da pergunta buscar entender como a informante concebe e apreende o processo de inclusão, a informante elabora sua resposta expondo como funciona o processo na rede de educação à qual está vinculada (linhas 345-413):

395 **Y:** °sim° como que **a senhora entende** o processo de inclusão  
 396 desses alunos com deficiência assim (1) como tem acontecido,  
 397 aqui no estado (.) como a senhora entende  
 398 **DFf:** olha só (.) eu acho que aqui na=na no distrito federal (1) ele é  
 399 (.) vou te falar um pouco da rede né (.) eu acho que é que assim um  
 400 processo assim ímpar assim sabe (1) porque por exemplo os nossos  
 401 meninos (.) eles (.) quando chegam na escola e fazem a matrícula  
 402 (.) na matrícula, você já tem uma indicação né (.) em termos assim  
 403 da deficiência ou transtorno enfim (.) né (.) ou se não tiver durante  
 404 na hora que ele entra pra o (.) pra professora regente (.) no ensino  
 405 regular a gente tem toda uma observação o trabalho da equipe toda  
 406 especializada (1) **a partir dali** por essa informação na matrícula nós;  
 407 já temos; as salas de recursos que são preparados na rede (.)  
 408 exatamente né (.) pra fazer um trabalho integrado com a  
 409 professora regente no contra turno, né (.) exatamente com  
 410 tecnologias, assistivas (1) com todo um=um uma ferramentas  
 411 apropriadas né (.) pra conseguir dar ao nosso estudante com  
 412 deficiência realmente acessibilidade, que ele precisa (.) pra garantir  
 413 o aprendizado

Observa-se que a resposta que a entrevistada apresenta aborda o processo de inclusão do aluno com deficiência no ambiente escolar, que ocorre a partir da matrícula. O termo “indicação” (linha 402) evidencia que o aluno já apresenta alguma deficiência ou transtorno ao chegar na escola, e a partir dessa informação o aluno é encaminhado ao trabalho integrado realizado pelas salas de recursos. A informante fala que quando o estudante não apresenta tal indicação na matrícula é realizada uma observação pela equipe escolar, mas apenas pela “informação na matrícula” (linha 406) é que as salas de recursos estão preparadas, evidenciando que a acessibilidade será possível a partir dessa indicação.

Em determinado momento da narrativa pode-se analisar o conceito de inclusão atribuído pela informante como um processo que deve ser ampliado cada vez mais (linhas 510-520):

510 o tempo todo a gente, -tá trazendo, quer dizer  
 511 expectativas e=e=e **vivências**? importantes exatamente, pra ampliar  
 512 cada vez; mais; **esse** processo de inclusão (.) porque como, é que  
 513 eu vejo a=a=a inclusão né inclusão, pra mim é a possibilidade que  
 514 você tem (.) né (.) de trazer, esse meu **estudante** com deficiência (.)  
 515 de maneira que ele venha **a competir** (.) a participar de maneira  
 516 **igual** (.) -tá (.) **em todos os cenários** que a sociedade possa  
 517 colocar a frente dele (.) agora (.) sem (.) **não esquecendo** (.) que  
 518 se (.) ele precisa (.) se ele precisa de acessibilidade, o que que eu  
 519 preciso né (.) **oferecer**? pra que ele tenha exatamente essas  
 520 questões de maneira igual

Esse processo de inclusão é obtido a partir das possibilidades de participação de maneira igualitária pelos estudantes com deficiência, independente dos cenários que sejam colocados para esse aluno. Percebe-se que o discurso da informante contribui para entender como se dá o processo de gestão dos sistemas de ensino, uma vez que ela acredita que deve ser oferecido ao estudante acessibilidade para que ele possa “competir” (linha 515) de maneira igual nos diversos espaços em que se faça presente, ampliando possibilidades para expectativas e vivências.

### 5.3. A organização do sistema de ensino para inclusão no estado de Goiás

Com o intuito de entender o funcionamento e organização do sistema de ensino para promoção da inclusão no estado de Goiás, o pesquisador lança uma pergunta sobre o funcionamento e gestão do sistema de ensino, e sobre as orientações para o processo de inclusão (linhas 125-148):

125 **Y:** eh: e aqui no estado, (2) eh: como é que funciona a gestão  
 126 desse (.) desse (.) desse sistema de ensino inclusivo (1) quais são  
 127 as orientações (1) do estado, pra: (1) para esse, (.) esse processo de  
 128 inclusão  
 129 **GO:** nós temo:s (1) foi criada na: (.) agora na reforma administrativa  
 130 que aconteceu (2) a superintendência de modalidades temáticas  
 131 especiais (.) **anterior** a isso foi criada a superintendência. de inclusão  
 132 (1) que abarcava esse serviço (2) **anterior** à superintendência de  
 133 inclusão nós tínhamos apenas o setor de: (2) eh: educação especial  
 134 (1) então (.) eh: quanto menor (.) quanto menor em escala (.) de

135 organização (1) eh: menor a força de abrangência né (1) então já, na  
 136 gestão anterior (.) nos últimos anos da gestão anterior (1) nós  
 137 tivemos a criação da superintendência de inclusão (1) e agora a  
 138 superintendência de modalidades temáticas especiais (1) tentando  
 139 aliar o tema (.) com (1) o nome com o MEC também tem essa (1)  
 140 uma nomenclatura eh: semelhante (1) né abrangendo, maior sujeitos  
 141 isso hoje dentro da superintendência nós temos a gerência da  
 142 educação especial que é a responsável, (1) por elaboração de: (.)  
 143 de: diretrizes (.) de resoluções (.) de orientações (.) a:s quarenta: (1)  
 144 unidades (.) CRES né (1) que gerencia a educaçã:o em todo o  
 145 estado (1) então é feito hoje numa: numa superintendência o que  
 146 ganhou força (1) eh: política (.) que ganhou; força; eh: financeira (1)  
 147 porque aí=aí a superintendência já pressupõe verbas destinadas à  
 148 superintendências

Ao discorrer sobre o funcionamento do sistema de ensino, a entrevistada apresenta a evolução do arranjo estrutural da secretaria de educação. Ela relata que antes de estar vinculada à uma Superintendência, o cargo que ocupa estava ligado à uma Subsecretaria ou aparecia na estrutura organizacional apenas como um setor, que estava distanciado das áreas que apresentariam prioridades na implementação e efetivação de políticas. Para ela “quanto menor em escala de organização, menor a força de abrangência” (linhas 134-135), e anteriormente à sua entrada na secretaria de educação, a educação inclusiva/especial estava em uma escala muito pequena, apresentando, então, pequena abrangência.

Alterações e transformações por parte das gestões e seus gestores há a criação de superintendências que passam a abranger uma quantidade maior de sujeitos. A informante acredita que uma das motivações na criação da superintendência como está formada atualmente é reflexo da divisão e nomenclatura adotada pelo Ministério da Educação. Dessa forma a inclusão de estudantes com deficiência está vinculada diretamente à Superintendência de Modalidades Temáticas e Especiais por meio da Gerência de Educação Especial. Percebe-se que a abrangência, de acordo com o relato da informante, torna-se importante pela questão de investimentos e força política na estrutura da secretaria. Ao estar vinculada diretamente à uma superintendência, há a pressuposição de que a gerência de educação especial passa a contar com as verbas destinadas à superintendência e visibilidade no que diz respeito à sua importância no processo de organização do sistema de ensino e da inclusão.

As Coordenações Regionais de Ensino – CRES – do estado de Goiás devem seguir as orientações elaboradas pela gerência em que a informante atua. Segundo ela, essa gerência produz documentos norteadores do trabalho inclusivo, tais como

diretrizes, resoluções e orientações para o trabalho nas 40 CREs presentes no estado de Goiás.

Para dar sequência à exposição da entrevistada, o pesquisador pergunta como funcionam as escolas inclusivas no estado de Goiás, a qual é respondida pela gestora que discorre sobre a questão da matrícula e da acessibilidade (linhas 149-168):

149 **Y:** então... como funcionam as? escolas inclusivas (.) as escolas  
 150 agui no estado de Goiás?  
 151 **Gof:** °uhum° (3) eh: nós partimos do pressuposto que todas as  
 152 nossas escolas têm; que estar abertas, à matrícula, de todos; os  
 153 alunos (1) algumas escolas com construções ainda anteriores não  
 154 têm a acessibilidade arquitetônica (1) mas há um projeto do governo  
 155 federal que chama escola acessível (2) e quando há matrícula do  
 156 educando nessas escolas (.) nas escolas e é identificado que: nós;  
 157 temos; um número maior, desses educandos (1) o próprio FNDE já  
 158 direciona essa verba pra escola acessível (1) diferente, disso o  
 159 diretor pode priorizar (1) dá acessibilidade arquitetônica (1) quando  
 160 da presença eh: do aluno co:m (1) co:m (.) cadeirante com limitaçã:o  
 161 eh: motora (1) então (.) ou com deficiência: visual porque aí (.) eles  
 162 precisam de sinalizadores piso tátil né (1) e:: as placas em braile  
 163 então o diretor pode fazer essa opção (1) ele tem essa autonomia (1)  
 164 mas o que ocorre no gasto da verba destinada à escola (1) mas;  
 165 nós percebemos que em alguns casos os diretores não estão  
 166 atentos a essas questões (2) então foi percebido agora numa análise  
 167 que nós realizamos (2) e que o direcionamento das verbas que vem,  
 168 para a reforma nem sempre contempla a acessibilidade arquitetônica

Segundo a entrevistada, as ações e orientações da secretaria de educação relacionadas à inclusão partem do pressuposto de que todas as escolas matriculam estudantes com ou sem deficiência, evidenciando que todas as escolas da secretaria de educação são inclusivas. Ela destaca que algumas escolas não possuem acessibilidade arquitetônica adequada o que leva à percepção de que apesar de todas as escolas deverem matricular estudantes com deficiência, nem todas tem condições em sua estrutura física para acolher esses estudantes.

Conforme relato da informante, os problemas relativos à falta de acessibilidade arquitetônica têm sido sanados ou mitigados, a partir de um projeto financiado pelo governo federal. Ela esclarece que o projeto, chamado Escola Acessível, fornece ao diretor da unidade educacional autonomia na gestão do recurso financeiro para realizar ações para trazer acessibilidade arquitetônica à escola. A partir da identificação da presença de estudantes com deficiência nas escolas e de acordo com a deficiência apresentada, o FNDE, órgão do governo federal, responsável pela execução da maioria das ações e programas da Educação



180 dentro do governo federal (.) dentro da (1) da gerência que ela se  
 181 efetive que ela deixe de ser intenção que ela deixa de ser política (.)  
 182 e passe a ser ação dentro da escola (1) então o mediador da  
 183 inclusão seria aquele que estaria orientando as unidades  
 184 educacionais de pronto, quanto às ações que abarcam o público alvo  
 185 da educação especial (1) nas unidades educacionais

Com a intenção de efetivar a política para se tornar uma ação dentro da unidade educacional, a entrevistada relata haver a presença de um mediador. Esse mediador é um profissional responsável por orientar as unidades educacionais no que diz respeito à inclusão e às ações relacionadas aos estudantes com deficiência. As ações federais e estaduais que partem da gerência de educação especial são articuladas por esse mediador, que está presente em todas as coordenações regionais de ensino do estado e que trabalha junto ao coordenador regional no intuito de colaborar e apoiar a efetivação de políticas nas unidades educacionais.

Em seu discurso, a representante do estado de Goiás, afirma que não há reserva de vagas para estudantes com deficiência, mas que para todos são ofertadas vagas nas unidades educacionais (linhas 201-215):

201 as matrículas; eram matrículas antes presenciais  
 202 agora não serão mais serão matrículas online (.) aberta a todos, os  
 203 estudantes então a oferta da vaga eh: para todos os estudantes  
 204 instintivamente **não há** reservas, de vagas para o aluno co:m  
 205 deficiência (2) agora os serviços; ofertados para o aluno o público da  
 206 educação especial podem ser (.) deficiência (TEA) ou altas  
 207 habilidades (1) são as salas de recursos no contraturno da escola (1)  
 208 o:s profissionais de apoio (1) eh: na sala de aula o professo:r  
 209 intérprete e o higienizador a=a a: contratação desses profissionais  
 210 que está condicionada à apresentação do laudo (1) porque nós  
 211 tivemos algumas experiências em que foi feita a solicitação mas não  
 212 havia a necessidade (2) então agora nós condicionamos a  
 213 apresentação do laudo do aluno (1) para disponibilizar a contratação  
 214 ou a modulação do profissional (2) eh no caso do aluno surdo (.)  
 215 pode ser o laudo (.) pode ser a audiometria atestando a necessidade

A entrevistada revela que os estudantes são matriculados nas escolas, independente de possuir ou não deficiência e independentemente de suas diferenças, porém deixa claro que alguns serviços ofertados são destinados exclusivamente ao público alvo da educação especial, quais sejam os estudantes com deficiência; que a informante exemplifica falando dos estudantes que possuem altas habilidades e Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Percebe-se que, na organização do sistema de ensino para a promoção da inclusão, há a presença de sala de recursos para atendimento educacional

especializado, no contraturno escolar, dos estudantes que possuem alguma deficiência. Há também a presença de outros profissionais de apoio, tais como professor intérprete para auxiliar estudantes surdos, e higienizadores para auxiliar estudantes com limitações em suas necessidades fisiológicas e de alimentação.

Para contratação de profissionais de apoio se faz necessária a apresentação de laudo constando essa necessidade. Isso se dá, porque segundo relato da informante, houve experiências em que não havia necessidade do profissional e mesmo assim a unidade escolar efetuou a solicitação. A informante do estado não especificou se em alguns casos ainda pode haver a dispensa desse laudo, uma vez que, o acesso à profissionais de saúde ainda não é igualitário ou fácil para todas as pessoas que necessitam.

Com o objetivo de complementar as informações sobre a organização do sistema de ensino e o processo de inclusão no estado de Goiás, o pesquisador perguntou sobre as ações desenvolvidas pela secretaria de educação (linhas 220-236):

220 **Y:** eh: e assim a senhora podia falar das ações que são  
 221 desenvolvidas aqui na secretaria de educação (1) eh: em relação a:  
 222 a professo:res (.) a proje:tos (.) açõ:es e recursos, oferecidos pra  
 223 esse processo (1) de inclusão  
 224 **Gof:** L°posso° (.) eu  
 225 percebi eu cheguei e:m março desse ano (2) e: eu percebi que  
 226 algum tempo não havia uma formação específica, (.) organizada  
 227 para capacitação desse:s profissionais eh: para atuar na sala de  
 228 recursos multifuncionais como professores intérpretes, (.)  
 229 capacitação para o: profissional de apoio (2) até mesmo, para o  
 230 higienizador no cumprimento da sua função (1) então (.) eh: uma das  
 231 coisas que nós vamos primar esse ano é essa? capacitação (1) mas  
 232 nós temo:s (.) a contratação desses profissionais já com a ideia de  
 233 que eles seriam teriam as habilidades (.) mas nem sempre possuí (2)  
 234 agora quando são profissionais efetivos né, (1) eles já têm u:m certo  
 235 tempo eh: na rede (1) e já passaram por formações (.) ou (.) de  
 236 forma particular ou ofertada pelo próprio sistema

A fala da representante do estado permite entender que a sua atuação iniciou após um período de observação das necessidades dos profissionais. Ela relata que a questão da formação e capacitação profissional era uma grande lacuna, e que havia a necessidade de formações específicas tanto para os profissionais que atuam nas salas de recursos, como para os profissionais de apoio, incluindo os intérpretes e higienizadores.

