

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NARRATIVAS DE JOVENS SOBRE SUA EXPERIÊNCIA EM
ESCOLAS REGULARES E EXCLUSIVAS: estudo
exploratório sobre a educação especial em um
município do Estado de São Paulo**

VERSÃO FINAL

MARIA FERNANDA PINHO LEANDRO RIBEIRO

SÃO PAULO

2019

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NARRATIVAS DE JOVENS SOBRE SUA EXPERIÊNCIA EM
ESCOLAS REGULARES E EXCLUSIVAS: estudo
exploratório sobre a educação especial em um
município do Estado de São Paulo**

VERSÃO FINAL

MARIA FERNANDA PINHO LEANDRO RIBEIRO

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para o exame de qualificação no Curso de Mestrado em Educação. Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais – desigualdades e diferenças. Linha de Pesquisa: Educação Especial.
Orientadora: Profa. Dra. Carla Biancha Angelucci

SÃO PAULO

2019

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

R
Ribeiro, Maria Fernanda Pinho Leandro
NARRATIVAS DE JOVENS SOBRE SUA EXPERIÊNCIA EM
ESCOLAS REGULARES E EXCLUSIVAS / Maria Fernanda
Pinho Leandro Ribeiro; orientador CARLA BIANCHA
ANGELUCCI. -- São Paulo, 2019.
131 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e
Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de
São Paulo, 2019.

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 3.
DEFICIÊNCIA. 4. HISTÓRIA ORAL. 5. ESCOLA ESPECIAL.
I. ANGELUCCI, CARLA BIANCHA, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.

(Antoine de Saint Exupéry – O pequeno príncipe)

Antes de começar meus agradecimentos terrenos, preciso dedicar um momento para agradecer a toda a espiritualidade que me amparou nesta jornada. Peço a benção a Zambi e à Oxalá. Também a minha mãe Iansã e meu Pai Ogum; as suas energias que emanam até mim me fazem e fizeram forte, determinada e guerreira. Fazem-me envergar, mas jamais quebrar. Eparrey, minha mãe Iansã, Ogunhê, meu pai Ogum.

Agradeço também às amigas Alessandrina Lemes e Graziella Ribeiro, por estarem ao meu lado antes do começo. Quando disse que estudaria na USP, vocês foram testemunhas oculares do que estaria por vir.

Às amigas e “aliadas” Mônica Souza, Néia Barbosa e Bianca Ferreira. Vocês me incentivaram, me ampararam e fizeram-se presentes em momentos muito importantes da jornada.

Aos amados Tio Ivahir e Tia Mônica, por me guiarem, me acolherem e me levantarem quando eu caí (literalmente) e por jamais desacreditarem de mim.

À colega Larissa Costa, pelo desprendimento, em oferecer hospedagem, em oferecer risadas, em oferecer experiências coletivas.

À Márcia Elisa, por acreditar em mim apesar do temperamento explosivo e dos descompassos. Além disso, por me ajudar a criar tempo onde parecia improvável.

À Tia Eugênia Palhares e à Dona Silvinha Garcia, pela hospedagem, pelo carinho e pelo alimento, que tem horas que é para o corpo, mas na maioria das vezes alimentam a alma.

À Maria Heloísa pelas correções.

À Isabella Dupin, por me deixar no rumo certo, conforme manda a ABNT e por ter sido uma criatura surpreendente ao longo do processo.

Às meninas do Nape, pelo empenho em me ajudar, mesmo quando não parecia ser tão possível. Também por não medirem esforços e nem sorrisos.

Aos professores: Rosângela Prieto e Elie George Ghanem, pela partilha de conhecimentos durante as aulas ao longo do Mestrado, bem como a cada colega que esteve nestes momentos.

À professora Elizabeth dos Santos Braga, pelas aulas e pela participação na banca de qualificação. Memórias criadas e recriadas a cada momento.

À banca, pela disponibilidade de compartilhar seu conhecimento com cuidado, profissionalismo e extrema competência.

À querida e eternizada professora Roseli Albino, por ter estado ao meu lado durante todo este processo. Desde os bancos da faculdade, passando pelo auxílio na escrita do projeto que me aprovou no Processo Seletivo, acompanhando-me até a banca de qualificação. Você me inspirou em vários momentos da minha vida como estudante, como profissional, como mãe e como mulher.

À Biancha Angelucci, pelas orientações, pela confiança, pela escolha de me ajudar neste processo insano e tão envolvente que são as escritas acadêmicas.

À professora colaboradora, por confiar nos meus propósitos e pela disponibilidade de fazer de sua história, uma contribuição para a minha jornada.

Aos meus alunos de ontem, pela confiança, pela doação e por mergulharem de corpo e alma neste projeto. Por se despirem da maneira mais linda e honesta possível, pelos homens que se tornaram, pela vivência partilhada, por me ajudarem em minha construção profissional e pessoal.

Aos meus alunos de hoje, por entenderem a professora doida que eles têm, mas que acredita neles 110%. Por também aceitarem a transformação que a pesquisa nos traz, por serem quem são e me permitirem ser quem eu sou.

A meu pai, Rubão, por ter me amparado no início desta jornada e por me guiar do plano espiritual nesta conclusão. Tenho certeza de que nossos vínculos e nossos elos fazem com que o orgulho transborde nos dois mundos. Como tantas pessoas dizem, sou MUITO sua filha.

À minha mãe e a meu padrasto pela ajuda na labuta diária, desde as pequenas coisas até as maiores. Pelo almoço na mesa no horário devido, pelas companhias a São Paulo, por cuidarem do Felipe quando precisei estar ausente.

À pequena Pérola Mahin. Dizem que nossos bebês sentem tudo o que sentimos durante a gestação. Perdoe-me, minha filha, por isso. E que de todo este turbilhão, você possa ter absorvido apenas a garra, o sonho e a força da sua mãe.

Obrigada pela companhia nas madrugadas adentro, obrigada por tornar essa trajetória acadêmica ainda mais emocionante, obrigada por se tornar real e me escolher como mãe. Amo você!

Ao meu amado filho, Felipe, que está ao meu lado desde o início e para quem tento diariamente ser o melhor exemplo possível. Desculpe-me as ausências, os nervosismos e as olheiras. Tentei ao longo desses anos de pesquisa te ensinar que podemos ser melhores para nós e para os outros ao nosso redor. Obrigada pelo seu cuidado todas as vezes que me dizia pra ir deitar e dormir, pelo seu colo sempre tão tranquilo e por ser a primeira força motriz a estimular-me como ser humano. Eu te amo de paixão!

Ao meu marido, Nairobi, que entrou em minha vida neste turbilhão chamado vida acadêmica e mergulhou de cabeça nesta doideira e ainda diz que sente muito orgulho de mim. Obrigada pelo sorriso sempre encantador todas as vezes que meus olhos estavam perdidos e te encontravam. Obrigada pela cama arrumada sempre que eu fui deitar depois de horas acordada. Obrigada pelos cafés, almoços e jantares sempre temperados com tanto amor. Obrigada pelos bilhetes de incentivo. Obrigada por ser a pessoa perfeita para dividir essa encarnação a meu lado. Obrigada por cuidar de nossa prole com tanto carinho e dedicação. Amo você e mesmo nos dias sem sol, será em você que buscarei minha força.

RESUMO

RIBEIRO, Maria Fernanda Pinho Leandro. **Narrativas de jovens sobre sua experiência em escolas regulares e exclusivas**: estudo exploratório sobre a educação especial em um município do estado de São Paulo. 2019. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

A presente pesquisa exploratória, de caráter qualitativo, elegeu como tema a Política de Educação Especial em um município do estado de São Paulo. Seu objetivo geral foi registrar e sistematizar as narrativas de jovens tidos como público-alvo da Educação Especial e que frequentaram a rede municipal no período de 2001 a 2018, com alguns intervalos fora da escola. Em função da suposição de que tais jovens teriam deficiência intelectual, foram transferidos da escola regular para escola exclusiva, quando adolescentes. Os procedimentos de pesquisa adotados foram: levantamento das fontes documentais sobre a educação especial no município, bem como dos registros dos estudantes junto à Secretaria Digital. Foram utilizadas ainda duas outras fontes: o relato escrito de uma professora que colaborou desde a fundação da educação especial no município, bem como as narrativas de três rapazes, dois negros e um branco, sobre suas trajetórias escolares, consideradas as seguintes dimensões: a) acesso a currículo; b) relações com educadores/as e com demais educandos/as; c) ampliação da participação social e do exercício da cidadania. A análise das narrativas deu-se a partir da produção de pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. Os resultados foram organizados em torno de quatro núcleos de significação. A partir das memórias dos jovens, é possível afirmar que a experiência escolar foi marcadamente uma experiência de constrangimentos e desinvestimentos em suas potências. Lembremos que, mesmo após anos na escola regular e mais anos na escola exclusiva, nenhum dos três avançou para além do 2º ano da Educação Básica. A diferença, segundo as percepções dos jovens está na postura dos professores da escola exclusiva, que se dispunham a compreendê-los e planejar algo a partir dessa aproximação. Foi assim que os três conseguiram se alfabetizar na escola exclusiva. Entretanto, não têm lembranças de terem sido apresentados a componentes curriculares diferentes da alfabetização, do letramento e das operações básicas matemáticas. Por fim, afirmamos a importância da incorporação, por parte da Academia, de pesquisas que se centrem nas experiências, percepções e pensamentos de pessoas com deficiência, sobretudo quando se trata de avaliação de políticas voltadas para esse segmento populacional.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. História oral.

ABSTRACT

RIBEIRO, Maria Fernanda Pinho Leandro. **Youth narratives about their experience in regular and exclusive schools:** an exploratory study on special education in a city in the state of São Paulo. 2019. 133f. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2019.

This exploratory research, of qualitative character, chose as its theme the Special Education Policy in a city of the state of São Paulo. Its general objective was to record and systematize the narratives of young people who were considered as target audience of Special Education and who attended the municipal network from 2001 to 2018, with some breaks outside school. Due to the assumption that such young people would have intellectual disabilities, they were transferred from regular school to exclusive school as teenagers. The research procedures adopted were: survey of documentary sources on special education in the city, as well as student records with the Digital Secretariat. Two other sources were also used: the written report of a teacher who collaborated since the foundation of special education in the city, as well as the narratives of three boys, two black and one white, about their school trajectories, considering the following dimensions: a) access to curriculum; b) relationships with educators and other learners; c) expansion of social participation and the exercise of citizenship. The analysis of narratives was based on the production of pre-indicators, indicators and cores of meaning. The results were organized around four meaning cores. From the memories of young people, it's possible to state that the school experience was markedly an experience of constraints and divestments in their powers. Let us remember that even after years in regular school and more years in exclusive school, none of the three advanced beyond the 2nd year of Basic Education. The difference, according to the perceptions of the young people, is the attitude of the teachers of the exclusive school, who were willing to understand them and to plan something from this approach. This is how the three of them managed to literate at the exclusive school. However, they have no recollection of having been introduced to curricular components other than literacy and basic mathematical operations. Finally, we affirm the importance of the incorporation by the Academy of research that focuses on the experiences, perceptions and thoughts of people with disabilities, especially when it comes to evaluating policies aimed at this population segment.

Keywords: Special Education. Inclusive education. Intellectual disability. Oral history.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado;
Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais;
Bdtd – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações;
BPC – Benefício de Prestação Continuada;
Cefd – Centro de Educação Física e Desportos;
Convenção – Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência;
Dece – Departamento de Educação e Cultura;
Eead – Escola Exclusiva de Administração Direta;
Eeats – Escola Exclusiva de Administração do Terceiro Setor;
Eneduesp – Encontro de Educação Especial;
Furb – Universidade Regional de Blumenau;
Ibge – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;
Laefa – Laboratório de Educação Física Adaptada;
LBI – Lei Brasileira de Inclusão;
Libras – Língua Brasileira de Sinais;
MEC – Ministério da Educação e Cultura;
Nape – Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado;
NEE – Necessidades Educacionais Especiais;
ONU – Organização das Nações Unidas;
PEI – Programa de Educação Inclusiva;
PcD – Pessoa com deficiência;
Pnepei – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo;
Saede – Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental;
Seed – Secretaria de Educação;
SciElo – Scientific Electronic Library Online;
Suvag – Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina;
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo;
Ufms – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul;

Ufrgs – Universidade Federal do Rio Grande do Sul;

UFsCar – Universidade Federal de São Carlos;

UniCamp – Universidade Estadual de Campinas;