A partir de sua observação, a entrevistada afirma que objetiva promover a capacitação dos profissionais para atendimento das necessidades e para que

possam cumprir o que lhes é atribuído como função. Percebe-se, a partir da fala da informante, que existem diferenças de habilidades entre profissionais concursados e não concursados. Para ela, na contratação de profissionais já há a ideia de que esses profissionais possuem as habilidades necessárias para o trabalho nos serviços de apoio; e os profissionais efetivos, por possuírem experiência e por já terem passado por formações possuem as habilidades necessárias para atuação nos serviços da inclusão. Porém nem sempre essa é a realidade, fazendo-se necessário a capacitação para uma atuação efetiva nesses serviços.

A entrevistada, ao discorrer sobre a questão de recursos destinados à inclusão, busca explicar a gestão de verbas destinadas às escolas para disponibilização dos serviços e acessibilidade (linhas 249-261):

249 pra: se pensar  
 250 a acessibilidade (1) eh: há disponibilização de todos os serviços e:  
 251 (.) nós fizemos a solicitação (.) para (.) o aparelhamento das salas de  
 252 recurso (1) e: as? verbas eh: destinadas às escolas (1) elas chegam  
 253 às escolas ou para (.) ou verba de consumo ou=ou verba pra  
 254 aquisição de material permanente e escola, pode fazer a seleção, do  
 255 que ela mais precisa naquele momento (.) para o que a comunidade,  
 256 mais precisa então ela tem essa autonomia (.) pra fazer algumas  
 257 aquisições então algumas ações; em convênio com o governo  
 258 federal a verba fica mais amarrada, e há um direcionamento (1) e  
 259 quando: chega a verba direto (1) na escola, que é (coisa) do partido  
 260 do governo: (.) eh: (1) estadual, ela tem uma maior autonomia (.) pra  
 261 fazer a escolha de onde ela pode gastar

A informante explica que a verba proveniente diretamente do governo federal tem um direcionamento específico e deve ser usada para aquele fim, mesmo que haja na unidade educacional necessidades mais imediatas. Quando a verba tem origem estadual, a unidade escolar tem maior autonomia para escolher que ação deve desenvolver de acordo com suas demandas, assim pode selecionar o que mais é necessário no momento, seja com consumo ou com aquisição de material permanente.

Pode-se observar em sua fala, que além das verbas estaduais e federais, a gerência busca pensar na acessibilidade e disponibilização de serviços com outras ações, como, por exemplo, o aparelhamento das salas de recursos.

Mesmo relatando a busca e a solicitação pelo aparelhamento das salas de recursos, a gestora reconhece que muitas salas de recursos estão sucateadas e que

existem outros problemas que precisam ser observados na busca de melhorias e soluções (linhas 273-292):

273 outro  
 274 desafio que eu vejo (.) é que hoje muitas salas, de recurso (1) que é  
 275 apoio? para o desenvolvimento desse público no contraturno da  
 276 escola, de forma complementar ou suplementar estão sucateadas  
 277 elas passaram por anos, sem receber nenhum tipo de: incentivo  
 278 financeiro para? a manutenção (2) eh: (2) outra situação que a  
 279 escolha de alguns mediadores (.) que são as pessoas. responsáveis.  
 280 pelos processos de (2) de apoiar de colaborar de (.) de multiplicar,  
 281 essas ações (1) junto as escolas pertencente à coordenação (1) é  
 282 feito por caráter político e não (1) por competência técnica (1) então  
 283 eu acho que isso também é muito grave (1) então há indicações  
 284 políticas, (.) a pessoa vai assumir o cargo porque você trabalhou  
 285 politicamente. naquela região. (1) e não porque, ela tem muita  
 286 competência técnica, para desenvolver o trabalho isso compromete  
 287 em muito o trabalho talvez=isso eu acho que seja mais (1) **mais**  
 288 **grave** do processo (1) e; a falta de compreensão mesmo do que seja  
 289 o processo de inclusão (1) e não envolvimento; dos trabalhos da  
 290 maior, parte da comunidade (1) educacional (.) o aluno com  
 291 deficiência pertence (1) **ao professor** de apoio (1) ou? ao professor  
 292 regente (1) ele não faz, parte (1) do todo da escola (1) ele faz (1) eh:  
 da? merendeira ao porteiro ao gestor

Além da questão da capacitação, citada anteriormente, a entrevistada narra que muitas salas de recursos, que deveriam fornecer apoio para os estudantes com deficiência estão sem recursos e há algum tempo não recebem incentivo financeiro para sua manutenção.

Outra situação relatada pela representante do estado de Goiás pode ser considerado um problema de gestão e atrapalhar ou dificultar a organização dos sistemas de ensino para promoção da inclusão. Trata-se da escolha dos mediadores da inclusão, que foram tratados na linha 173. Esses profissionais, multiplicadores das ações junto às coordenações regionais e unidades escolares nem sempre são escolhidos por apresentarem competência técnica para exercerem tal função, mas a escolha é realizada em caráter político, a partir de indicações ou porque o sujeito trabalhou em prol de um político no período eleitoral. Segundo ela, essa escolha baseada em critérios políticos é muito grave ao processo e comprometa o trabalho a ser realizado, dificultando a efetividade do processo de inclusão.

Por fim, dessa exposição, a entrevistada expressa um grande problema, que também é um desafio ao processo de inclusão escolar. Trata-se da questão do pertencimento, tanto por parte do aluno ao se sentir inserido no contexto escolar, quanto por parte dos agentes educacionais em compreender o processo de inclusão



A estrutura organizacional da Secretaria de Educação é transformada e a educação inclusiva deixa de estar numa diretoria e passa a ser uma subsecretaria, o que demonstra, segundo a entrevistada, um avanço para a inclusão que ganha força dentro da secretaria. Ao ingressar no cargo que ocupa, percebe-se que a informante busca conhecer como o trabalho está sendo desenvolvido, para depois montar a sua equipe para desenvolver o seu trabalho.

Acreditar na capacidade a partir da oferta de oportunidades é uma das discussões elaboradas pela entrevistada, que acredita a vontade de fazer e as oportunidades são elementos que faltam para que estudantes com deficiência possam construir e mostrar suas competências, destacando o papel da família nesse processo, como se pode observar no seguinte fragmento (linhas 331-345):

331 a gente fez um trabalho  
 332 importante com as famílias (2) porque a família, ela é extremamente  
 333 importante né (.) eh=eh pra gente acho que pra **qualquer** pessoa,  
 334 mas pra as pessoas **especiais** pra os meninos **especiais** a família  
 335 tem o dobro de valor (1) no educação precoce (.) a gente não só  
 336 trabalha a relação na **escolarização** com o bebezinho (.) como **faz**  
 337 um trabalho com as famílias (2) porque quando a mãe ou o  
 338 paizinho; recebe “olha seu filho tem uma dificuldade” é um susto,  
 339 que essa família leva né //uhum// começa um luto que não acaba (1)  
 340 e quando ele chega (1) pra ver junto com a gente (.) a gente faz um  
 341 trabalho tão importante e mostra, o seu filho é capaz ele vai ser  
 342 capaz (.) ele vai ser talentoso, como são competentes, vão ser  
 343 capazes, de trazer sim sabe de=de de fazer ter **grandes**  
 344 **realizações** (.) basta que a gente queira o quê (.) queira fazer e dar  
 345 oportunidade (1) é isso que falta

A entrevistada aponta a presença de alguns elementos que fazem parte da organização do sistema de ensino da unidade federativa que representa. Entre eles estão as classes especiais e as turmas de integração inversa (linhas 417-433):

417 nós temos as classes especiais<sup>43</sup> (1) no mesmo horário das turmas  
 418 regentes (1) como é, que elas funcionam (.) o aluno (.) no mesmo  
 419 horário ele vai pra essas classes especiais onde o atendimento é  
 420 praticamente individualizado (.) -tá (.) e ele, ali ele é trabalhado (.) se  
 421 trabalha esse conteúdo em parceria com a professora regente (.)

---

<sup>43</sup> “A classe especial é uma sala de aula, em instituição educacional de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada, regida por professor especializado na educação de estudantes com deficiência intelectual/mental ou transtorno global do desenvolvimento. Destinam-se a atender, extraordinária e temporariamente, as necessidades dos estudantes com deficiências e com TGD, cujas condições não puderem ser atendidas adequadamente por propostas, programas ou espaços inclusivos da rede de ensino”. (Caderno de orientações pedagógicas para a educação especial, 2010, p. 65)

422 assim, que é resolvido né (.) resolveu essa dificuldade ele retorna,  
 423 (.) **mas mesmo assim** (.) na inclusão (.) eu posso ter meninos que  
 424 precisam de ter (.) **um atendimento** mais individualizado, (1) então  
 425 nós temos turmas de integração inversa (.) que nada, mais é, do que  
 426 turmas reduzidas com 13 12 alunos (.) onde esse aluno, ele é  
 427 praticamente (2) atendido de forma **individualizada** pelo nosso  
 428 professor (.) -tá (2) eu tenho, também, estudante que são mais  
 429 comprometidos (.) né (.) onde a gente percebe, que o currículo  
 430 funcional é muito mais importante do que tentar fazer com que ele  
 431 aprenda (.) pelos (ensinamentos) (.) de algum conteúdo de  
 432 matemática português ((bate palmas)) (.) né (.) que o importante, pra  
 433 ele poder ter até uma inclusão

A entrevistada apresenta uma explicação sobre a classe especial como uma turma em que um professor vai trabalhar conteúdos que o aluno apresentou dificuldade e em seguida retornar para o que seria a sua turma de origem. Nesse aspecto pode-se compreender essa classe especial como uma espécie de reforço para os estudantes. As turmas de integração inversa são aquelas com uma redução na quantidade de estudantes para que o professor possa realizar o atendimento de maneira individualizada.

Ademais de expor características dessas turmas diferenciadas, a informante destaca a importância do aprendizado de um currículo funcional em detrimento de conteúdo de disciplinas como português e matemática, para aqueles estudantes que tenham um comprometimento maior.

Outrossim, na narrativa da informante do Distrito Federal há destaque para outras estratégias que estão relacionadas ao processo de inclusão, como as “escolas pólos”, que são escolas inclusivas que funcionam como centros especializados e “escolas bilíngues” em que a primeira língua é a língua de sinais e a segunda língua é a língua portuguesa.

Diante desses fatos, a entrevistada acredita que os estudantes com deficiência se sentem preparados para participar e atuar na sociedade (linhas 482-487):

482 **e tudo** isso **faz com** que os nossos estudantes  
 483 com deficiência se sintam **preparados** pra participar sabe? desse  
 484 nosso, de nosso, mundo **mundão** né (.) dessa nossa **sociedade** (.)  
 485 né (.) de se colocarem, à disposição? né do próprio **mercado** né (.)  
 486 de serem capacitados, porque diante de tudo isso também acho que  
 487 isso é uma coisa importante

Ao falar sobre participação na sociedade, a entrevistada deixa clara a necessidade de capacitação para atuação no “mercado” (linha 486), o que se

compreende como mercado de trabalho, como uma forma concreta de inclusão e participação social.

Ao ser questionada sobre as orientações da secretaria de educação em relação ao processo e gestão da inclusão no Distrito Federal, a informante afirma que a secretaria atua como um todo, com uma política comum, independente da função da subsecretaria. Assim o trabalho apresenta caráter complementar entre as subsecretaria com o fim que é o aprendizado do estudante (linhas 619-632):

619 a primeira coisa assim que eu vejo acontecer muito aqui dentro da  
620 secretaria (.) é exatamente isso a gente não sentir como  
621 subsecretaria e sim Secretaria da Educação (1) **até porque** com  
622 esse sentimento né (.) de inclusão (.) aqui **dentro?** da secretaria a  
623 gente consegue transpor? e levar pra fora; né (.) em termos dos  
624 nossos trabalhos (.) né (.) então, eu acho, que existe assim uma  
625 política, bastante, importante, da (.) secretaria de educação **é**  
626 **exatamente** essa né (.) onde na verdade (.) quer dizer as  
627 subsecretarias elas atuem assim como: como: eh: como uma coisa  
628 só (.) né (.) trabalhando com uma política **única** né (.) de levar a  
629 educação pra um patamar **importante** de excelência né (.) todos os  
630 trabalhos são realizados aqui; por todas as subsecretarias (.) **todas**  
631 **têm** só tem um objetivo único (.) que é fazer com que o nosso  
632 estudante (.) aprenda

A narrativa da gestora revela a necessidade de um trabalho articulado em toda a estrutura da secretaria, e isso, segundo ela se faz presente na organização do sistema de ensino de maneira a “levar a educação pra um patamar importante de excelência” (linhas 628-629).

No intuito de complementar as informações sobre o processo inclusão no sistema de ensino, o pesquisador questiona como as escolas são orientadas para promover a inclusão (linhas 714-725):

714 **Y:** sim. então as escolas, (1) elas eh: como é que elas buscam  
715 então a promover (.) como, elas são orientadas (.) °pra isso°  
716 **DFf:** <sup>L</sup>**nós temos assim coordenadores pedagógicos**  
717 **maravilhosos** (.) atuando em todas as regionais, nós temos um  
718 coordenador pedagógico maravilhoso; em interface, diretamente  
719 com nós (.) com a gente, aqui (.) -tá, (.) e=e junto com ele nós temos  
720 os coordenadores intermediários, (.) nós, temos, os=os orientadores  
721 (.) -tá (.) nós temos, a EAPE **pronta** pra oferecer (.) as, formações,  
722 dos professores (.) -tá (.) então nós -tamos o tempo todo (.) fazendo,  
723 visita, às escolas também (.) então, nós estamos, o tempo todo quer  
724 dizer com essa (.) com essa (.) com esse trabalho eh: **integrado**  
725 junto na ponta (.) -tá (.) fazendo as visitas (.) -tá (.) conversando

A entrevistada relata a presença de coordenadores pedagógicos, coordenadores intermediários, orientadores, visitas às escolas e a EAPE<sup>44</sup> para oferecer formação aos professores. Entende-se, pela sua fala, que a orientação é realizada pelas equipes que compõe a educação inclusiva; e que o trabalho realizado de forma integrada entre as diversas instâncias presentes no sistema de ensino.

A informante destaca que as decisões são pautadas nos indicadores obtidos a partir de informações para subsidiar o trabalho e as ações realizadas pela subsecretaria da qual ela é a gestora. Essa postura da representante do DF é fruto de sua trajetória biográfica e profissional, que ela mesmo afirma ser da área da gestão do conhecimento, da qual ela é proveniente (linhas 730-744).

730 como venho dessa área de  
 731 gestão do conhecimento, eu falei “gente, é o seguinte ((batendo  
 732 palmas)) como é que, a gente **pode decidir** se eu não tenho **os**  
 733 **indicadores pra me mostrar qual é o caminho certo**” (.) né. (.) **eu**  
 734 **sei que eu tenho** o IEDUCAR<sup>45</sup>; -tá (.) que é um **sistema bárbaro**  
 735 (.) mas o IEDUCAR, quando eu pego o censo às vezes os dados  
 736 não batiam muito (.) e aí (.) eu pedir o seguinte (.) eu falei assim,  
 737 “olha não tem esse documento aqui **ó** (.)” você vai ver (.) eu peguei  
 738 fiz um levantamento (.) -tá, (.) de uma série de gráfico, (.) -tá (.) com  
 739 relação ao que **existia**, né (.) porque eu peguei em termos de  
 740 inclusão? (.) de integral? na **rede** (.) -tá (.) porque, na verdade, (.)  
 741 quer dizer **pra mim essas** informações é que iriam me subsidiar pra  
 742 me dizer “**DF** essa ação -tá mais **adequada** (.) essa aqui olha não -  
 743 tá muito boa não (.) não deu muito certo” (1) e até, porque depois de  
 744 determinado tempo poderia reavaliar

A utilização de softwares e sistemas para realizar levantamento e monitoramento das informações e ações do sistema de ensino são fundamentais para subsidiar a continuidade do trabalho realizado. Percebe-se que a utilização dessas ferramentas tem como fim a realização de avaliações para possível manutenção, aperfeiçoamento ou cancelamento de ações e projetos, dando os encaminhamentos de forma adequada à gestão dos sistemas de ensino para a promoção da inclusão escolar.