Unitau – Universidade de Taubaté.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Matrículas da rede municipal entre os anos de 2005 e 2018.....	68
Figura 2 - Dados do Ideb das Séries Iniciais – Rede Municipal.....	69
Figura 3 - Dados do Ideb das Séries Finais – Rede Municipal.....	70
Figura 4 - Relação de Matrículas do Público-alvo da Educação Especial na rede regular municipal de ensino – Ensino Fundamental.....	78
Figura 5 - Relação de matrículas do Público-Alvo da Educação Especial na rede regular municipal – Ensino Fundamental Anos Iniciais.....	78
Figura 6 - Relação de matrículas do Público-Alvo da Educação Especial na rede regular municipal – Ensino Fundamental Anos Finais.....	79
Figura 7 - Porcentagem da população por tipo e grau de dificuldade e deficiência .	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Alunado matriculado em classes especiais da Escola Especial do Município de Taubaté.....	72
Tabela 2 - Número de alunos atendidos pelo Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado - Nape	75
Tabela 3 - Número de matrículas por situação de deficiência no Município de Taubaté	75
Tabela 4 - Apresentação da organização dos pré-indicadores que compõem o indicador 7 – Hoje o negócio é diferente.	86
Tabela 5 - Representação dos quatro Núcleos de Significação elaborados a partir dos 11 indicadores previamente descritos	89
Tabela 6 - Aspectos mais relevantes sobre a Escola Regular.....	106
Tabela 7 - Aspectos mais relevantes sobre a Escola Especial.....	106

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	18
REVISÃO DA LITERATURA	19
1. A LEGISLAÇÃO VIGENTE E O DEBATE SOBRE AUTONOMIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	25
1.1 OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS EMBASADOS NOS DIREITOS HUMANOS	25
1.1.1 A Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência	30
1.2 A POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	34
2. METODOLOGIA	36
2.1 SOBRE MÉTODOS E OS PROCEDIMENTOS	37
2.2 SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO MÉTODO UTILIZADO	41
2.3 SOBRE OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	45
2.4 SOBRE OS CAMINHOS TRILHADOS	47
2.5 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	56
2.5.1 Ana Rosa	56
2.5.2 Pedro	57
2.5.3 Bruno	60
2.5.4 André	63
3. RESULTADOS	67
3.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TAUBATÉ	67
3.2 SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE JOVENS COM EXPERIÊNCIAS EM ESCOLA REGULAR E ESCOLA ESPECIAL	80
3.2.1 Entrevistas videogravadas – transcrições e processos de sistematização	81
3.2.2 Dos Pré-indicadores aos Núcleos de Significação	81
3.3 OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	88
3.3.1 Vish... Ouvindo conversas atrás da porta	88
3.3.2 O melhor era ir para a escola especial	94
3.3.3 Estudar naquela escola foi mais difícil por causa dos outros	98
3.3.4 Querendo ou não, as pessoas veem com outros olhos	100
3.4 QUADRO SÍNTESE DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA REGULAR E ESCOLA EXCLUSIVA	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	128

APRESENTAÇÃO

Lembro-me da primeira vez que ouvi o termo educação especial, estava no 1º Ano Propedêutico (antigo Colegial e, hoje, denominado Ensino Médio). Havia optado por seguir meus estudos por esse caminho, pois sonhava ser jornalista e dizia que jamais seria professora. Ledo engano. No ano de 1997, a escola em que estudava realizou uma Feira de Ciências: as jovens do Magistério apresentaram uma sala de sensibilização e receberam a visita de alunos surdos de uma escola especial vizinha do colégio. Foi amor à primeira vista. Precisava saber mais sobre aquela forma de ensinar, saber mais sobre o que significava educação especial.

A professora que acompanhava aqueles alunos era uma antiga amiga da minha família e, por meio dela, consegui autorização para conhecer um pouco mais sobre o trabalho. Foi a primeira vez que tive contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), o Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina – Suvag¹ e com alunos com outras condições de deficiência. Novamente, me apaixonei, o que me levou à decisão de me tornar professora. Desejava, porém, trabalhar com alunos com deficiência mental, termo utilizado à época.

No final daquele ano, transferi minha matrícula para o Magistério, mudando de rota completamente. Minha ânsia por aprender sobre esse tema tão desconhecido e envolto em preconceitos devia ser muito evidente, pois uma professora me informou assim que abriram vagas para auxiliar de classe em uma instituição administrada pelo Terceiro Setor na cidade. Eufórica, fui entregar meu currículo. Dois anos após meu primeiro contato, em 1999, fui contratada para a função. Lembro-me com clareza que, na seleção, estavam presentes cerca de doze jovens que, assim como eu, tinham apenas 16 anos. Quando fomos perguntadas sobre o motivo de termos interesse na função, cada uma destacou suas vivências com pessoas com deficiência, quer fossem irmãos, primos ou outros familiares. Eu só conseguia me lembrar da Heloísa², a irmã mais velha de uma amiga, que fora

¹ O Método Verbotonal propõe assim uma estimulação qualitativa das sensibilidades auditivas restantes, juntamente com uma proposta de desenvolvimento da linguagem dentro de uma visão ampla, pragmática e mais próximo possível de uma comunicação natural.

² Este nome, assim como todos os demais aqui apresentados, é fictício, a fim de proteger o anonimato dos envolvidos.

diagnosticada muito pequena com a Síndrome de Cri-du-chat³, com outras comorbidades. Lembro-me que a mãe, muito amorosa, referia-se a ela como “meu pedacinho de céu”. A garota não tinha um prognóstico de vida muito animador, porém superou as expectativas, tendo vivido quase trinta anos. Essa certamente foi minha primeira lição sobre esse universo: é preciso investir nas possibilidades de vida para além do que é apresentado *a priori* sobre as pessoas. Permaneci na instituição por quatro anos, tendo iniciado minha aprendizagem a partir da prática, e não da formação teórica.

Histórica e legalmente, o período da década de 1990 e início do século atual foi marcado por grandes transformações na política de educação especial do Brasil. Isso ocorreu devido a acordos internacionais e mudanças no próprio cenário político brasileiro.

Ingressei na universidade em 2000 e optei por habilitar-me em Educação Especial – deficientes mentais (nomenclatura usada à época). Organizamos um encontro no ano de nossa formatura, chamada Encontro de Educação Especial (Eneduesp), projeto que estava adormecido na universidade. O Encontro buscava evidenciar a capacidade das pessoas com deficiência, muitas vezes desconhecida ou subestimada.

Apesar da ironia de ter iniciado minha atuação no dia 01 de abril, dia da mentira, posso afirmar que encontrei ali uma das maiores verdades da minha vida. Não encontrei apenas uma profissão, encontrei objetivos, vivências, histórias e muito aprendizado. Posso seguramente afirmar que mais aprendi do que ensinei e eternizei em meu coração e em minha memória alguns rostos, sorrisos e olhares. Gabriel, Alexandre, Diogo, Letícia⁴... Ainda os tenho em mim.

Nesse início de carreira, mantinha um olhar romantizado sobre os então chamados deficientes mentais. O ideário de que bastava amor e dedicação para se trabalhar em educação, tão prevalente na História da Educação, nela contida a educação especial, também estava presente em minha formação, em meus princípios de trabalho. Um longo processo de reflexão, desconstrução e reconstrução foi – e ainda é – necessário, de modo a realocar o trabalho na

³ A Síndrome *Cri du Chat* é uma doença genética que resulta de uma deleção de parte ou totalidade do braço curto do cromossomo cinco (5p15. 3 a 5p)

⁴ Estes nomes, assim como todos os demais aqui apresentados, são fictícios, a fim de proteger o anonimato dos envolvidos.

educação especial no âmbito do compromisso com os direitos de uma parcela da população que é reiteradamente marginalizada.

Hoje, sou pedagoga, habilitada em Educação Especial com ênfase em deficiência mental, formada há quinze anos pela Universidade de Taubaté (Unitau), embora, minha trajetória de atuação junto à educação especial tenha se iniciado antes, em 1999, como de auxiliar de classe em uma escola especial. No ano em que me formei pedagoga, saí da escola especial e fui lecionar no estado do Mato Grosso do Sul por dois anos. Trabalhei em escolas especiais e regulares regendo, pela primeira vez, as turmas. Trabalhei alfabetizando crianças com paralisia cerebral, assim como trabalhei na adaptação de materiais para estudantes com deficiência visual. Trabalhei ainda como professora de Educação Infantil em contexto pedagógico chamado à época de inclusão ao contrário, o que quer dizer que a escola, antes exclusiva para pessoas que compunham o público-alvo da educação especial, passava a receber também crianças sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação/altas habilidades. Por fim, trabalhei em uma sala regular de ensino, em contextos inclusivos.

Retornando à minha cidade de origem, ingressei via concurso público como professora especialista da rede municipal em fevereiro de 2007, cargo que mantenho até os dias de hoje. Entendo que foi apenas nesse momento que avancei significativamente na compreensão de minha função, Nos últimos onze anos, atuei como coordenadora pedagógica e vice-diretora em unidades de Ensino Fundamental I e II; como professora especialista, professora regente em escolas exclusivas, em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e também como professora especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) em várias unidades educacionais. Tais experiências também foram as que fizeram nascer em mim os questionamentos que culminaram nesta pesquisa.

Meus primeiros desconfortos e inconformismos começaram a surgir quando passei a atentar-me a quais eram as possibilidades de atuação que se abriam após o processo de escolarização para os estudantes público-alvo da educação especial, mais especificamente aqueles que eram compreendidos como tendo deficiência intelectual. Eram, muitas vezes, adolescentes oriundos de famílias pobres, com acesso restrito aos seus direitos e que vivem, cotidianamente, os efeitos da discriminação e da desigualdade social em nosso país.

Vários questionamentos surgiram e surgem a partir desta problematização, dentre eles:

- Quais são os grandes entraves, sociais, legais ou pedagógicos que dificultam o processo educacional e profissional desses estudantes?;
- Como estão estes indivíduos nos dias de hoje? Que oportunidades se abriram, que possibilidades se fecharam, quais preconceitos sofreram e quantos incentivos reais tiveram?

Ao fazer tais questionamentos e, principalmente, refletir sobre como respondê-los é que se iniciou a presente pesquisa. Ela se insere no conjunto de investigações da Educação Especial, que busca trazer para o centro da produção de conhecimento a perspectiva dos próprios estudantes, seja os que frequentaram escolas exclusivas, seja os que frequentaram classes comuns da escola regular, seja os que tiveram uma trajetória escolar mista, como é o caso dos jovens aqui entrevistados.

INTRODUÇÃO

Pensar sobre as políticas públicas de acesso e permanência da pessoa com deficiência intelectual na rede regular de ensino é um grande desafio. Essa proposta surgiu da necessidade apresentada durante meu processo de pesquisa de mestrado, no momento de definição das pessoas que seriam convidadas a participar da pesquisa. Deparei-me com a necessidade de compreender quais são as políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva em documentos legais para identificar avanços e retrocessos presentes no sistema educativo.

Esta pesquisa tem, por objetivo geral, registrar e sistematizar as narrativas de jovens tidos como público-alvo da Educação Especial. Esse objetivo ocorre em função da suposição de que teriam deficiência intelectual e que frequentaram tanto escolas exclusivas de administração direta (chamadas de Eead) quanto salas comuns em escolas regulares do município de Taubaté/ SP, no período acometido entre 2000 e 2018. Será tematizado seu processo de escolarização, considerando as seguintes dimensões: a) acesso a currículo; b) relações com educadores/as e com demais educandos/as; c) ampliação da participação social e do exercício da cidadania.

Os objetivos específicos são:

- Verificar se houve e, em caso positivo, que características teve a participação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou superdotação/ altas habilidades na elaboração da atual política de educação especial municipal;
- Sistematizar a produção científica brasileira realizada após a implementação da Política nacional de educação especial na perspectiva da educação Inclusiva – Pneepei, que tenha entre seus/suas participantes as pessoas compreendidas como tendo deficiência intelectual.

A metodologia adotada será a análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas com jovens tidos como público-alvo da Educação Especial. Fundamenta-se o estudo em alguns pilares. 1º Pilar: discussão de aspectos da Educação Especial brasileira. 2º Pilar: os processos de legitimação e deslegitimação da narrativa de pessoas com deficiência intelectual. Para tanto,

serão discutidos aspectos como a produção social da memória e a produção da identidade social da pessoa com deficiência.

REVISÃO DA LITERATURA

A revisão de literatura foi realizada em duas plataformas: Scientific Electronic Library Online (SciElo) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Bdtd), com os descritores submetidos em pares, sendo eles: educação e deficiência intelectual, educação e deficiência mental e, por último, educação e retardo mental. Os critérios de inclusão foram: trabalhos que apresentassem a perspectiva de pessoas com deficiência intelectual sobre alguma dimensão do direito à Educação. Tal perspectiva poderia ser apresentada por meio de entrevistas, questionários, observações ou outra metodologia que implicasse contato direto com esse segmento da população. Foram considerados todos os trabalhos encontrados, sem recorte temporal.