Para compreender melhor como ocorre a gestão do sistema de ensino para promover a inclusão, o pesquisador questionou sobre as ações desenvolvidas para apoiar os professores e quais os recursos oferecidos para esse processo de

<sup>44</sup> EAPE é a Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação.

<sup>45</sup> O I-EDUCAR é um sistema da Secretaria de Educação do DF, sendo um software de gestão escolar que centraliza as informações do sistema de ensino e suas características.

inclusão escolar. Sua exposição evidencia que há uma atuação da secretaria com as escolas, por meio das coordenações regionais de ensino, suas coordenações, e com outras subsecretarias presentes da estrutura organizacional (linhas 850-861).

850 **nós atuamos diretamente** (.) -tá  
 851 (.) **lá** na ponta? com a escola, (.) exatamente; para tentar (.)  
 852 resolver, a questão em conjunto **com** a coordenação regional (.) **se**  
 853 **houver necessidade** nós fazemos também a::=a subsecretaria (.)  
 854 de gestão, de pessoas (.) porque às vezes nós temos que envolver  
 855 a parte de troca de professores (.) enfim (.) o **importante** é que eles  
 856 sabem, (.) -tá (.) exatamente, que **aqui** na sede (.) -tá (.) existe, uma  
 857 subsecretaria (.) -tá (.) pronta pra atuar (.) e elevar **todas** as  
 858 informações e=e=e até alternativas; pra que eles possam realizar  
 859 um bom trabalho (.) **nós temos um trabalho** além dos  
 860 coordenadores (.) -tá (.) nós temos, os nossos coordenadores  
 861 intermediários; (.)-tá (.) que visitam, às escolas

A entrevistada, ao fazer referência ao seu cargo de subsecretaria e dizer que está “pronta pra atuar” (linha 857) demonstra que está disposta a desenvolver as funções e atribuições do cargo que ocupa de maneira eficiente, possibilitando o entendimento de informações e a criação de alternativas no desenvolvimento do trabalho, mesmo que para isso tenha que atuar em questões e problemas pontuais que ocorrem em unidades escolares.

Ao discorrer sobre a atuação da subsecretaria, a informante afirma que o governo apresenta um olhar diferenciado para a educação (linhas 919-928):

919 então **é essa?**  
 920 grande proposta, da educação em nosso **novo** governo (.) ele **tem**  
 921 a=a=a secretaria ela tem um **olhar** diferente pra educação (.) ela  
 922 tem um **olhar** diferente pra os nossos professores em termos de  
 923 **valorização** (.) porque eu posso, garantir; pra você, (.) os nossos  
 924 professores -tá (.) eles **tão num patamar** de excelência (.) **ímpar** (.)  
 925 em relação aos outros; do Brasil (.) posso garantir isso pra você (.)  
 926 em termos, assim de competência, (.) em termos de especialização,  
 927 (.) em termos de doação, (.) em termos de=de **voluntariado** (.) de  
 928 participar

A informante afirma que há um olhar diferenciado por parte do governo no que se refere à valorização do professor, mas não explicita em que sentido isso ocorre, deixando uma lacuna na interpretação e entendimento. Ao dar sequência à sua exposição ela evidencia qualidades dos professores que os trazem a um nível de excelência.

Com relação à formação dos profissionais da educação, a entrevistada discorre sobre a EAPE com função de formação e conseqüentemente, como instrumento para vencer desafios no processo de inclusão a partir do conhecimento (linhas 996-1014):

996 (.) eu acho que é muito, em cima da escuta (.) da própria,  
 997 subsecretaria, que é a EAPE (.) a nossa escola de governo (1)  
 998 porque a EAPE, ela faz agora uma escuta bastante importante; e ele  
 999 fez um trabalho muito legal (1) quando, eu iniciei aqui, em janeiro (.)  
 1000 a gente fez umas visitas, às escolas (.) e os professores, eles  
 1001 falaram, o seguinte (.) que: eles tinham, uma vontade muito grande  
 1002 (.) de poder ficar melhores, de ter mais conhecimento,  
 1003 determinadas áreas, (.) mas que existe uma dificuldade grande do  
 1004 pessoal de Brazlândia vim aqui pra o Plano Piloto, (1) que aqui  
 1005 deveria ter um trabalho mais descentralizado, pois **o nosso**  
 1006 **subsecretário** que entrou (.) e ele fez o trabalho exatamente  
 1007 descentralizado, né atendendo, aos=aos desejos dos professores  
 1008 (1) e é espetacular, (.) agora você sabe que ele criou os polos, (.) -tá  
 1009 (.) então a formação, quer dizer ela não se esgota, (.) ela -tá sendo,  
 1010 o tempo todo né (.) acontecendo, e na=na nos diversos, polos,  
 1011 regionais, (.) quer dizer (.) **trazendo uma gama? muito maior de**  
 1012 **professores** né (.) pra=pra área, de conhecimento, né (.) porque a  
 1013 gente, sabe que **só** através dele; que a gente consegue vencer os  
 1014 grandes desafios né

Escutar as demandas dos professores no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento e aperfeiçoamento profissional tem sido uma estratégia para a formação no âmbito da secretaria. A descentralização do local onde eram realizados os cursos de formação e aperfeiçoamento possibilitaram abarcar uma quantidade maior de professores, uma vez que a distância podia ser um impeditivo para o conhecimento e a formação, formação essa que “não se esgota” (linhas 1008-1009).

A gestora, na sequência de sua exposição, reconhece as dificuldades que existem para organizar e gerir o sistema. Uma das dificuldades abordadas é a grande quantidade de estudantes e professores (linhas 1029-1048).

1029 agora é claro, que dentro de uma secretaria de educação (.) você  
 1030 imagina (.) são quase 700 escolas, (.) eu acho que são em torno de  
 1031 60 mil professores (.) eu tenho em torno, de 400 e poucos mil,  
 1032 alunos (.) então **isso aqui** é um mundo, né, (.) então na verdade, eh:  
 1033 temos eh: dificuldade, às vezes da própria gestão (.) claro, que, sim  
 1034 (.) nós -tamos lidando com pessoas né (.) e cada pessoa é um  
 1035 mundinho diferente (.) cada, um com uma, **história, particular**  
 1036 diferente (.) né (.) **mesmo que todos tenham** né (.) o mesmo  
 1037 objetivo, (.) **o alcançar** às vezes é diferente (.) **e a secretaria** ela  
 1038 tem que **ter uma diretriz** né (.) você **pode até achar que não seja**  
 1039 **a melhor** (por isso por isso e isso) **mas não tem como** você vai ter que  
 1040 **seguir** né (.) **pode ser que lá na frente** você possa; ter um  
 1041 momento de escuta e dizer assim “olha -tá vendo. não foi tão bom.

1042 mas se tivesse feito. daquela maneira ia ficar melhor,” (1) mas isso  
 1043 aí também acontece (.) e eu acho que nós estamos preparando  
 1044 exatamente pra isso (.) eu acho, que a secretaria educação ela -tá  
 1045 dando um **salto** (.) basicamente em **ações** né (.) °o que fazer pra  
 1046 gente ampliar as ações pra melhoria dos nossos estudantes° pra  
 1047 que pessoas; com deficiências; possam **atuar** né (.) como cidadãos  
 1048 importantes na sua integralidade?

Ao discorrer sobre a quantidade de estudantes e professores existentes na secretaria de educação a informante revela o seu pensamento quanto ao humano e a importância de se dar valor à história de cada sujeito. Ademais ela observa que mesmo que as pessoas tenham objetivos comuns, nem sempre eles são alcançados da mesma maneira e isso faz de cada pessoa um “mundinho diferente” (linha 1034).

A secretaria de educação tem uma diretriz, que mesmo não sendo considerada a melhor por todos os sujeitos deverá ser seguida e isso, num futuro, poderá trazer reflexões sobre mudanças e possibilidades.

Mesmo com as dificuldades, a entrevistada, ao falar que a secretaria de educação está “dando um salto” (linha 1044) acredita na melhoria das diretrizes para a educação no Distrito Federal. Além disso, o salto a que se refere está voltado para a realização de ações para a atuação dos estudantes com deficiência e o seu desenvolvimento integral como cidadãos.

Para entender a situação concreta das escolas no que concerne ao seu espaço físico, o pesquisador lançou a seguinte pergunta à gestora: Como estão organizados os espaços físicos das escolas no que concerne à questão de acessibilidade e mobilidade? A entrevistada reconhece que ainda existem algumas dificuldades na parte estrutural, mas que há tentativas de resolução e o trabalho complementar com parcerias para superar essas dificuldades (linhas 1115-1124):

1115 eu acho que os nossos eh: espaços, (.) eu acho que a gente pode  
 1116 até: mais pra frente né (.) ter novas, (modificações) em termos de  
 1117 escola (.) nossas escola são boas têm escolas inclusive mais nova  
 1118 (.) bem bonitas (.) -tá (.) as nossas creches também são bastante  
 1119 bonitas (.) e acho, que quando nós não temos espaço suficiente (.)  
 1120 nós temos parceiros (.) -tá (.) e esses parceiros então  
 1121 complementam, esses espaços né fora, da escola, pra que eles  
 1122 possam desenvolver (.) **todas estas atividades** que a gente  
 1123 considera, que são importantes né, pra o desenvolvimento do  
 1124 nosso estudante

A informante acredita que as escolas são adequadas e que algumas unidades escolares, esteticamente falando, são “bonitas” (linha 1118). Entende-se que por

serem adequadas, as escolas são acessíveis para acolher estudantes com deficiências. Pode-se observar, a partir de sua fala, que os espaços escolares atendem as demandas dos estudantes, e quando isso não ocorre, há o trabalho em sistema de parceria para o desenvolvimento de atividades consideradas importantes continue a ser desenvolvido.

Percebe-se, então, que a organização do sistema de ensino no DF está voltada para desenvolver as capacidades dos estudantes com deficiência, para assim promover a inclusão. A estrutura organizacional da secretaria está organizada de maneira articulada para desenvolver a educação. Na seara mais específica da educação inclusiva, o sistema de ensino conta com classes especiais, turmas de integração inversa, escolas pólos e um centro de formação profissional. As escolas são adequadas às necessidades dos estudantes e há as parcerias para preencher possíveis lacunas no que se refere à acessibilidade. Além disso, o trabalho da subsecretaria está pautado pela ação direta e por ações desenvolvidas a partir das coordenações regionais de ensino.

### **5.5. Análise comparativa dos processos de inclusão nos sistemas de ensino pesquisados**

Percebe-se ao realizar a análise da narrativa da entrevistada do Distrito Federal que ela não aponta de forma clara quais são as orientações realizadas pela gestão da educação inclusiva para a promoção da inclusão escolar. A entrevistada relaciona os agentes que atuam nesse processo, porém não esclarece como, nem quais são as orientações para a gestão do sistema de ensino.

A informante do estado de Goiás afirma que as orientações são produzidas pela gerência em que ela atua, e são direcionadas às escolas pelas coordenações regionais de ensino e pelos mediadores da inclusão, que são os profissionais responsáveis por articular o trabalho em conjunto com as unidades escolares.

Pressupõe-se que em ambas unidades federativas existe o acompanhamento educacional especializado realizado pelas salas de recursos e que esse atendimento é ofertado aos estudantes com deficiência identificados através da matrícula, e encaminhados ao serviço. As entrevistadas não explicitam como ocorre ou quais são

as orientações para a execução do serviço, mas ambas prezam pela necessidade da formação e capacitação desses profissionais. Além disso, há uma explicitação por parte da entrevistada do estado de Goiás que há a presença de outros profissionais para dar apoio no processo de inclusão, como intérpretes e orientadores.

Em relação ao acesso à escola, em ambas unidades federativas as informantes afirmam que a matrícula de estudantes nas redes de ensino não sofre interferência relacionada à deficiência. No estado de Goiás todas as escolas devem receber todos os estudantes e buscar desenvolver um trabalho que gere o aprendizado. A partir do momento que o aluno é matriculado, a escola deve passar a direcionar recursos para atender às demandas e alguns investimentos passam a ser repassados para as escolas. No Distrito Federal existem algumas diferenças.

Apesar de no processo de matrícula não haver diferenciação por o estudante possuir ou não deficiência, a informante do Distrito Federal, relata existirem escolas que são polos para estudantes com determinadas deficiência, como no caso de estudantes surdos, que geralmente são encaminhados a elas. Também evidencia a presença de classes especiais e classes de integração inversa em que o aluno tem um atendimento e um acompanhamento mais específico, por haver redução do número de estudantes nelas. Outro ponto importante, que pode influenciar na distribuição dos estudantes nas unidades escolares, é a presença de centros de ensino especiais, que são instituições que trabalham com currículos funcionais e são destinadas a estudantes considerados mais comprometidos que outros. Mesmo com essas particularidades, há uma visão por parte da gestora de que a escola é para todos.

Há referência ao trabalho articulado para as duas entrevistadas. Depreende-se disso, que a inclusão é um processo complexo e não pode estar restrita somente ao ambiente da sala de aula em que está o aluno com deficiência, mas deve estar presente nas questões de matrícula, acompanhamento, acessibilidade arquitetônica, profissionais e profissionalização, recursos e investimentos. Além disso, a estrutura organizacional das secretarias de educação deve prever e promover o entendimento e necessidade de participação e pertencimento no público com deficiência, a fim de contribuir ao desenvolvimento da aprendizagem.

## 6. EM BUSCA DE ACESSIBILIDADE – A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

As políticas de inclusão na educação básica são essenciais à construção de conhecimentos e ao desenvolvimento das aprendizagens e oportunidades de maneira igualitária ou ao menos semelhante para os estudantes com deficiência, mas a existência de leis ou políticas não garante a efetividade da inclusão nos sistemas de ensino.

A obrigatoriedade do oferecimento do ensino médio, com a universalização da oferta e do atendimento, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e na Constituição Federal a partir da Emenda 59, sob responsabilidade dos estados e do Distrito Federal, passa a ensejar o pensamento e análise das condições e desafios para promoção da inclusão no ensino médio.

Assim, esse capítulo visa compreender como o processo de inclusão acontece no ensino médio, nas unidades federativas foco dessa pesquisa, assim como discutir reflexões sobre o processo de inclusão de jovens com deficiência no ensino médio.