Como critérios de exclusão, foram utilizados os seguintes elementos: trabalhos que discutissem a escolarização de pessoas com deficiência intelectual sem incorporar, em sua metodologia, alguma forma direta de acesso a suas opiniões, percepções ou experiências. Isso significa que não foram considerados trabalhos que tomassem como participantes apenas profissionais ou familiares de pessoas com deficiência intelectual. Também foram excluídos trabalhos que considerassem o acesso direto a pessoas com deficiência intelectual, mas que não investigassem alguma dimensão do direito à Educação.

Nas buscas realizadas na plataforma SciElo, foram identificados 58 artigos, dos quais apenas três relacionavam-se com a proposta deste trabalho, que é contemplar narrativas de pessoas com deficiência intelectual sobre seus processos de escolarização. Kassar (2006) propôs-se a conhecer e analisar a escolaridade por meio da memória de adultos considerados deficientes mentais e que passaram por experiências educacionais diferenciadas. Para tanto, a pesquisadora utilizou-se de seus depoimentos e os analisa em contraponto aos documentos escolares e a depoimentos de professores dessas classes especiais. Concluiu, então, que a multiplicidade de discursos presente nas leis e literatura quando tratam dos limites a respeito da deficiência também foi encontrada no discurso dos sujeitos que viveram essa história, auxiliando diretamente na contação de aspectos da história da

educação especial. Todavia, também contempla a necessidade de que as vozes desacreditadas destes indivíduos passem a ser ouvidas.

Morales e Guarnieri (2010) descrevem a compreensão de conceitos de sexualidade em jovens com deficiência intelectual nas aulas de orientação sexual. Por meio de observações, o trabalho indicou que todos os alunos se mostraram atentos, executaram as tarefas propostas e responderam ao conjunto de perguntas. Foi concluído que as evidências obtidas contrastam com as visões míticas em relação à sexualidade desse grupo de jovens, uma vez que eles reagiram de forma muito similar aos jovens em geral, o que sugeriu mais estudos sobre as competências do grupo alvo.

Por fim, Chicon e Sá (2013) realizaram um estudo de caso com aproximações etnográficas, utilizando-se de entrevistas, observações e diário de campo. O objetivo foi conhecer e analisar a autopercepção de três alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempo da escola, priorizando a Educação Física. Os resultados obtidos denunciaram uma autopercepção negativa dos sujeitos-alvo, em especial quando havia associações com o processo de ensino/aprendizagem.

Nas buscas realizadas na Bdtd, mantiveram-se os mesmos descritores e foi possível localizar 2.257 teses ou dissertações. Primeiramente, foram consideradas todas as que discutiram com, entrevistaram e/ou tomaram como referência as narrativas de pessoas com deficiência, resultando em apenas doze trabalhos. Oito trabalhos trazem contribuições que relacionam pessoas com deficiência intelectual e processos de escolarização, sendo que apenas quatro tomaram as pessoas com deficiência intelectual como participantes em pesquisas que envolvem a dimensão da educação escolar.

Passamos, então, a apresentar os quatro trabalhos resultantes da busca realizada. Veltrone (2008) teve por objetivo identificar, descrever e analisar a percepção dos alunos egressos de classe/escola especial para deficientes mentais a respeito da matrícula na classe comum, comparando as duas experiências de escolarização. Entrevistou vinte alunos, sendo dez com deficiência intelectual e dez colegas destes. Os resultados obtidos evidenciaram que as experiências dos alunos em ambientes inclusivos podem envolver tanto impactos positivos quanto negativos. Os impactos positivos relacionam-se à aprovação dos alunos aos serviços de apoio especializado e a importância que os alunos egressos dos espaços especializados

atribuem à escola no tocante a inserção social futura. A autora entende em sua conclusão que as maiores conquistas, em termos de práticas inclusivas, estão relacionadas ao papel socializador da escola, porém sem unanimidade, pois apenas alguns alunos relataram experiências de situações excludentes e estigmatizantes na interação com seus pares. A maior dificuldade relatada pelos alunos com deficiência intelectual refere-se à dificuldade na aprendizagem do conteúdo curricular. Assim, a prática de inclusão escolar, compreendida como a escolarização em classe comum de escola regular parece produzir benefícios para a maioria dos alunos. Tal prática não pode ser vista a priori como algo bom ou ruim, pois se observa que os alunos com deficiência mental veem tanto aspectos positivos quanto negativos nessa forma de escolarização. Os resultados positivos parecem vinculados à existência de suporte do professor itinerante e sugerem o aprofundamento de investigações no sentido de identificar quais suportes favorecem a escolarização inclusiva.

Dias (2012) teve por objetivo geral compreender, por meio do contato com três alunos com deficiência intelectual e baixa visão, e de professoras de sala regular e do Serviço de atendimento educacional especializado em deficiência mental (Saede), como ocorria a participação dos discentes no referido serviço e na escola regular. O trabalho se deu por meio de entrevista individual e semiestruturada, utilizando-se de duas categorias de análises: o entendimento dos alunos sobre inclusão escolar, ingresso no ensino regular, professores e atividades no Saede e atividades preferidas; o entendimento dos professores sobre inclusão escolar e as suas dificuldades e estratégias de superação para a inclusão escolar. Nos resultados obtidos sobre inclusão escolar, as professoras articularam um conhecimento específico sobre o tema, mesmo sem terem atribuído ao termo os significados a ele conferidos. Já os alunos afirmaram não saber o significado do termo em questão. Entretanto, mesmo sem expressar um conhecimento sobre a inclusão escolar, os alunos se referiram à escola regular e ao Saede, bem como às segundas professoras e à professora do Saede, com termos que os qualificavam positivamente.

Gai (2008) propôs um estudo com base nas narrativas de dois alunos com histórico de deficiência mental que frequentavam os anos finais do Ensino Fundamental de escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. O objetivo era conhecer o perfil, as expectativas e as perspectivas desses alunos,

assim como analisar os sentidos atribuídos por eles ao processo de participação e escolarização no ensino comum. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual teve como base um conjunto de ações que envolveram a observação participante, entrevistas, análise de documentos, além de investimentos na relação entre a produção artística e as temáticas da investigação. Essa pesquisa procurou contribuir para o redimensionamento do fazer pedagógico no ensino comum e para novas possibilidades de inclusão, por meio de mudanças na compreensão da deficiência mental como uma construção que se dá nas relações socioculturais, considerando que esses sujeitos necessitam de possibilidades de criação, lugares de experimentação, espaços de interlocução, convívio, compartilhamento e trocas para, assim, constituírem-se e construírem suas trajetórias de vida.