### 6.1. O processo de inclusão no estado de Goiás

Para entender como ocorre o processo de inclusão no ensino médio no estado de Goiás, o pesquisador pergunta se a informante pode falar como é o processo de inclusão dos jovens com deficiência no ensino médio. A informante realiza um relato temporal buscando expor como se deu esse processo de inclusão (linhas 309-319):

309 **Y:** e= e o ensino médio aqui no= no estado (.) como é que ele - tá  
 310 organiza:do e como é a inclusão? (1) a senhora podia falar um pouco  
 311 como é a inclusão; desses jovens do ensino médio eh: inclusão  
 312 dos= dos jovens deficientes (.) °no ensino médio°  
 313 **GOf:** nós tivemos, ao longo dos anos, a abertura, de algumas salas  
 314 no período: (2) no diurno (.) onde aqueles alunos, que não ficavam  
 315 mais nas escolas especiais ali na final da década, de: (.) de: 90 início  
 316 dos anos 2000 que houve um fechamento uma solicitação pra que

317 as pessoas mais velhas pudessem ir pra escola regular (.) houve  
 318 uma migração muito grande né desse público para as escolas ditas  
 319 regulares e eles procuraram a: a educação de jovens e adultos

A informante afirma que houve, no final da década de 90 e início dos anos 2000, a solicitação de que pessoas mais velhas pudessem ir para escolas regulares, inserindo os estudantes com deficiência na educação de jovens e adultos. Pode-se inferir da fala da entrevistada que com o fechamento das escolas especiais, muitos estudantes ficaram sem estudar, mesmo os de maior idade, uma vez que nessas escolas não havia preocupação com a faixa etária. Com isso aumentaram as solicitações para o ingresso em classes regulares por parte desse público que não contava mais com as escolas especializadas. Assim, grande parte desse público foi direcionado à Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com a entrevistada, ainda hoje, cerca de 300 estudantes com deficiência estão matriculados na educação de jovens e adultos, e isso pode não ser positivo para esses estudantes, uma vez que eles podem contar com os serviços de apoio, mas não tem acesso ao atendimento educacional especializado realizado pela sala de recursos (linhas 329-341):

329 nós esta:mos com aproximadamente 300 sujeitos na  
 330 educação de jovens e adultos (2) que: (.) são público da educação  
 331 especial (1) com deficiência (1) e esse público eles estão usufruindo  
 332 dos serviços da educação especial (.) que é o professor de apoio,  
 333 ou=ou intérprete (.) o higienizador, mas muitos não possuem o  
 334 atendimento na sala de AEE (2) eu=eu julgo (.) esse atendimento  
 335 extremamente importante? eh: para: (2) numa forma (.) uma forma  
 336 de: (.) de:: complementação? (2) aos recursos (.) ao conteúdo (.) a  
 337 estimulação, que esse sujeito viu (.) no horário: (.) eh: regular de aula  
 338 (.) e muitos, não têm (.) então eles acabam ficando em prejuízo (.)  
 339 porque eles eh: são chamados (2) funcionais (1) acabam, por  
 340 trabalhar, em algumas atividades, (.) repetitivas durante o dia e  
 341 muitos, vão para a escola durante a noite fazendo esse ciclo

O atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos é um serviço de natureza complementar e de estimulação aos objetos de conhecimento desenvolvidos em sala de aula. Por se tratar de um serviço complementar ele é realizado no período contrário ao regular de aula. Como os estudantes da educação de jovens e adultos estudam no período noturno, a maioria não tem acesso a esse atendimento. Isso ocorre porque muitos são considerados



esses estudantes a atenção necessária para que haja a aprendizagem, seja pelos professores ou pelos outros agentes envolvidos no processo escolar.

Para dar sequência à exposição da entrevistada o pesquisador pergunta como o sistema de ensino do estado se organiza para buscar uma inclusão dos jovens com deficiência no ensino médio e na sociedade. A informante relata que naquele momento o trabalho está voltado à sensibilização de alguns agentes do processo inclusivo (linhas 372-384):

372 **esse** momento nosso hoje é um momento  
 373 totalmente, voltado à sensibilização dos mediadores (.)  
 374 coordenadores regionais (.) para, **garantia** do exercício (.) da,  
 375 efetivação desses serviços (1) mas não somente da oferta (1) com  
 376 vistas à **aprendizagem** desses educandos (1) então hoje nós -tamos  
 377 reunidos (1) com as quarentas CRES (1) estando aqui o  
 378 coordenador (1) que é a figura máxima de trabalho (1) e o mediador  
 379 de inclusão, (1) entã:o eh: existe essa preocupação (.) e a nossa  
 380 ideia (1) eh: (1) afinar eh: refi- (.) afinar, com as coordenações ações,  
 381 que visem a aprendizagem não somente a oferta do serviço mais  
 382 aprendizagem desses sujeitos (1) e refinar alguns instrumentos **de**  
 383 **acompanhamento** (.) para saber se essa política (.) pública que é a  
 384 oferta desse serviço tem cumprido sua função

A representante do estado esclarece que a sensibilização de coordenadores regionais e mediadores da inclusão visa garantir não somente a oferta dos serviços, mas a sua efetivação, de modo que a aprendizagem seja alcançada. Nesse sentido a sensibilização contribui com articulação do trabalho educativo, podendo refletir “refinar” instrumentos de acompanhamento dos estudantes para saber se as políticas têm sido efetivas, de maneira a realizar monitoramento, avaliação e adaptações para alcançar os objetivos escolares relacionados à aprendizagem.

Percebe-se, pela análise da narrativa da entrevistada que o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio ainda é recente e ainda apresenta resquícios das políticas e da antiga organização do sistema de ensino que incluía escolas especializadas. Desafios necessitam superação para que haja a efetivação da inclusão e não apenas a oferta pela matrícula. Há a necessidade do atendimento especializado e do oferecimento de serviços, mas também é necessário a sensibilização, conscientização e conhecimento sobre o trabalho e as demandas desses estudantes para um trabalho eficiente.

## 6.2. O processo de inclusão no Distrito Federal

Ao tratar do ensino médio e projetos de vida para o futuro a informante do Distrito Federal relata sua experiência na criação e adaptação de um projeto destinado a jovens com deficiência no Ensino Médio:

289 (.) nós fizemos, o Enem, inclusivo Especial não sei se -cê viu na  
 290 mídia (1) tá (.) e esse ENEM, inclusivo Especial, como é que ele  
 291 surgiu (2) eu fui participar de uma inauguração do Mais Enem (1)  
 292 que é uma ação muito, importante também (.) da secretaria (.)  
 293 quando cheguei lá na inauguração tinha 300 meninos lindos(.) tá (.)  
 294 e aí eu fiquei **tão emocionada** (.) achei tão bonito aquele trabalho  
 295 que eu perguntei “**agora vamos lá** minha pergunta né (.) quantos eu  
 296 tenho com deficiência” me falaram “ah DFf só um” eu falei “como”  
 297 (1) se só, no terceiro ano, eu tenho 510 (.) meninos com deficiência  
 298 como, é, que eu só posso ter um (.) aí, na mesma hora eu cheguei  
 299 aqui conversando com os assessores “gente como é que pode isso”  
 300 “ah o Enem especial” eu falei “**pronto** Enem Inclusivo Especial”  
 301 ((batidas na mesa)) (1) nós fizemos, essa ação em 15 dias (1) -tá (1)  
 302 nós fomos ver (.) nós conseguimos um espaço porque eu queria,  
 303 **empoderar** os meus meninos (.) eu queria um espaço que  
 304 **respirasse** tecnologia, ciência? Educação?

Há a percepção da necessidade de um projeto que atenda os estudantes com deficiência que estão matriculados no ensino médio, a partir da observação de uma ação destinada a essa fase, mas que não abarca todos os estudantes. Percebe-se preocupação da entrevistada quando questiona a quantidade de estudantes com deficiência participando da ação para o ENEM e a imediata criação de uma ação destinada especificamente a esse público. Depreende-se da narrativa construída pela entrevistada que não havia ações e projetos específicos para atender as demandas dos estudantes do ensino médio com deficiência, mas que ações mais rápidas podem e devem ser implementadas para esse público.

O projeto Empregabilidade será lançado no Distrito Federal, e trabalhará não apenas com a parte da vocação estudantil, mas também das necessidades do mercado e assim poder realizar a capacitação adequada. Esse projeto tem por intenção sanar as lacunas de oportunidade e de querer fazer que a entrevistada citou em sua fala anterior, ao tratar das capacidades que os estudantes com deficiência possuem, em que afirma que “basta que a gente queira o quê? queira fazer e dar oportunidade” (linhas 343-344).

345 a gente tem um projeto de  
 346 empregabilidade que a gente vai lançar, pra o ano que vem (.) -tá e  
 347 vai pegar também o corte do terceiro ano (1) e vai °(submeter)° um  
 348 trabalho completo (1) não só trabalhando na parte né (.) da parte da  
 349 vocação (.) pra estabelecer as ementas que são necessárias mas  
 350 enxergando, o mercado (1) vendo o quê que o mercado precisa para  
 351 poder a gente fazer a capacitação (1) e trabalhando, com uma  
 352 empresa (.) pra trabalhar cultura pra que realmente exista um  
 353 acolhimento, adequado (.) pra o **nosso estudante** com deficiência

Depreende-se de sua fala que esse projeto será destinado aos estudantes com deficiência que estão no terceiro ano do ensino médio. Entende-se que um projeto que vai estabelecer ementas necessárias para o mercado e que estará voltado para a capacitação e envio para o mercado, com possíveis parcerias empresariais, trabalhará com as potencialidades e adequações para acolher e atender os estudantes com deficiência.

No decorrer de sua narrativa, a informante aborda a questão do Novo Ensino Médio e busca explicitar algumas de suas características (linhas 357-376):

357 **o novo ensino**  
 358 **médio** que agora entrou né (1) com a política do=do MEC (que a  
 359 gente) fez adesão (.) um espetáculo, porque na verdade ele traz né  
 360 (.) até uma perspectiva que a gente já vivenciava (.) que é sobre a  
 361 parte que é você, ter uma parte do currículo (.) voltado pra parte  
 362 vocacional; onde na verdade você não deixa pra (.) só no último  
 363 ano não você **começa** de repente até do final dos anos finais, pega  
 364 o ensino médio já começa a trabalhar projeto de vida, (.) né (.) você  
 365 tem uma parte (.) são 3 mil horas você tem uma parte (.) que fica né  
 366 (.) na=na parte do currículo né (.) a nossa base curricular e uma  
 367 outra base (.) que é em cima das trilhas né (.) onde você vai  
 368 desenvolver né (.) conteúdos; importantes, pra a formação daquele  
 369 aluno (.) principalmente mas ele participando dessas escolhas né (.)  
 370 onde o protagonista é ele (1) e é tudo o que os nossos meninos  
 371 precisam; exatamente esse trabalho vocacional né //uhum// (.)  
 372 porque eles são muito talentosos né e (estamos precisando  
 373 exatamente) desses grandes talentos (1) e agora **Y** esse ano nós  
 374 sentamos ((batendo na mesa)) (1) -tá (.) então, o currículo agora -tá  
 375 saindo com toda, uma **formatação** mas=mas abrangendo?  
 376 Abraçando? quer dizer a todos (1) **independente** das diferenças

A informante evidencia que o trabalho com projeto de vida, com escolhas e o desenvolvimento de conteúdos importantes formará um estudante protagonista, e o trabalho vocacional não estará preso aos anos finais do ensino médio, mas associado à base curricular e de trilhas escolhidas pelos próprios estudantes. Para a entrevistada nós estamos precisando dos talentos que os estudantes possuem, e o entendimento que se subentende é que a organização e o funcionamento do novo ensino médio trarão essas possibilidades.

Ao bater na mesa demonstra a ênfase em falar sobre o currículo e a abrangência que espera alcançar, que como ela mesmo afirma “são todos independente das diferenças” (linhas 375-376).

Após ser questionada sobre as orientações da secretaria de educação para inclusão, a entrevistada expõe a construção de um projeto para o ensino médio, intitulado Plataforma Digital (linhas 638-669):

638 **plataforma** digital é um **espetáculo**  
 639 por que (.) **o quê que é** (.) ele tem ele tem a ideia de poder oferecer,  
 640 pra o estudante que -tá começando, pelo primeiro; ano; do ensino  
 641 médio; né (.) ele vai oferecer eh: alguns=alguns IPADS pra esses  
 642 meninos e a partir, daí (.) a gente vai construir assim trilhas, de  
 643 conteúdos né (.) mas ao mesmo tempo (.) conseguir tendo, links né,  
 644 pra que ele possa (1) ele possa? **escolher** né (1) que links ele vai  
 645 achar interessante, além daquela da=da=da=da daquela parte mais  
 646 estruturada, em termos de conteúdos né (1) e o que que é:  
 647 interessante é o seguinte (1) **que nesse trabalho** né (.) eu falei  
 648 assim “gente o comitê de conteúdo é um dos mais importantes né (.)  
 649 **o quê** que eu vou definir ali” e a gente viu o seguinte (.) que na  
 650 verdade, o nosso grande (.) né (.) o nosso grande assim acho que  
 651 eh: instrumental, (.) o nosso grande orientador **vai ser o próprio**  
 652 **aluno** (.) porque nesse (.) **nesse trabalho** a gente vai ter  
 653 um=um=um determinado cenário; onde a gente; vai poder  
 654 acompanhar o aluno (.) né (.) ver como é que ele -tá indo e até onde  
 655 ele busca (.) **quais são** os conteúdos que (.) ele começa, a **buscar**  
 656 (.) que ele acha mais interessante né (1) **a partir dessas**  
 657 informações (.) a gente vai dizer “**opa**” (.) “pera aí” então nisso aqui  
 658 foi ampliar então(.) -tá certo. (.) essas=essas minhas informações  
 659 aqui (.) -tá (.) eu vou ampliar, né (.) porque ele já, -tá me  
 660 direcionando, ali (.) né (.) então, isso é um espetáculo, (.) né (.)  
 661 então é exatamente, eu acho que essa, **é a grande proposta** na  
 662 secretaria de educação (.) -tá. (.) é levar? pra todos os nossos  
 663 estudantes né (.) **esse sentimento** de que eles podem? de que **eles**  
 664 **são capazes** ((batidas na mesa)) e que **nós estamos aqui** (.) **só**  
 665 **pra poder** (.) como; se a gente; fosse aqui aquele aquele=aquele  
 666 órgão assim que pudesse oferecer, quer dizer **as condições** (.) né  
 667 (.) pelo menos **as oportunidade** pra que eles possam, possam ir (1)  
 668 e **a gente quer** exatamente isso educação? pra mim **ela não se**  
 669 **esgota ela não se acaba**

A exposição realizada pela informante esclarece a construção de um projeto para a construção de trilhas pelos estudantes, a partir do primeiro ano nessa etapa educacional. Podemos inferir que essas trilhas<sup>46</sup> são as mesmas tratadas no início

<sup>46</sup> O documento Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio no DF apresenta os Itinerários Formativos que são uma parte diversificada do currículo, são construídos por formações diversas que proporcionam ao estudante fazer escolhas, de acordo com seu Projeto de Vida e, também, aprofundar o conhecimento em uma das quatro áreas do conhecimento, e/ou optar por um quinto itinerário, composto pela Educação Profissional e Tecnológica. Uma das partes que os Itinerários estão divididos são as Trilhas de Aprendizagem, que serão detalhadas por documentos próprios. Segundo esse documento as “Trilhas de Aprendizagem são compostas por uma sequência de quatro

da narrativa pela entrevistada ao falar sobre o novo ensino médio e o trabalho com as especificidades de cada estudante.

A construção de trilhas será realizada pelo estudante e ele fará conexões a partir de seus interesses. As definições de conteúdos que serão acessados pelos estudantes na Plataforma Digital estarão além da parte “mais estruturada em termos de conteúdos” (linha 646). Entende-se que essa parte à qual a entrevistada se refere é o currículo básico mínimo exigido para o ensino médio. O estudante que será responsável pela organização dessas trilhas a partir de suas escolhas, que serão feitas em suas buscas realizadas nessa plataforma.

O acompanhamento dos estudantes orientará a ampliação de determinadas informações direcionando as trilhas dos estudantes. A entrevistada destaca que a proposta da secretaria de educação é o despertar do sentimento de poder e de ser capaz, de protagonismo como citado anteriormente em seu relato. Ao afirmar que que a secretaria está ali para oferecer as condições e as oportunidades, a entrevistada revela o que acredita ser a função da secretaria, uma vez que para ela, a educação “não se esgota, ela não se acaba” (linha 668).