Por fim, Santos (2006) objetivou compreender e explicar, a partir do relato do próprio sujeito que frequentou classe especial para deficientes mentais, como se constituiu a sua trajetória escolar e os resultados alcançados nesse processo de escolarização. O estudo teve fontes teóricas e empíricas: os dados empíricos foram extraídos de entrevistas com cinco ex-alunos de classe especial para deficientes mentais, numa perspectiva relacional de interdependência de fatores. A análise revelou que, apesar de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa terem frequentado classe especial para deficientes mentais, existiram diferenças evidentes nos processos de escolarização vividos por eles, tecidas nas redes de relações sociais vividas por meio dos contextos familiares, escolares e em outros ambientes sociais, nos quais estes encontravam-se inseridos.

Como foi possível perceber, são muito poucos os trabalhos científicos que têm se proposto a produzir conhecimento sobre a escolarização de pessoas com deficiência intelectual a partir do contato direto com essa população: três artigos e quatro teses e dissertações. Nas duas mais expressivas plataformas virtuais, foram encontrados apenas sete trabalhos que adotaram metodologias de investigação que considerassem o registro e a sistematização de narrativas de pessoas com deficiência intelectual.

Vamos tecer alguns comentários gerais sobre os sete trabalhos: no que concerne ao ano de publicação, temos que dois trabalhos foram publicados em 2006 e outros dois em 2008. Três trabalhos foram publicados posteriormente à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, sendo um em

2010, um em 2012 e um em 2013. Não foram encontrados registros de trabalhos nos últimos cinco anos que considerem a participação de pessoas com deficiência intelectual, o que causa grande estranhamento, principalmente por ter sido um período de forte discussão sobre a Convenção internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (promulgada em 2009 no Brasil, com caráter de emenda constitucional) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015.

Quanto à origem, todos os trabalhos foram realizados a partir de investigações acadêmicas em universidades das regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste. Na região Sudeste, temos, especificamente, um trabalho em cada uma das seguintes universidades: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Na região Sul, há dois trabalhos: Universidade Regional de Blumenau (Furb) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O trabalho da região Centro-Oeste é da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Dos sete trabalhos, três são Dissertações de Mestrado e uma Tese de Doutorado. Os demais trabalhos derivam de outras pesquisas acadêmicas: o artigo de Morales e Guarnieri (2010) deriva de sua pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, concluído em 2008, no qual Guarnieri é a orientadora. Já o artigo de Chicon e Sá (2013) foi publicado na Revista Brasileira de Ciências do Esporte em 2013 e é fruto de pesquisas realizadas no âmbito do Laboratório de Educação Física Adaptada da Universidade Federal do Espírito Santo. Por fim, o trabalho de Kassar (2006) não explicita relação com projeto de pesquisa anterior ou atual, mas constitui-se de depoimentos baseados em materiais analisados pela autora em 1995, com aspectos da História da Educação Especial do Estado do Mato Grosso do Sul, da década de 1980. Dos sete, seis mantêm relação com Programas de Pós-Graduação em Educação. Dias (2012), Veltrone (2008) e Gai (2008) são Dissertações de Mestrado, enquanto Santos (2006) trata-se de uma Tese de Doutorado.

Em relação aos três artigos encontrados, apenas o trabalho de Morales (2010) é fruto de um processo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado. Os outros dois artigos são de autoria de Doutores em Educação: Chicon e

Sá (2013) são Doutores em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), respectivamente, e atuam na área de Educação Física e Desporto no Centro de Educação Física e Desportos (Cefd) da Universidade Federal do Espírito Santo, onde ambos são professores adjuntos e pesquisadores do Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa). Já Kassar (2006) é doutora em Educação e professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Corumbá.

Pelo exposto até aqui, entende-se que fica justificada a pesquisa apresentada, que tratará das narrativas das pessoas com deficiência intelectual sobre sua escolarização. Entende-se, também, que sua relevância está configurada, pois tem por finalidade colaborar no processo de legitimação das pessoas com deficiência intelectual como sujeitos de suas próprias vidas, com direito à escolha, à memória; à participação na elaboração, avaliação e planejamento das políticas públicas que pretendem garantir seus direitos. Como parte de tal finalidade, esta pesquisa visa a garantir presença desta população na produção acadêmica. Compreende-se como algo fundamental abrir espaços na Academia para que as próprias pessoas com deficiência intelectual possam dizer o que e como viveram seus processos de escolarização, como avaliam o que lhes foi ofertado, que alterações fariam e como se sentiram. Ou seja, pretende-se nada mais que realizar uma pesquisa que respeite o lema cunhado pelo movimento social de pessoas com deficiência ainda na década de 1980: nada sobre nós, sem nós.

1. A LEGISLAÇÃO VIGENTE E O DEBATE SOBRE AUTONOMIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Neste capítulo, serão apresentados os principais marcos legais relativos aos direitos das pessoas com deficiência, enfatizando o direito à educação. Iniciaremos caracterizando a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência (2009) para, então, apresentarmos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). Na sequência, discutiremos como está estruturado o direito à educação à população com deficiência.

Em cada um dos documentos, buscaremos especificar dois aspectos: a) incentivo à participação das próprias pessoas com deficiência nas discussões e deliberações e formas de efetivação; b) temas, recursos e serviços relativos à garantia dos direitos das pessoas com deficiência intelectual.

1.1 OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS EMBASADOS NOS DIREITOS HUMANOS

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aconteceu em Nova Iorque, nos Estados Unidos da América, e tornou-se importante e original ao se tornar o primeiro documento elaborado com a participação de organizações de pessoas com deficiência de várias partes do mundo. Ou seja, resultou de mobilizações organizadas com representações de 192 países em um longo debate que perdurou de 2001 a 2006, quando foi aprovado o texto final em Assembleia Geral das Organizações das Nações Unidas (ONU), em 2006. Fizeram parte pessoas que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência, ativistas dos direitos humanos e agências internacionais. É também o primeiro documento internacional sobre esse segmento populacional que se embasou nos direitos humanos (PALACIOS, 2008).