Para dar seguimento à narrativa e situá-la no contexto do ensino médio, o pesquisador realizou o seguinte questionamento à entrevistada: A senhora podia falar um pouco sobre o ensino médio? Como ele está organizado e como acontece a inclusão dos jovens com deficiência nessa etapa? A entrevistada discorre que o processo de inclusão não é pontual, e ocorre em todo tempo (linhas 1130-1142):

1130 **DFf:** eh: a inclusão deles assim, é do início ao fim (.) quer dizer (.)  
 1131 não tem uma (.) né (.) **só que** com a temporalidade **é claro** que ele  
 1132 vai chegar no ensino médio um pouquinho depois (.) do que, o  
 1133 outro, menino do ensino regular (.) né (.) e: aqui no=no ensino  
 1134 médio eu tenho até em torno no terceiro ano (.) posso até pegar  
 1135 aqui em termos de deficiência (.) eu tenho em torno de 510  
 1136 meninos enfim (.) deixa eu até ver se eu pego aqui (.) depois eu  
 1137 pego aqui (.) não tem tempo integral -tá (.) agora (.) eh: na verdade,  
 1138 ele **chega** ao ensino médio dentro de um processo, normal, (.) -tá  
 1139 (.) como qualquer, outro, menino (.) -tá (.) **como qualquer outro**  
 1140 estudante (.) -tá (.) eu tenho, aqui, eh: (.) tanto tem do regular como  
 1141 eu tenho também da educação integral (.) -tá (.) e eu tenho no  
 1142 ensino médio

---

unidades curriculares e possuem a duração total de quatro semestres, cursadas a partir do terceiro, que possibilita o aprofundamento progressivo das aprendizagens em uma área do conhecimento” e “as instituições educacionais deverão ofertar, obrigatoriamente, opções de trilhas que contemplem as quatro áreas de conhecimento, de forma a possibilitar a escolha do estudante, segundo seus interesses e anseios”.

Para elucidar a questão da inclusão no ensino médio, a informante recorre a dados numéricos para esclarecer que os estudantes com deficiência são matriculados em turmas regulares. O processo de chegada ao ensino médio ocorre da mesma maneira que para os estudantes que não possuem deficiência, podendo estar na educação integral ou não. Compreende-se esse processo como normal quando o estudante cursa o ensino fundamental em 9 anos, sendo que em cada ano-relógio ele cursa uma série progressivamente.

Há uma exceção a esse processo, constatada pela gestora, quando ela usa o termo “temporalidade” (linha 1131). Pode-se inferir que o termo se refere aos estudantes que apresentam aprendizagem diferenciada e requerem mais tempo para a construção dos conhecimentos, dessa forma, esses estudantes, segundo a informante, poderão chegar no ensino médio em um tempo diferente dos estudantes que não possuem nenhuma deficiência.

A entrevistada relata que os estudantes com deficiência estão dentro das escolas, independente de suas deficiências, e independente do tipo de escola, seja ela regular ou integral (linhas 1148-1160):

1148           (.) pois é os meninos especiais -tão dentro (.) não tem, **não**  
 1149 **tem uma divisão** (.) sabe (.) “ah pois é **no ensino médio eu**  
 1150 **tenho: aqui especial e aqui não” não** (.) **não tem** (.) -tá (.) eles  
 1151 estão todos ali (.) -tá (.) **é claro** que pra os meus meninos especiais  
 1152 eles vão ter, um=um (.) um oferecimento de oportunidades (.) e de  
 1153 alternativa diferenciado, pra que eles possam fazer o mesmo  
 1154 acompanhamento ((tossindo)) mas todo, o processo dele é=é=é (2)  
 1155 normal; (.) -tá (.) em termos do seriado enfim (.) a não, ser que os  
 1156 nossos meninos que estão no Centro de Ensino Especial, (.) lá não  
 1157 é seriável e lá inclusive o currículo **é funcional** (.) né (.) é diferente,  
 1158 (.) de uma escola inclusiva (.) **todas** as nossas escolas são  
 1159 inclusivas (.) **-tá** (.) **todas** elas são inclusivas em **todas** as séries  
 1160 né

Não há uma divisão de escolas no ensino médio, em que apareçam escolas que não podem ter estudantes com deficiência em detrimento de outras. Segundo exposto pela informante, “todas as nossas escolas são inclusivas” (linha 1158), isso significa que não há separação entre estudantes, o que independe de suas características e diferenças. Uma vez que todas as escolas são consideradas inclusivas, elas devem receber estudantes com ou sem deficiência.

A representante do estado afirma que há um oferecimento de oportunidades diferenciado para os estudantes que possuem alguma deficiência. Observa-se, pela

fala da gestora, que isso ocorre para que eles possam acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de forma que sua deficiência não seja uma barreira ao seu desenvolvimento e ao desenvolvimento de habilidades e competências previstas para essa fase do ensino.

Novamente a entrevistada traz uma exceção, que são os Centros de Ensino Especiais, instituições educacionais especiais que possuem estrutura especializada para atender casos excepcionais. Percebe-se que essas instituições não apresentam currículo seriado, isso porque o currículo funcional adotado, objetiva o desenvolvimento de habilidades básicas, destinadas a atuação em situações cotidianas com maior autonomia.

Percebe-se que organização do sistema de ensino para promoção da inclusão de jovens com deficiência no ensino médio está voltada para o desenvolvimento de projetos para esses estudantes. Acredita-se que o desenvolvimento curricular a partir da escolha de trilhas de conhecimento pode possibilitar o desenvolvimento de potencialidades e protagonismo também por parte dos estudantes com deficiência.

A partir da exposição da entrevistada observa-se que o ensino médio ainda é considerado uma etapa como outra, mesmo sendo o final da educação básica, mas indica que há uma reflexão sobre as questões relacionadas aos projetos de vida e de futuro para os estudantes com deficiência matriculados.

A narrativa da informante revela a preocupação em oportunizar possibilidades de maneira diferenciada, de modo a atender as necessidades dos estudantes com deficiência para desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades. Depreende-se, também, que o atendimento e a observação desse aluno vão ocorrer, inicialmente, na estrutura da secretaria, por meio das salas de recursos, mas também a partir de parcerias e projetos, como o de Empregabilidade e o ENEM Inclusivo Especial, constantemente citado em sua exposição.

### **6.3. Conhecer e reconhecer fragilidades e potencialidades**

#### **6.3.1 Diferentes processos, ritmos e padrões: o fazer pertencer necessário**

A representante do estado de Goiás expressa, em sua narrativa, um desejo de uma efetiva inclusão (linhas 396-406):

396 eu quero  
 397 muito presenciar as escolas estarem não somente efetivando a  
 398 matrícula (2) mas que ela seja real para o processo de escolarização  
 399 desses educandos (1) mas isso ainda; não acontece (1) nós  
 400 precisamos de uma evolução social (1) isso demanda tempo (.)  
 401 precisamos de (.) de **formação** (.) **sensibilização** e não, somente a  
 402 espera que o outro evolua (1) nós precisamos também desse  
 403 acompanhamento e monitoramento (1) da prestação desse serviço  
 404 em prol, desse público (1) eu quero muito ver uma escola (1) que  
 405 atenda, a todos (.) mas esse atendimento (1) é um atendimento de:  
 406 (.) **oferta** de serviço (.) **em prol** da aprendizagem

Pode-se evidenciar em sua fala o anseio em efetivar a inclusão escolar de maneira a gerar uma escolarização dos estudantes e não apenas a oferta da matrícula. Ao utilizar o termo “real” (linha 398) percebe-se que a entrevistada acredita que a inclusão só acontece de verdade quando há a efetivação da aprendizagem.

Segundo a informante há a necessidade de uma “evolução social”, que pode ser caracterizada pela evolução dos indivíduos a partir da sensibilização e formação em relação à prestação de um serviço adequado em favor das pessoas com deficiência. Essa evolução resultará do acompanhamento e do monitoramento dos indivíduos e não deve estar restrito a sensação de espera de que a responsabilidade é do outro e não sua.

Ao discorrer sobre os desafios ao processo de inclusão escolar, a representante do estado de Goiás, afirma que existe a exclusão velada nas escolas (linhas 266-273):

266 não há o entendimento (.) de pertencimento (.) de envolvimento (1)  
 267 de que as pessoas co:m deficiência e:: altas? habilidades elas fazem  
 268 parte do contexto (1) nós ainda temos eu acredito que é u:m (3) uma  
 269 exclusão, velada (1) eh percebida, em (.) em ações em algumas  
 270 pontuaçõ:es e algumas falas, nós percebemos que há uma exclusão,  
 271 por parte de profissiona:is de gestores //uhum// (1) eh então acho  
 272 que a capacitação. desses profissionais. de forma continuada (1)  
 273 poderia eh: ajudar

A informante acredita que ações e falas pode-se perceber que há uma exclusão no ambiente escolar, seja ela realizada por professores e gestores nas unidades escolares. Para ela, há a necessidade de entendimento de que os

estudantes com deficiência, fazem “parte do contexto” (linha 268), e por isso, devem ser envolvidos e se fazerem e serem feitos pertencer a esse contexto em que estão.

Mas pode-se inferir pelo discurso da entrevistada, que se a exclusão ainda existe nas escolas, que deveriam ser um ambiente de pertencimento e acolhimento das diferenças, na sociedade essa exclusão torna-se mais latente e perceptível. Sendo necessário, então, ações de capacitação e conscientização sobre a presença do diferente e da deficiência nos diferentes contextos. Isso pode ser observado na seguinte fala da gestora:

302 temos essas (.) essas questões (1) do **não pertencimento** do  
 303 aluno com deficiência na, rede, como um todo (.) que essa é uma  
 304 construção que eu acredito que tenha que ser uma construção (2)  
 305 social (1) não somente educacional (1) **não existe** escola inclusiva  
 306 se não houver uma sociedade inclusiva (1) então é uma construção  
 307 social

Nesse mesmo sentido a representante do estado de Goiás afirma que deve haver uma disponibilidade natural dos sujeitos em compreender a diversidade humana e os seus processos (linhas 409-416):

409 nós não temos ainda (1) a disponibilidade, natural  
 410 do sujeito (.) que deveria ser para compreender a diversidade  
 411 humana e o seu processo de aprendizagem de forma diversa (.) o  
 412 seu ritmo (1) de aprendizagem (.) eh: **fora** de um padrão  
 413 estabelecido (1) se ele precisa de um tempo a mais (.) eu tenho que  
 414 ofertar um tempo a mais pra esse sujeito (2) se ele precisa de um  
 415 recurso diferenciado (1) eu tenho que ter esse recurso diferenciado  
 416 (.)

A compreensão da diversidade humana implica em entender que a sociedade é composta pela diferença e pela diversidade. E na educação não é diferente. A entrevistada compreende que a diversidade humana na educação é caracterizada por processos, tempos e ritmos de aprendizagem diversos, sem padrões estabelecidos, devendo ser oferecido aos sujeitos recursos diferenciados de acordo com as suas diferenças.

A entrevistada da secretaria de educação do Distrito Federal, ao narrar em vários momentos do seu discurso a questão da capacitação, oportunidade e formação para o trabalho é questionada pelo pesquisador, no final da entrevista narrativa, como ela compreende e analisa a inclusão dos estudantes com deficiência que

concluem o ensino médio e vão para o mercado de trabalho. A entrevistada discorre sobre a questão do acolhimento e inclusão integral do sujeito (linhas 1212-1240).

1212 a gente quer mostrar que (.) **o Enem que dá a**  
 1213 **possibilidade** da universidade (.) e o projeto **de empregabilidade**  
 1214 a possibilidade, de ele entrar, no mercado de trabalho (.) mas **não**  
 1215 **entrar** (.) porque **não me interessa** (.) preencher, cota (.) eu quero  
 1216 muito mais do que isso (.) eu não tô **preocupada** com cota (.)  
 1217 entendeu (.) **a cota só vai** me dar a possibilidade da **oportunidade**  
 1218 (.) mas eu quero que ele entre dentro da empresa, e que ele **tenha**  
 1219 um desempenho (.) -tá certo (.) **tão produtivo** quanto? (.) um outro  
 1220 que não tem a deficiência (.) né (.) que **ele possa** mostrar **toda** a  
 1221 sua **competência** (.) nas suas ações (.) -tá (.) e **que ele possa** ter  
 1222 todas as oportunidades de treinamento, de capacitação, **de**  
 1223 **maneira igual** (.) agora; é claro; que eu quero que a empresa  
 1224 tenha um olhar diferenciado (.) que ofereça acessibilidade,  
 1225 adequada pra que **ele possa** se desenvolver (.) né (.) então  
 1226 empregabilidade pra mim (.) na verdade, é a própria inserção (.) -  
 1227 tá (.) **daquela** pessoa com deficiência (.) numa determinada  
 1228 empresa, (.) numa organização, ((batidas na mesa)) (.) mas de  
 1229 forma, assim, eh **integralizada** (.) ele sendo **respeitado como um**  
 1230 **cidadão** né (.) em **todas as suas potencialidades** (.) -tá. (.) **sem**  
 1231 **pensar** em deficiência? ou dificuldade? **não importa** porque elas  
 1232 **ficaram pra trás** (.) **ali é um cidadão** (.) né (.) porque se você **dá**  
 1233 **acessibilidade** você (se fecha) agora **o olhar** tem que ser  
 1234 diferenciado, (.) -tá (.) porque **se você não tiver esse acolhimento**  
 1235 (.) né (.) não tem como ele poder se desenvolvendo (.) porque as  
 1236 pessoas, acabam? (.) quando as pessoas não -tão, **preparadas**  
 1237 pra receber a pessoa; com deficiência; a própria cultura da  
 1238 empresa **ela é muito refratária?** (.) mas **é como eu falei pra você**  
 1239 (.) porque **acaba que a deficiência deixa de ser dele e passa a**  
 1240 **ser sua** (.)

A entrevistada do Distrito Federal esclarece que busca mostrar que o ENEM traz a possibilidade de ingresso na universidade, e que o projeto Empregabilidade traz a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho. Podemos, a partir dessa exposição, retomar a ideia de escolhas de trilhas de conhecimento e protagonismo também para os estudantes com deficiência como forma de desenvolvimento enquanto cidadãos.

Para exemplificar sua opinião, a informante do Distrito Federal recorre à questão das cotas para pessoas com deficiência nas empresas. Ao desenvolver sua reflexão ela expressa que não há interesse por sua parte apenas no preenchimento de cotas. Apesar de entender como uma oportunidade, ela se preocupa com a produtividade ao ingressar em uma empresa, em desenvolvimento de competências e ações. Para ela a empregabilidade traz como resultado a inclusão, mas essa deve estar pautada na acessibilidade e no oferecimento de “treinamento, de capacitação” (linha 1222), a partir de um “olhar diferenciado” (linha 1224) por parte da empresa.

Dessa forma, esse sujeito será respeitado em todas as suas potencialidades, sem ser rotulado ou reconhecido por causa da deficiência, mas de maneira integral como cidadão.

Depreende-se de sua fala, que o preparo e inserção no mercado de trabalho pode partir da escola e de suas instâncias, com o desenvolvimento de projetos de formação, capacitação e colocação profissional. No mesmo sentido a necessidade de acolhimento e aproximação, com reconhecimento e entendimento da deficiência, assim como o tratamento conferido à pessoa deve fazer parte da “cultura”, para que a máxima “a deficiência deixa de ser dele e passa a ser sua” (linha 1239) deixe de ser a realidade na sociedade.

Cabe salientar que a gestora do Distrito Federal, em sua narrativa cita dois projetos que considera importantes para o desenvolvimento do processo de inclusão, que seriam o Enem Inclusivo Especial e o Empregabilidade, porém eles não aparecem na estrutura da Secretaria de Educação, como projetos contínuos nem temporários, nem são apresentados com a possível estrutura que teriam.