Em 2008, ano em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos – adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas – completou 65 anos, o Brasil firmou, em caráter de emenda constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2009. Esse fato demonstrou a importância alcançada pelo tema em nosso país e a busca incessante e permanente que o Brasil realiza na intenção de promover e proteger os direitos humanos de sua população,

notadamente de pessoas em situação de maior vulnerabilidade. Tal atitude do Brasil representa reconhecimento da necessidade de reafirmar a dignidade e o valor inerente de cerca de 45 milhões de brasileiros e brasileiras com deficiência, que representam 6,2% da nossa população⁵.

Por meio do decreto nº 186/2008 de 09 de julho de 2008, o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. No ano seguinte, o decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009 promulgou e decretou o texto da Convenção, fazendo-se considerar que os atos internacionais haviam entrado em vigor também em nosso país, uma vez que, em seu artigo 1º traz “serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém”. O texto final é composto por cinquenta artigos que tratam de temas como autonomia individual, não discriminação, igualdade de oportunidades, respeito à diferença, acessibilidade, direitos sociais, participação e inclusão das pessoas com deficiência na educação e no trabalho.

A importância do texto da referida Convenção para o âmbito mundial no que se refere às pessoas com deficiência é inquestionável, pois trouxe debates, posicionamentos e nomenclaturas nunca antes utilizadas ou referenciadas. Questionou-se o até então óbvio, que é a distância entre o discurso legal e a vida cotidiana, uma vez que se entende que o mundo é uma construção social. Ter um documento de cunho mundial reafirma os direitos das pessoas com deficiência, porém, não como a possibilidade de instituírem-se novos direitos, mas sim de possibilitar que as pessoas com deficiência usufruam de direitos e liberdades em condições igualitárias (CAIADO, 2009).

Boaventura de Sousa Santos, discutindo a garantia de direitos, em geral, afirma:

[...] Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p.56).

⁵ Ver: <http://www.ebc.com.br/noticias/2015/08/ibge-62-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia>.

Já Dhanda (2008) afirma que a Convenção tentou remediar essa profunda discriminação reconhecendo, em primeiro lugar, que todos os indivíduos com deficiências são pessoas perante a lei, conferindo a essas pessoas o poder de gerir seus próprios assuntos. A Convenção também discorreu sobre autonomia e apoio da pessoa com deficiência, reconhecendo que esta pode precisar de apoio para exercer sua capacidade legal, mas esse apoio não nos atribui direito de concluir que não exista capacidade neste indivíduo. O reconhecimento da autonomia com apoio fez das pessoas com deficiência parte integrante da sociedade e deu-lhes voz.

A Convenção, quando discute autonomia e apoio, também fala sobre interdependência humana, revisando a construção de o próprio ser humano. Esse modelo de interdependência humana permite que uma pessoa (com ou sem deficiência) admita seus déficits sem sentir-se diminuída por isso, compreendendo que em muitos estágios da vida – infância, adolescência ou velhice – e em situações pontuais, como doenças, possamos nos sentir vulneráveis ou carentes. Dhanda (2008) afirma: “os seres humanos devem e precisam continuamente apoiar uns aos outros de várias maneiras”.

Assim, o texto da Convenção chama a atenção para o que define como pessoa com deficiência e já no Artigo 1º discorre: “[...] pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”. A Convenção ainda traz em seus escritos um destaque para que houvesse a atualização da nomenclatura do termo pessoa com deficiência, abandonando os termos antigos, como “pessoas portadoras de deficiência”, “pessoas com necessidades especiais”, “deficientes”, entre outros. Isso porque não se porta uma deficiência como se fosse uma bolsa que se retira para no momento posterior recolocá-la. “Pessoas com necessidades especiais” também não identifica o segmento, pois todos têm alguma necessidade especial. “Deficientes” resume a condição de deficiência e não valoriza a condição de pessoa em primeiro lugar. Esse avanço da terminologia faz parte da revolução de valores em que a inclusão social e o respeito à dignidade humana das pessoas com deficiência passam a ser reconhecidos como direitos fundamentais. Essa nova visão, resultante da luta dos movimentos sociais de pessoas com deficiência e de direitos humanos, significou a

mudança no modo de se referir, de compreender e de lidar com as pessoas com deficiência e suas relações com a sociedade e, em decorrência, com os conceitos anteriormente estabelecidos.

Assim, o foco deixa de ser a incapacidade do indivíduo e passa a ser as barreiras existentes em seu contexto social e que prejudicam ou até mesmo impedem o exercício da vida digna (PALACIOS, 2008). Nesse sentido, assume uma nova definição, conforme consta no preâmbulo, “reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009), modificando o olhar para o modelo social de deficiência, que tira a culpa do sujeito por sua deficiência e defende que o evidenciamento acontece na relação do sujeito com o meio. As limitações individuais por acaso existentes não são as raízes de problemas relacionados às deficiências, mas sim as limitações impostas pela própria sociedade (PALACIOS, 2008).

A Convenção incorporou o novo modelo social de direitos humanos sobre as pessoas com deficiência, trazendo para a discussão o papel do ambiente como possível agravante ou atenuante da deficiência apresentada por um indivíduo. Assim, a ideia é de que a limitação do indivíduo pode ser agravada ou atenuada de acordo com o meio onde ele está inserido, sendo nula quando o entorno for totalmente acessível e não apresentar nenhuma barreira ou obstáculo.

E para que este meio não dificulte ou torne-se limitador, outro conceito da Convenção que merece destaque e apresenta enorme relevância é a acessibilidade, que consta do artigo 9. Foi apresentada como princípio e traz como definição “acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”, entrelaçando com os tópicos apresentados de autonomia e modelo social de deficiência, mostrando-se como ferramenta que viabiliza todo o processo.

A Convenção também destaca que essa acessibilidade deve ser garantida não apenas ao meio físico, mas também aos meios de informação e de comunicação, uma vez que é um direito humano, fundamental e indisponível, previsto na Constituição Brasileira de 1988, em seus artigos 227 e 244. Assim sendo, a não existência de adaptações desta natureza é considerada ato discriminatório. No caráter educacional, a acessibilidade à escola pode e deve ser

entendida como a possibilidade de ingressar e ter condições adequadas para compreender e alcançar os objetivos propostos no processo educacional, para que o ciclo vicioso “deficiência x pobreza x educação”, não se sustente.