Importante aspecto a ser observado no discurso da informante do Distrito Federal é a questão do processo de inclusão, que para ela ainda está muito no início e restrito à teoria (linhas 538-555):

538 eu vejo assim muito no início ainda (.)  
 539 viu (.) -tá (.) a=a inclusão -tá mu:ito no início ainda (.) e eu vejo que  
 540 ela -tá muito assim no conceito teórico (.) -tá (.) eu acho que  
 541 teoricamente, todo mundo consegue dizer o que que entende por  
 542 inclusão (.) mas na hora, que vai colocar, na fábrica na=na=na  
 543 prática as pessoas ficam meio sem saber como fazer (.) sabe (.)  
 544 eu=eu sinto muito isso (.) sabe (.) mas não é por maldade, não é (.)  
 545 não (.) é porque é=é difícil mesmo né (.) porque a deficiência deixa  
 546 de ser dele e passa a ser da gente; (.) né. (.) é isso que eu vejo  
 547 muito nas empresas, (.) né (.) quando tem aquela dificuldade? em  
 548 receber, o deficiente (.) não é porque eles têm “ah é deficiente” não  
 549 (.) é também (.) mas é porque às vezes a falta da informação de  
 550 como lidar com aquela deficiência? faz com que você se sinta  
 551 deficiente (.) isso já te dá assim um pavor tão grande? você  
 552 prefere né (.) às vezes assim se afastar (.) né. (.) então eu acho que  
 553 é (.) são esses, conceitos, que a gente tem que trabalhar (.) mas eu  
 554 acho que a gente tem que trabalhar esses conceitos (.) mas assim  
 555 em ação, mesmo (.) na prática, mesmo; (.) sabe (.) na vivência

Depreende-se da fala da entrevistada que as pessoas conseguem entender o que é a inclusão, mas não sabem operacionalizar o conceito na prática, não sabem “como fazer” (linha 543). Isso traz uma afirmação de grande relevância para o estudo e para o pensamento de uma educação inclusiva e da necessidade de uma

sociedade inclusiva, como abordado pela representante do estado de Goiás. A afirmação que a “deficiência deixa de ser dele e passa a ser da gente” (linhas 545-546) representa a dificuldade em se organizar os sistemas de ensino, uma vez que o desconhecimento e a falta de informação de como “lidar” (linha 549) com a deficiência que um sujeito possui pode nos fazer sentir “deficientes” perante determinadas situações.

Em muitos momentos o afastamento é uma das alternativas utilizadas para pessoas e empresas não aderirem ao processo de inclusão, e a formação e entendimento da deficiência pode ajudar a melhorar essa situação. Para isso a entrevistada do Distrito Federal sugere que se trabalhe com os conceitos da deficiência na prática e na vivência. Percebe-se assim, que a sua visão de inclusão está voltada para a construção de um processo inclusivo em que a informação preceda do estigma de ser possuir uma deficiência e, conseqüente redução do “pavor” (linha 551) que gera o afastamento.

Indo ao encontro das ideias da entrevistada do Distrito Federal, a representante do estado de Goiás afirma que o processo de inclusão de forma efetiva, com respeito e sensibilização social e na educação está distante de acontecer (linhas 418-429):

418                    estamos infelizmente longe de isso acontecer. (1) eu não (.)  
 419 apesar de já quase 30 anos trabalhar por uma educação (2) inclusiva  
 420 (1) e: hoje, a **minha análise** da situação é que nós já evoluímos (1)  
 421 quando eu comecei a falar de inclusão (.) não (.) quando eu comecei  
 422 a falar (.) das pessoas com deficiência na escola (.) eu não nomeava  
 423 inclusão (1) eh: nós falávamos de integração (1) ma:is, tarde (.) veio  
 424 o termo inclusão (.) depois de alguns anos, apareceu (.) então o  
 425 termo inclusão que não seria somente, o aluno se adaptar e ter  
 426 condições de estar na escola (1) mas era a escola receber esse  
 427 aluno e fazer; com que ele pertencesse a todos os seus espaços (.)  
 428 ao seu coletivo (.) ao seu elenco? de alunos (.) ao seu (.) ao seu  
 429 planejamento

Para a entrevistada do estado de Goiás já houve uma evolução no que concerne à educação inclusiva nos 30 anos que ela trabalha com a educação. Ela evidencia isso pelas mudanças na nomeação das pessoas com deficiência nas escolas. Primeiramente se usava integração e só depois de alguns anos que o termo inclusão passou a ser utilizado no sentido que se espera de acordo com a evolução e desenvolvimento da sociedade. O termo inclusão passa a ser usado não apenas relativo a adaptação do aluno e ele ter condições de estar na escola, mas também



reduzir a complexidade, se organizam em subsistemas que englobem a questão da inclusão, se caracterizando como sistemas de ensino inclusivos.

Dessa forma, entender como os sistemas de ensino se organizam para atender as demandas internas relacionadas às pessoas com deficiência que compõem esse sistema torna-se de grande relevância, uma vez que a diferença está presente no sistema, e dentro do próprio sistema ela deve ser observada, respeitada em suas especificidades e atendida em suas necessidades, para construção e funcionamento adequado de sua organização.

Os sistemas são complexos, e essa complexidade pode ser verificada pela estrutura presente nos órgãos que o compõe, como é o caso das secretarias de educação. A sua estrutura é organizada de acordo com suas funções de maneira a formar um todo articulado com o sistema educacional, mas também com o subsistema da educação inclusiva. No Distrito Federal, há a existência de uma Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral, e dentro dessa subsecretaria uma diretoria e uma gerência de educação inclusiva. No estado de Goiás, há um uso de diferentes nomenclaturas, de acordo com a organização de seus subsistemas, existindo uma Superintendência de Modalidades Temáticas Especiais e vinculada a essa há uma gerência de educação especial.

Apesar do uso de diferentes nomenclaturas relacionadas à inclusão, seja como educação inclusiva ou educação especial, as concepções e as narrativas das gestoras entrevistadas não se prendem a essas nomenclaturas, como no caso do estado de Goiás, em que a entrevistada está no cargo de Gerente de Educação Especial. Mesmo estando nessa gerência ela não demonstra distanciamento da perspectiva inclusiva da educação, estando sua argumentação voltada para a inclusão em meio às diferenças, e não presa à questão da educação especial, que estaria mais restrito aos estudantes que possuem alguma deficiência.

Assim, a organização dos sistemas de ensino para promoção da inclusão dos jovens com deficiência no ensino médio é composta por projetos, serviços e ações que ocorrem dentro do sistema, observadas as demandas, necessidades e possibilidades encontradas. No sistema de ensino do Distrito Federal percebe-se que a sua organização está voltada para o atendimento especializado, para o ingresso na universidade e para a formação profissional dos estudantes para o mercado de trabalho. No estado de Goiás a organização do sistema está voltada para o oferecimento de serviços e a formação e capacitação profissional para essa

oferta, mas também com a formação da consciência no sistema de ensino e no sistema sociedade, da valorização, respeito e acolhimento do que está presente no sistema, mas por ser diferente pode, às vezes, ser considerado como estranho ou alheio.

A partir da pesquisa realizada evidenciou-se que o ambiente não traz grande interferência aos sistemas e que sua organização e evolução no sentido de diminuir a complexidade e melhorar sua organização e gestão visam incluir os estudantes com deficiência nos processos educativos existentes e, de acordo com as possibilidades, realizar transformações que atendam às suas demandas.

A heterogeneidade do sistema educacional se dá pelo número de matrículas e especificidades das deficiências em cada unidade federativa. As características presentes em cada sistema como formação de professores e estrutura física das escolas permitem a existência de diferenças e distintas formas de organização do sistema a partir das decisões dos gestores que são os operacionalizadores do sistema.

A complexidade de cada sistema em sua heterogeneidade faz com que os operacionalizadores organizem o sistema de ensino de maneira diferente de acordo com suas características, como a criação de projetos, o desenvolvimento de cursos, ou a adaptação dos espaços físicos das escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação do direito à educação, com a sua oferta a todos, independentemente de suas diferenças traz ao cenário educacional, e conseqüentemente, social, transformações significativas no sentido de alastrar e modificar pensamentos e ações concernentes a pessoa com deficiência.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos traz como princípios e valores a igualdade entre os indivíduos, a justiça, a garantia de dignidade, proteção e liberdade, além do fim da opressão e discriminação. Além desses a educação é trazida como um direito, mas também como um meio de alcançar os direitos propostos nesse documento.

No sentido de romper com a cultura de inexistência dos direitos humanos, a educação em direitos humanos surge com o objetivo de educar os indivíduos para que esses se sensibilizem e difundam a ideia do que são esses direitos, que nada mais é do que o conjunto de direitos civis, sociais, econômicos, políticos e culturais que estão associados e são indivisíveis.

Entre os direitos humanos estão o direito à educação e não discriminação, independentemente, das características do indivíduo. Em sendo indissociáveis e complementares o direito à educação para a pessoa com deficiência se enquadra como direito humano que deve ser garantido pelo Estado.

À pessoa com deficiência durante muito tempo perdurou a ideia da anormalidade perante a diferença. Os indivíduos que apresentavam alguma característica que o tornava diferente era considerado anormal e não tinha os mesmos direitos que os outros. Porém a conquista de direitos contribui para a mudança do pensamento e, conseqüentemente, das ações no que concerne à pessoa com deficiência, que passa a ter o direito à diferença.

As singularidades do indivíduo passam, pelo menos legalmente, a não apresentarem caráter que gera exclusão, mas como características que devem ser observadas no processo de construção social. Assim, a educação passa a ser um direito que as pessoas com deficiência possuem, devendo ser observadas duas especificidades, necessidades e diferenças. Isso se dá porque o processo de aprendizagem também é diferente para todas as pessoas, devendo ser assegurado o acesso, permanência e aprendizagem à todas as pessoas.

Ao problematizar a complexidade do sistema educação de maneira a operacionalizá-la há a redução dessa complexidade para a deficiência. Logo, o sistema educação é reduzido à educação inclusiva de maneira a ser operacionalizado e organizado.

Podemos perceber que a organização do sistema se reproduz por um tipo de comunicação, que no caso são as tomadas de decisões que os gestores realizam a partir de suas experiências e sentidos adquiridos de forma a operacionalizar a complexidade existente no próprio sistema.

O arcabouço normativo que os sistemas de ensino possuem contribuem na orientação para operacionalizar a heterogeneidade do sistema e do processo de inclusão da pessoa com deficiência em cada um deles.

Os sistemas de ensino apresentam em sua formação a educação básica e devem estar organizados de maneira a promover uma educação de qualidade, com aprendizagens significativas e uma formação integral do indivíduo. Uma das etapas da educação básica que deve ser organizada dentro do sistema é o ensino médio, que atende, em sua maioria, jovens com diferentes características. Entre eles estão os jovens com deficiência. Os sistemas, então, a partir de suas próprias referências, devem oferecer possibilidades de atendimento das singularidades desses jovens, a partir de adaptações em seu próprio sistema.

Os operacionalizadores dos sistemas de ensino carregam grande responsabilidade na organização desses sistemas, pois a partir de suas decisões possibilidades dentro dos sistemas serão criadas e os sistemas se diferenciarão e se tornarão mais heterogêneos.

A organização dos sistemas de ensino do Distrito Federal e de Goiás tem influência das decisões de vários operacionalizadores do sistema de educação presentes. Entre eles, estão os gestores da educação inclusiva. Esses gestores, em seu processo de organização, trazem consigo experiências que dão sentido ao sistema e contribuem ao processo decisório. Além disso, a partir da observação e descrição a comunicação nos sistemas pode ocorrer, e conseqüentemente adaptações do sistema as necessidades e realidades que ele apresente.

O entendimento e a ressignificação do conceito de deficiência podem contribuir na organização do sistema de ensino inclusivo, com ressignificação de papéis e oferecimento de igualdade de oportunidades pela diferença, possibilitando o alcance do direito à educação.

A pesquisa evidencia a necessidade e os desafios para inclusão de jovens com deficiência no ensino médio nos sistemas de ensino estaduais. Observa-se que o método documentário foi fundamental na compreensão das orientações no que diz respeito à implementação do direito à educação desses estudantes, favorecendo a interpretação, a partir da perspectiva dos produtores das ações, de como está organizado o sistema de ensino.

Conhecer a trajetória biográfico-profissional dos gestores possibilitou compreender fatores e motivos que levaram estes profissionais a se aproximarem da educação inclusiva e desenvolverem suas atividades organizacionais nas secretarias de Estado da Educação. Em os sujeitos das pesquisas atuarem em unidades federativas diferentes, foi possível constatar que orientações distintas na inserção na gestão pública na área da inclusão. No estado de Goiás a formação acadêmica e a inserção no ambiente educacional com estudantes com deficiência trouxeram uma orientação voltada para a necessidade de formação profissional para acolhimento e inserção desse estudante na sociedade. No Distrito Federal, a atuação da gestora na área de formação para o trabalho reforça a perspectiva da inserção na sociedade a partir da profissionalização.

No intuito de compreender a organização dos sistemas de ensino pesquisados foi possível perceber que orientações normativas são levadas em consideração no processo de inclusão. A obrigatoriedade de matrícula no ensino regular, a busca pelo oferecimento de estrutura física para atender as necessidades dos estudantes, a busca pela formação profissional e a presença de um monitor para auxiliar em atividades, e a oferta de atendimento educacional especializado são aspectos evidenciados nas duas unidades pesquisadas. Ademais da normatização, foi possível perceber que a efetivação das matrículas ocorre a partir da apresentação de laudo médico, indo de encontro ao conceito de educação inclusiva que as entrevistadas possuem, mas que devem seguir.

A capacitação de profissionais foi um aspecto importante observado na pesquisa. Em Goiás a capacitação para o profissional é de responsabilidade do próprio, que deve buscar meios para a sua realização e o estado atua esporadicamente para isso, mas não oferece formação continuada para seus profissionais. No Distrito Federal há uma escola de aperfeiçoamento de profissionais da educação e ofertas constantes de cursos para melhoria e complementação profissional.

A observação da perspectiva da inclusão nas unidades pesquisadas revelou a busca pelo entendimento e conscientização sobre a necessidade de uma sociedade inclusiva para uma educação inclusiva e as dificuldades em adaptar o sistema para inclusão às possibilidades existentes no estado de Goiás. No Distrito Federal observou-se que a organização do sistema já vem sendo estabelecida há algum tempo, apresentando certa estabilidade e sendo modificado a partir das experiências, expectativas e decisões. Além disso, no Distrito Federal busca-se realizar ações com parcerias, o que aparentemente em Goiás não há facilidade em acontecer, em parte, pela dimensão territorial da unidade federativa.

Os desafios para inclusão são semelhantes nas duas unidades federativas pesquisadas. Entre eles estão a necessidade de investimentos em estrutura física e em maior formação profissional.

No que concerne a inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio restou claro que em ambas unidades federativas o atendimento educacional especializado apresenta caráter essencial para a participação dos estudantes nessa etapa educacional. Evidenciou-se, a partir das trajetórias biográfico-profissionais e concepções de inclusão que há diferentes necessidades para que os sistemas de ensino promovam a inclusão de jovens com deficiência no ensino médio. No estado de Goiás revelou-se a necessidade de compreensão, aceitação e trabalho pedagógico diferenciado por parte de toda a equipe pedagógica para que haja aprendizagem desse estudante e possibilidades de inserção na educação superior. No Distrito Federal resta clara a necessidade de formação para o mercado de trabalho, a profissionalização do estudante para que ele se insira na sociedade a partir de uma profissão, e uma possível terminalidade acadêmica.

Aos estudantes, independentemente de sua deficiência ou desenvolvimento de funções cognitivas, o acesso ao ensino médio é concedido pela matrícula, porém a escolarização e a aprendizagem nem sempre é alcançada. Acessibilidade estrutural, currículo acessível, excesso de estudantes matriculados e carga horária do professor são dificuldades encontradas nesse processo.

O estudo revelou que os sistemas de ensino buscam se adaptar as condições existentes e criar novas possibilidades para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio, mas que há a necessidade de constante (re)organização dos processos para contemplar todos os estudantes com

deficiência, principalmente no que concerne à aprendizagem e aos projetos de futuro que esses estudantes almejam.

Essa pesquisa mostra que a inclusão faz parte de um processo permeado por dificuldades e desafios que os sistemas de ensino têm que enfrentar para ser concretizada. Mas essa responsabilidade deve ser compartilhada com a sociedade no sentido de tratar a deficiência como um aspecto da condição humana, para que se forme uma sociedade inclusiva que aceite e respeite o diferente. Além disso, faz-se necessário a elaboração e implementação, em caráter geral, de políticas públicas que promovam a igualdade e tratem a diferença a partir de suas singularidades, e, em caráter específico, projetos, investimentos e conscientização educacional na promoção da igualdade dos estudantes, assim como formação, entendimento e trabalho diferenciado das equipes escolares e gestores no sentido de fornecer condições para acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência, promovendo uma educação mais inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Fernanda. **A Moralidade Tributária a Partir da Teoria dos Sistemas Sociais de Niklas Luhmann**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito Empresarial e Cidadania) – Centro Universitário Curitiba, Curitiba, 2017.
- AINSCOW, Melvin. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? *In: FÁVERO, O. et al. (org.). Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.
- AMIRALIAN, Maria *et al.* Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n. 1, 2000.
- ARROYO, Miguel G. **Repensar o Ensino Médio: por quê?** *In: CARRANO, Paulo César; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla Linhares. Juventudes e Ensino Médio. Sujeitos e Currículos em Diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.43-52
- AZEVEDO, Kátia Rosa; CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira; COELHO, Cristina Massot Madeira. Igualdade, independentemente do que seja diferente: representações sociais sobre inclusão de jovens com deficiência intelectual. **Psicologia Escolar e Educacional**. 2020, v. 24.
- BARONE, Fernando. Sociedade e escola: Niklas Luhmann e a abordagem sistêmica. **Ponto-e-vírgula**, 12: 5-32, 2013.
- BECHMANN, Gotthard; STEHR, Nico. Niklas Luhmann. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 185-200, nov. 2001.
- BENEVIDES, Maria Vitória. Prefácio. *In: SCHILLING, Flávia (Org.). Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: FEUSP/Cortez, 2005. p. 11-17.
- BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o Método Documentário. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 18, p. 286-31, jun./dez. 2007.
- BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o Método Documentário. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 18, jun./dez. 2007, p. 286-311.
- BORTOLI, Luiza Venzke; GALLON, Shalimar. A Repercussão da Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim no Brasil: uma análise da presença do autor no país e nos estudos de administração. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa (RECADM)**, Curitiba-PR, v. 14, n. 3, p. 166-181, set./dez. 2015.
- BOTELHO, Luanda; PORCIÚNCULA, Karina. Os desafios para a produção de indicadores sobre pessoa com deficiência ontem, hoje e amanhã. *In: SIMÕES, André; ATHIAS, Leonardo; BOTELHO, Luanda. (orgs.). Panorama Nacional e Internacional da Produção de Indicadores Sociais*. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2018. p.114-167.

BRAGA, Janine; FEITOSA, Gustavo. Direito à Educação da Pessoa com Deficiência: Transformações Normativas e a Expansão da Inclusão no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, v. 4, n. 8, p. 310-370, 2016.

BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; MEC, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm), acesso em 19 de março de 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 18 de maio de 2019.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 out. 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm). Acesso em: 18 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Plano Mundial de Educação para Todos**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2005.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ministério dos Direitos Humanos. Brasília, 2018, 3ª reimpressão, simplificada.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (ENSINO MÉDIO)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Lei 13.415/17**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> , acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>, acesso em 06 de janeiro de 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, (impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, jan./jun. 2014.

CARVALHO, Rosita Édler. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA ed., 1998.

CLÍMACO, Júlia Campos. Direitos humanos, invisibilidade e educação especial. **SER Social**, Brasília, v. 12, n. 27, p. 214-232, jul./dez. 2010.

COSTA, Diarlison Lucas Silva. A Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim: entre Ideologia e Ciência. **Cadernos de Pesquisa em Ciência Política**, Teresina: UFPI, v. 5, n. 3, p. 36, jul./set. 2016.

COSTA-RENDERS, Elizabete C. Inclusão e direitos humanos: a defesa da educação como um direito fundamental de todas as pessoas. **Mandrágora**, v. 21, n. 2, p. 113-134, 2015.

CORAZZA, S. **Educação da diferença**. 2002. In ANPED (pp. 1-7). Disponível em <http://www.25reuniao.anped.org.br/textoclaccsosandracorazza.doc>, acesso em março de 2021.

CUNHA, Ana Paula da. Os direitos humanos no governo Lula: em busca de soft power. In: MENEZES, Wagner. **Estudos de Direito Internacional: anais do 9º Congresso Brasileiro de Direito Internacional**. Brasília: ABDI, 2011. p. 114-122.

DALLARI, Dalmo. A. **Direitos humanos e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. **Deficiência, Direitos Humanos e Justiça, SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009.

ESCRIVÃO FILHO, Antonio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Conceitos e categorias para uma compreensão dos direitos humanos. *In*: ESCRIVÃO FILHO, Antonio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016. p. 13-49.

ESPINOSA, Emilio Lamo de; GARCÍA, José; ALBERO, Cristóbal. **La Sociología del Conocimiento y de la Ciencia**. Madrid: Alianza, 1994.

FARIAS, Noma, BUCHALLA, Cassia. A classificação Internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 5, n. 2, 2005.

FERNANDES, Ângela Viana Machado. Educação e Direitos humanos: Desafios para a Escola Contemporânea. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, maio-ago. 2010.

FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FERREIRA, A. G. Percurso da educação comparada: evolução e construção de identidade. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XXXIII, n. 1, p. 123-155, 1999.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **O conceito revolucionário de Pessoa com Deficiência**. AMPID: 2007. Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/Onu\\_Ricardo\\_Fonseca.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/Onu_Ricardo_Fonseca.php). Acesso em: 15 jul. 2019.

FONTANA, Felipe. A Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim aplicada ao Pensamento Político e Social Brasileiro. *In*: CEPÊDA, V. A.; MAZUCATO, T.; FONTANA, F. (orgs.). **Interfaces da Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim**. São Carlos: Ideias, Intelectuais e Instituições – UFSCar, 2015. p. 207-263.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v.17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

FRANCO, M. C. Estudos comparados em educação na América Latina, uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro. In: FRANCO, M. A. C. (org.). **Estudos Comparados e Educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 13-35.

FRENCH, Stephen; DEPOY, Elizabeth. Multiculturalism and Disability: a critical perspective. **Disability and Society**, v. 15, n. 2, 2000.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli Alfonso Dalmazo. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GIL, Marta. **Educação inclusiva: O que o professor tem a ver com isso**. São Paulo: USP Universidade de São Paulo, imprensa oficial, 2005.

GONÇALVES, Guilherme Leite; VILLAS BÔAS FILHO, Orlando. **Teoria dos sistemas sociais: direito e sociedade na obra de Niklas Luhmann**. São Paulo: Saraiva, 2013.

HERRERA FLORES, Joaquín. **La reinención de los derechos humanos**. Andalucía: Atrapasueños, 2008. p. 11-29.

HERRERO, Luján Lázaro. El enfoque socio-histórico en el mapa de la Educación Comparada: Revisión y revalorización de sus postulados. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 29, p. 282-296, jan./jun. 2017.

HUNGER, Dagmar; NETO, Samuel de Souza. **A Sociologia do conhecimento em Mannheim e Elias: Modelos teóricos de Investigação social**. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais7/Trabalhos/xA%20Sociologia%20do%20conhecimento%20em%20Mannheim%20e%20Elias%20.pdf> Acesso em: 28 nov. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018**. Brasília/DF: 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em: 17 abr. 2019.

KAZAMIAS, A. M. Some old and new approaches to methodology in comparative education. **Comparative Education Review**, v. 5, n. 2, p. 90-96, 1961.

KETTLER, David; MEJA, Volker; STEHR, Nico. **Karl Mannheim**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

KLEIN, Stefan. Niklas Luhmann. Sistemas sociais: esboço de uma teoria geral. São Paulo: Vozes, 2016. 573 pp. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 29, n. 3, p. 349-367, dez. 2017.

KUNZLER, Caroline de Moraes. A Teoria dos Sistemas de Niklas Luhmann. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 16, p. 123-136, 2004.

LABRAÑA, Julio. Aportes del concepto de educación en Luhmann y su vinculación con el estudio de la exclusión. **Estudios Pedagógicos**, v. XL, n. 1, p. 309-326, 2014.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio-ago. 2014.

LEAL, Cláudio Figueiredo Coelho; LINHARES, Lucas. Desenvolvimento econômico da Região Centro-Oeste: desafios e potencialidades para a atuação do BNDES. In: CAVALCANTI, Isabel Machado *et al.* (org.). **Um olhar territorial para o desenvolvimento: Centro-Oeste**. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, 2014. p. 246-263.

LIBÂNEO, José C. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: Pimenta, Selma G. (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Maura Corcini (2007). Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In M. C. Lopes & M. C. Dal'igna (Orgs.), **In/Exclusão: nas tramas da escola** (pp.11-33). Canoas, RS: Ed. Ulbra.

LUHMANN, N.; SCHORR, K. E. **El Sistema Educativo** (Problemas de Reflexión). Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México: Dirección de Publicaciones, 1993.

LUHMANN, N.; SCHORR, K. Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista. Análisis sociológicos de la pedagogía moderna. **Revista de Educación**, n. 291, p. 55-79, 1990.

LUHMANN, Niklas. **Introdução à Teoria dos Sistemas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LUHMANN, Niklas. O conceito de sociedade. *In*: NEVES, Clarissa Baeta; SAMIOS, Eva Machado B. (orgs.). **Niklas Luhmann: a nova teoria dos sistemas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1997a.

LUHMANN, Niklas. Por que uma “Teoria dos Sistemas”? *In*: NEVES, Clarissa Baeta; SAMIOS, Eva Machado B. (coord.). **Niklas Luhmann: A Nova Teoria dos Sistemas**. Porto Alegre: Goethe Institut, 1997b.

LUHMANN, Niklas. **Sociedad y sistema: la ambición de la teoría**. Barcelona: Paidós, 1990. p. 39.

LUHMANN, Niklas. **Sociologia do Direito I**. Tradução Gustavo Bayer. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1983.

LUHMANN, Niklas. **Sociologia do Direito**. Volumes I e II. Tradução Gustavo Bayer. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1983.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. 11. ed. Editora Brasiliense. Primeira edição, 1982.

MACHADO, Rosângela. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. *In*: MANTOAN, Maria Tereza. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 69-75.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. A Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência como Questão de Direitos Humanos. **Revista Científica de Direitos Humanos**, Brasília, Edição Comemorativa, v.1, n. 1, p. 105-126, nov. 2018.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro; MEIRELLES, Fabio. A inclusão das pessoas com deficiência é uma obrigação do Estado brasileiro. *In*: LICHT, Flávia Boni; SILVEIRA, Núbia (org.). **Celebrando a diversidade: o direito à inclusão**. São Paulo: Planeta Educação [ebook], 2010.

MALET, Régis. Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: As Condições Históricas da Renovação da Educação Comparada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1301-1332, set./dez. 2004.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia** - introdução à sociologia do conhecimento. Porto Alegre: Globo, 1950.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. *In*: MANTOAN, Maria Tereza. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-41.

MANTOAN, Maria Tereza. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Revista INTER-AÇÃO**, v. 31, n. 2, 2006.

MARIOTTI, Humberto. Autopoiese, cultura e sociedade. 1999. Disponível em: <http://www.dbm.ufpb.br/~marques/Artigos/Autopoiese.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

MARTA, Taís Nader; ABUJAMRA, Ana Carolina Peduti. **Pessoa com deficiência e o direito ao adequado tratamento de saúde**. Univ. JUS, Brasília, n. 21, p. 85-112, jul./dez. 2010.

MARTINI, J. G. Educação comparada: construindo caminhos. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação – UFRGS**, v. 3, n. 7, p. 332-29, 1996.

MATHIS, Armin. **O conceito de sociedade na teoria dos sistemas de Niklas Luhmann**. (200?). Disponível em <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/22-encontro-anual-da-anpocs/gt-20/gt19-16/5173-amathis-o-conceito/file>, acesso em 23 de junho de 2019.

MAZUCATO, Thiago. Aspectos teóricos da Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim. *In*: CEPÊDA, V.A.; MAZUCATO, T.; FONTANA, F. (orgs.). **Interfaces da Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim**. São Carlos: Ideias, Intelectuais e Instituições – UFSCar, 2015. p. 31-98.

MELO, Kiara Karizy Guimarães de. **A produção do conhecimento em educação especial e educação inclusiva no centro-oeste brasileiro**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MENDES, Marcelo Simões. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 30(2), abril – junho, p.261-265.

MUJICA, Rosa María. **Educación no formal y educación en derechos humanos**. Retos, objetivos, sectores y estrategias. Lima: IPEDEHP, 2001.

NEVES, Clarissa Baeta; SAMIOS, Eva Machado B. (coord.). **Niklas Luhmann: A Nova Teoria dos Sistemas**. Porto Alegre: Goethe Institut, 1997.

NEVES, Clarissa E. Baeta. A Educação na perspectiva teórica de Niklas Luhmann. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – ANPOCS, XXVII, Caxambu/MG, 21 a 25 de outubro de 2003. **Anais [...]**, GT 04 – Educação e Sociedade. Caxambu: ANPOCS, 2003.

NEVES, Fabrício Monteiro. A construção de grupos de pesquisa em biotecnologia sob a perspectiva do "novo sistemismo" de Niklas Luhmann. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA – SBS, XII, 2005, Belo Horizonte. **Anais [...]**, GT Sociedade de informação. Belo Horizonte: SBS, 2005.

NEVES, Libéria R.; RAHME, Mônica Maria F.; FERREIRA, Carla Mercês J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019.

NOZU, W. C. S.; ICASATTI, A. V.; BRUNO, M. M. G. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v.11, n.1, p.21-34, jul./dez. 2017.

OLIVEIRA, Antonio dos Santos; CÂNDIDO, Flávia Ramos. **A organização do sistema de ensino do Distrito Federal para a inclusão escolar de jovens com deficiência visual: o ensino médio em perspectiva inclusiva**. In: ZARDO, Sinara Pollom. Inclusão escolar de jovens com deficiência visual no ensino médio do Distrito Federal. 1. ed. Belo Horizonte/MG: Fino Traço, 2020. v. 400. 248p.

ONU. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes**. Doc. das Nações Unidas. Resolução 37/52, de 3.12.1982.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **A Inclusão Social e os Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil: Uma agenda de desenvolvimento pós-2015**. Brasília, dez. 2013. Disponível em: [https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/07/UN\\_Position\\_Paper-People\\_with\\_Disabilities.pdf](https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/07/UN_Position_Paper-People_with_Disabilities.pdf). Acesso em: 21 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez. 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. [2] p. Adotada pela Resolução 3447 (XXX) da Assembleia Geral das Nações Unidas, Nova Iorque, em 9 de dezembro de 1975.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral da ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Publicado em 16 de dezembro de 1966. Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto\\_internacional.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf). Acesso em: 20 jun. 2019.

PANIKKAR, Raimundo. É a noção dos direitos do homem um conceito ocidental? **Diógenes: Revista Internacional de Ciências Humanas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Ivette Breaga (trad.). Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas e direitos humanos. **Revista USP**, São Paulo, n. 69, p. 36-43, 2006.

PREMEBIDA, Adriano; ALMEIDA, Jalcione. A Teoria dos Sistemas Sociais de Niklas Luhmann e sua possibilidade de interpretação dos fenômenos sociais. **Presença Revista De Educação, Cultura E Meio Ambiente**, v. VIII, n. 28, maio 2004.

QUEIROZ, Marisse Costa de. **O Direito como Sistema Social Complexo: uma reflexão Teórico-Social do Direito a partir da Teoria dos Sistemas de Niklas**

Luhmann. 2003. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

RAIZER, Leandro. Uma análise do sistema de educação superior baseada na teoria dos sistemas sociais: o caso do Rio Grande do Sul. **NORUS**, v. 01, n. 01, p. 181-194, jan./jun. 2013.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RIVAS, Caio. O Direito à Educação como Direito Fundamental de Justiça Social. **Jusbrasil**, [online], 6 set. 2016. Disponível em: <https://caiorivas.jusbrasil.com.br/artigos/381198775/o-direito-a-educacao-como-direito-fundamental-de-justica-social>. Acesso em: 13 abr. 2019.

RODRIGUES, Léo Peixoto; COSTA, Everton Garcia da. Niklas Luhmann: uma visão sistêmica (e polêmica) da sociedade. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 20, n. 48, p. 300-309, maio/ago. 2018.

RODRIGUES, Leo Peixoto; NEVES, Fabrício Monteiro. **Niklas Luhmann: a sociedade como sistema**. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

RODRIGUEZ, D.; ARNOLD, M. **Sociedad y teoría de sistemas**. Santiago do Chile: Universitária, 1990.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

SANCHEZ-RUBIO, David. Crítica a uma cultura estática e anestesiada de direitos humanos: por uma recuperação das dimensões constituintes da luta por direitos. **Revista Culturas Jurídicas**, v. 4, n. 7, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.culturasjuridicas.uff.br/index.php/rcj/article/view/370/142>. Acesso em 15 de junho de 2019.

SÁNCHEZ-RUBIO, David. **Encantos e desencantos dos direitos humanos: de emancipações, libertações e dominações**. Trad. Ivone Morcillo Lixa e Helena Henkin. Porto Alegre: Ed. Livraria do Advogado, 2014.

SANTOS, Maria Terezinha C. Teixeira. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. *In*: MANTOAN, Maria Tereza. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 147-152.

SANTOS, Rosângela Pires dos. **Educação inclusiva**. São Paulo: Ed. CoursePack, 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHRIEWER, J. Sistema mundial e inter-relacionamento de redes: a internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, n. 182/183, p. 241-304, 1995.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa Biográfica e Entrevista Narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 210-222.

SILVA, Igor Vilela. Como a teoria dos sistemas de Luhmann aborda o tema sociedade? **Jusbrasil**, [online], 26 ago. 2018. Disponível em <https://igorvilela123.jusbrasil.com.br/artigos/617562574/como-a-teoria-dos-sistemas-de-luhmann-aborda-o-tema-sociedade>. Acesso em: 26 de junho de 2019.

SILVA, Jaqueline Claudino; MATOS, Leandro Vieira Silva. **Desvendando Conhecimentos: Luhmann, Organizações e Sustentabilidade**. XXXXVIII da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ. 2014.

SLEE, Roger. O paradoxo da inclusão: a política cultural da diferença. *In*: APPLE. Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 203-2016.

SOUZA JUNIOR, José Geraldo. Discurso social e cidadania: movimento social e práticas instituintes de direito (ética e direitos humanos). **Revista Ethos**, Brasília: Sociedade de Estudos e Pesquisas éticas de Brasília – SEPEB, p. 171-190, 2000.

TAVARES, André Ramos. **Direito Fundamental à Educação**. (s.d.). Disponível em [http://www.anima-opet.com.br/pdf/anima1/artigo\\_Andre\\_Ramos\\_Tavares\\_direito\\_fund.pdf](http://www.anima-opet.com.br/pdf/anima1/artigo_Andre_Ramos_Tavares_direito_fund.pdf), acesso em 02 de julho de 2019.

UNESCO. **Declaração de Dakar**: Educação para Todos – 2000. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação, em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acesso em: 16 jun. 2019.

UNESCO. **Declaração de Incheon**. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 23 jun. 2019.

UPIAS: The Union of the Physically Impaired Against Segregation. **Fundamental principles of disability**. London: UPIAS. 1976.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 13, p. 260-300, jan./jun. 2005.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-156.

WELLER, Wivian. Compreendendo a Operação Denominada Comparação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 921-938, jul./set. 2017.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário: Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 325-340, maio-ago. 2014.

WELLER, Wivian; SANTOS, Gislene; SILVEIRA, Rogério Leandro Lima da; ALVES, Adilson Francelino; KALSING, Vera Simone Schaefer. Karl Mannheim e o Método Documentário de Interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 375-396, 2002.

WELLER, Wivian; ZARDO; Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013.

YNCERA, Ignacio Sánchez de la. (1993): **Crisis y orientación. Apuntes sobre el pensamiento de Karl Mannheim**. REIS, n. 62, p. 17-43, abr/jun. 1993.

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

ZARDO, Sinara Pollom. **Biographical-Educational Trajectories and Future Projects of Blind Young People: Contributions to Narrative Analysis from a Critical Perspective**. In: C. Figueroa and D. I. Hernández-Saca (eds.), (Org.). *Dis/ability in the Americas, Education in Latin America and the Caribbean*. 1ed. Londres: Palgrave Macmillan, 2021, v. 1, p. 55-87.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T. A linha do tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina. In: RODINO, Ana; TOSI, Giuseppe; FERNANDEZ Mônica B.; ZENAIDE, Maria Nazaré (orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 29-60.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Linha do Tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina. In: RODINO, Ana Maria. *et al.* **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016. P. 39-89.

**APÊNDICE A – Carta de apresentação**

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo  
Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Campus Universitário Darcy Ribeiro  
70.910-900 Brasília – DF  
Fone: 61 3307-2069  
Cel: 61 99284-7697  
Mail: [sinarazardo@gmail.com](mailto:sinarazardo@gmail.com)

A Sua Senhoria, o(a) Senhor(a)

XXXX

Secretário de Estado da Educação XXX

Endereço: XXX

Brasília/DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Assunto: Pesquisa de Mestrado

Prezado(a) Senhor(a),

Nos últimos dez anos, sobretudo a partir da publicação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Brasil tem se destacado internacionalmente pela transformação de suas políticas públicas no campo da educação para as pessoas com deficiência. A partir daí, desponta no cenário de implementação das políticas públicas de educação, a reivindicação ao direito à educação para as pessoas com deficiência em escolas comuns do ensino regular.

Diante deste contexto, venho por meio deste encaminhar o mestrando Antonio dos Santos Oliveira – matrícula UnB 18/0143701, que está desenvolvendo

sob minha orientação o Projeto de Dissertação intitulado “A Organização dos Sistemas de Ensino no Distrito Federal e Goiás para a Inclusão Escolar de Jovens com Deficiência no ensino médio”. Este Projeto está vinculado a área de concentração de Estudos Comparados em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, desenvolvido com financiamento próprio.

Este Projeto tem como objetivo compreender como os sistemas de ensino do Distrito Federal e Goiás têm se organizado para promover a inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio; considerando a necessidade de se pensar no direito à educação inclusiva como direito humano e a expansão da oferta do ensino médio pelas unidades federativas do país.

Neste sentido, solicito a Vossa Senhoria, ou representante designado(a), a contribuição para o desenvolvimento da Pesquisa, por meio de concessão de entrevista, a ser gravada pelo Mestrando, conforme agenda a ser combinada. A entrevista será constituída por perguntas abertas e versam sobre o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino médio, no sistema de ensino de seu Estado.

Informo que a atividade será desenvolvida considerando os princípios éticos da pesquisa científica conforme resolução Nº 12/2009 do PPGE/FE/UnB que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação (disponível para download em: <http://fe.unb.br/images/pos-graduacao/Resolucao%2012%20-%20Dispoe%20sobre%20Etica%20na%20pesquisa%20em%20educacao.pdf>).

Desde já agradeço pela preciosa colaboração no desenvolvimento da pesquisa do mestrando Antonio dos Santos Oliveira (e-mail: [toninhogeo@gmail.com](mailto:toninhogeo@gmail.com) tel. (61) 99147-6169) e coloco-me a disposição para maiores informações que se fizerem necessárias.

Atenciosamente,

---

Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo

Matrícula UnB

## APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Antonio dos Santos Oliveira – matrícula UnB 18/0143701, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, área de concentração Estudos Comparados em Educação, venho por meio deste informar-lhe a realização do Projeto de Dissertação intitulado “A Organização dos Sistemas de Ensino no Distrito Federal e Goiás para a Inclusão Escolar de Jovens com Deficiência no ensino médio”, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Sinara Pollom Zardo.

Este Projeto tem como objetivo compreender como os sistemas de ensino do Distrito Federal e Goiás têm se organizado para promover a inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio; considerando a necessidade de se pensar no direito à educação inclusiva como direito humano e a expansão da oferta do ensino médio pelas unidades federativas do país.

A fim de que essa pesquisa seja desenvolvida, necessito a concessão de entrevista pelos Secretários de Estado da Educação, ou de representantes designados(as).

Informo que a atividade será desenvolvida considerando os princípios éticos da pesquisa científica conforme resolução N<sup>o</sup> 12/2009 do PPGE/FE/UnB que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação (disponível para download em: <http://fe.unb.br/images/pos-graduacao/Resolucao%2012%20-%20Dispoe%20sobre%20Etica%20na%20pesquisa%20em%20educacao.pdf>).

Os resultados e conclusões obtidas na pesquisa, além de serem publicados na Dissertação de Mestrado, poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em Congressos, Seminários ou publicados em diferentes meios.

Por fim, eu \_\_\_\_\_, ciente do que me foi exposto, concordo com os procedimentos que serão realizados participarei da pesquisa, bem como autorizo que sejam feitas entrevistas para a coleta de dados, não permitindo a minha identificação.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

---

Assinatura do sujeito da pesquisa

---

Assinatura do Mestrando

## APÊNDICE C – Tópico-guia da entrevista narrativa

### TÓPICO-GUIA DE ENTREVISTA NARRATIVA

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTA	OBJETIVO
Trajetória biográfico-profissional	O senhor poderia contar um pouco sobre a sua trajetória profissional e como chegou ao cargo que ocupa atualmente?	1. Compreender os elementos que constituem esses sujeitos, nos aspectos relativos à vida profissional e pessoal, buscando entender as inter-relações existentes entre a experiência vivenciada e a elaboração de concepções sobre a educação inclusiva, suas formas de atuação com estudantes com deficiência e suas compreensões sobre a implementação das políticas públicas.
Concepções de educação inclusiva	Como o Sr.(a) entende o processo de inclusão de alunos com deficiência? Como aconteceu em seu Estado?	2. Apreender as concepções de educação inclusiva que orientam a organização do sistema de ensino para verificação do processo de implementação das normativas que estabelecem a matrícula na escolarização comum e as transformações realizadas pelas Secretarias de Estado de Educação.
Sistema de ensino	Fale um pouco sobre o processo de gestão no sistema de ensino de seu Estado, tendo em vista a política de inclusão escolar de	3. Entender a implementação da inclusão escolar de alunos com deficiência a partir das transformações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação na gestão do sistema

	alunos com deficiência	de ensino.
Inclusão escolar	Quais as orientações da Secretaria de Estado da Educação no que se refere a inclusão escolar de alunos com deficiência?	4. Elucidar como se dá a organização e a função da educação especial/inclusiva.
Escolas	O Sr.(a) poderia falar um pouco sobre as escolas de seu sistema de ensino e como elas buscam promover a inclusão de alunos com deficiência?	5. Conhecer as ações realizadas para a inclusão escolar e a atuação da Secretaria de Estado de Educação.
Professores, recursos e serviços especializados	O Sr.(a) poderia falar sobre as ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação para apoiar os professores e quais os recursos oferecidos para o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência?	6. Identificar ações e recursos oferecidos pela Secretaria de Educação aos professores para promover a inclusão de alunos com deficiência.
Acessibilidade	O Sr.(a) poderia falar um pouco como a Secretaria promove a acessibilidade no sistema de ensino e	7. Entender como a Secretaria de Educação realiza o fomento para a acessibilidade e os desafios encontrados

	quais as dificuldades encontradas?	
Ensino Médio	Como o ensino médio está organizado no seu estado? E quais os avanços e desafios?	8. Compreender a organização do ensino médio no sistema de ensino, avanços e dificuldades.
Inclusão de jovens com deficiência no Ensino Médio	O Sr. poderia falar sobre a inclusão de jovens com deficiência no ensino médio. Como o Sr. concebe o processo de inclusão nessa etapa de ensino?	9. Conhecer o processo de orientação das secretarias estaduais para a inclusão de jovens com deficiência no ensino médio. E compreender a concepção do gestor e a sua influência no processo de inclusão no ensino médio.
Outros	Não tenho mais perguntas relativas à pesquisa. Você gostaria de destacar algum aspecto que não foi tratado?	10. Incentivar a exposição de outros temas relevantes para o gestor.

## APÊNDICE D – Códigos utilizados na transcrição de grupos de discussão e entrevistas narrativas<sup>47</sup>

Y:	Abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utiliza-se Y1 e Y2)
Am / Bf:	Abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se "m" para entrevistados do sexo masculino e "f" para pessoas do sexo feminino. Num grupo de discussão com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utiliza-se: Af, Bf, Cm, Dm e dá-se um nome fictício ao grupo. Essa codificação será mantida em todos os levantamentos subseqüentes com as mesmas pessoas. Na realização de uma entrevista narrativa-biográfica com um integrante do grupo entrevistado anteriormente, costuma-se utilizar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por ex.: Cm = <i>Carlos</i> );
?m ou ?f:	Utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes em discussões de grupo quando mais pessoas falam ao mesmo tempo);
(.)	Pausa curta (menos de um segundo);
(2) mesma);	Pausa (o número entre parêntesis expressa o tempo de duração da
L	Utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação (ver: Inserir símbolo no programa MS-Word).
;	Ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz;
.	Ponto: forte diminuição do tom da voz;
,	Vírgula: leve aumento do tom da voz;
?	Ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz;
-tava	Submissão de parte inicial da palavra (estava = -tava);

---

<sup>47</sup> Modelo desenvolvido por Ralf Bohnsack e outros pesquisadores da Freie Universität Berlin, Alemanha e adaptações para a língua portuguesa desenvolvidas pelo grupo de pesquisa GERAJU (FE/UnB). Publicado em: WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Educação e Pesquisa. **Revista de Educação da USP**. São Paulo, vol.32, no.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf)>.

exem-	Submissão de parte final da palavra;
assim=assim	Palavras pronunciadas de forma emendada;
<u>exemplo</u>	Palavra pronunciada de forma enfática;
exe:::mplo	Palavra pronunciada de forma esticada (a quantidade de ::: equivale ao tempo de pronúncia de uma determinada letra);
°exemplo°	Palavra ou frase pronunciada em voz baixa;
<b>exemplo</b>	Palavra ou frase pronunciada em voz alta;
(exemplo)	Palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis;
( )	Parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase);
@exemplo@	Palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba (pode-se utilizar também símbolos smiles);
@(2)@	Número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala;
©exemplo©	Palavras ou frases pronunciadas entre choro (pode-se utilizar também símbolos smiles);
©(5)©	Número entre sinais expressa a duração de um momento de choro e interrupção da fala (pode-se utilizar também símbolos smiles);
((barulho))	Expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((ruídos externos)), ((atendimento do celular e breve interrupção)), ((risos)).

*Sinais de feedback afirmativo: “mhm” ou “ahã”*

*Vícios de linguagem: “eh” ou né:*

Obs.: Os sinais de *feedback* afirmativo devem ser transcritos pois fazem parte da interação existente durante uma entrevista narrativa ou grupo de discussão. Nas entrevistas também é comum as pessoas empregarem o “eh” como uma

espécie de pausa entre a frase anterior e a seguinte ou ainda o “né” ao final de uma frase. Esses elementos também devem ser transcritos.