O artigo 24 traz a educação como um direito da pessoa com deficiência e garante que o mesmo deve se dar sem discriminação em todos os níveis de ensino, com aprendizado assegurado, visando o desenvolvimento pleno e garantindo a participação social do sujeito. Todavia, é possível identificar uma lacuna legal, pois em se tratando de um documento com a participação de pessoas com deficiência em sua elaboração e discussão, falta uma alínea que explicita o direito da pessoa com deficiência de opinar sobre seu processo educacional, uma vez que, segundo Dhanda (2008), a Convenção tornou a deficiência uma parte da experiência humana. E ser humano é nos tornarmos agentes das nossas próprias trajetórias, corroborado pelo lema anunciado nas organizações de pessoas com deficiência.

A Convenção, no que se refere a citações e afirmações acerca das pessoas com deficiência intelectual, o faz em diferentes artigos, alguns já explanados neste estudo e outros não pertinentes a esta discussão. Porém, todos de suma importância por tratar-se do público-alvo deste estudo, são eles:

Artigo 1º - Propósito: referenciando a terminologia deficiência intelectual e aos processos transitórios até o estabelecimento deste, chamando a atenção para a diferenciação entre “mental” e “intelectual” e aos conceitos de pessoa com deficiência intelectual;

Artigo 4º - Obrigações Gerais: quando assegura a pessoa com deficiência intelectual o direito de participação ativa nas tomadas de decisões, tendo seus posicionamentos levados em consideração, na medida em que puderem expressá-los, não fazendo nenhuma citação a necessidade de corroboração de discurso.

A livre manifestação de vontade das pessoas com deficiência intelectual nem sempre é considerada e tal atitude viola os artigos 12, 17, 23 e 25 da Convenção, que discorrem: “as medidas relativas ao exercício da capacidade legal respeitem os direitos, à vontade e as preferências da pessoa (art.12º)”. Propicia a pessoa de forma válida juridicamente exprimir ou não consentimento em relação a submissão de tratamentos ou intervenções, que vão desde administração de drogas psiquiátricas até esterilizações permanentes por determinação judicial (art.17º). Quando defende o direito a constituição familiar, sem vedação de quaisquer âmbitos

(art. 23º) e quando estabelece a criação de uma rede de cuidados que respeite as especificidades de cada uma das deficiências (art. 25º).

A pouca participação das pessoas com deficiência intelectual nas pautas de elaboração de políticas públicas de saúde e assistência, o despreparo de profissionais e as barreiras legais que impedem o pleno exercício de sua cidadania contribuem para a sua exclusão e vulnerabilidade. No entanto, trata-se de direitos explicitados em lei, conforme citado nos artigos 13º. e 16º., que discorrem sobre o acesso à justiça e sobre a prevenção contra a exploração, a violência e o abuso, respectivamente.

No artigo 13º, é clara a necessidade de acessibilidade aos mecanismos do Judiciário às pessoas com deficiência. Inclui-se a pessoa com deficiência intelectual, com medidas que removam toda e qualquer barreira, seja ela física, arquitetônica ou de comunicabilidade, propondo-se assim, por exemplo, a presença de um intérprete de libras em audiências judiciais.

O artigo 16º traz dados alarmantes referentes ao agravante dos quadros de violência, abuso ou exploração quando a vítima é uma pessoa com deficiência intelectual. Segundo a Empresa Brasil de Comunicação, o Brasil registrou, em 2018. 11.752 casos de violência contra pessoas com deficiência⁶.

1.1.1 A Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência

[...] Transpor os limites, de passar para o outro lado, escutar e fazer ouvir a linguagem que vem de fora ou de baixo (...). Estas vidas, por que não ir escutá-las lá onde falam por si próprias?" (FOUCAULT, 1992, p. 98).

Foucault (1992, p. 98) mostra-nos a importância de considerarmos cada pessoa como sujeito ativo de suas próprias escolhas. A Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência foi ratificada no Brasil e aprovada pelo Congresso Nacional no ano de 2008, passando a compor o ordenamento jurídico nacional, tendo status de emenda nacional, todavia tal situação provocou intenso debate sobre o tema.

Fruto desse intenso debate, de consensos e de acordos possíveis em diversas áreas, em julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou

⁶ Ver <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-06/mais-de-117-mil-pessoas-com-deficiencia-sofreram-violencia-em-2018>.

Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi sancionada, sob o número 13.146/2015. Este documento é composto por 127 artigos, tendo grande parte das alterações ou inovações propostas entrado em vigor em 02 de janeiro de 2016. Cabe ressaltar que tal documento é uma escrita de cunho nacional que não se distanciou do texto da Convenção e nem tampouco agregou pontos novos, porém endossou-o.

Ainda em conformidade com a Convenção, a referida lei fundamenta-se no modelo social de deficiência. Modelo este que propõe uma conceituação mais justa e adequada sobre as pessoas com deficiência, reconhecendo-as como titulares de direitos e dignidade humana inerentes, exigindo um papel ativo do Estado, da sociedade, e das próprias pessoas com deficiência. Tem como fundamento filosófico o *princípio da isonomia ou da igualdade*, que reconhece o ser humano como sujeito de direitos iguais perante a lei, tanto do ponto de vista formal, quanto material. Nessa perspectiva, afirma-se que a deficiência em si não “incapacita” o indivíduo e sim a associação de uma característica do corpo humano com o ambiente inserido. É a própria sociedade que tira a capacidade do ser humano com suas barreiras e obstáculos, ou com a ausência de apoios.

A lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência utiliza um conceito muito semelhante ao concretizado na Convenção, em seu artigo segundo, trazendo a ideia de que a avaliação da deficiência deve ser multidisciplinar, em conjunto, sem hierarquias. Será biopsicossocial para definir o universo de beneficiários dos direitos garantidos, ou seja, deverá agregar à análise médica, o olhar social, do entorno, para fins de avaliação de deficiência, a partir de equipe multidisciplinar. Assim sendo, a avaliação deve ser feita em conjunto pelos profissionais, considerando as várias dimensões do fenômeno humano e o modelo social de deficiência. Ou seja, deverá entender a deficiência como efeito das barreiras sociais que prejudicam ou impossibilitam o exercício da vida digna por parte de pessoas que vivem impedimentos de ordem física, mental, intelectual, sensorial.

Desse modo e para fins desta pesquisa, explicitamos a definição de pessoa com deficiência proposta pela LBI, especificamente da pessoa com deficiência intelectual, ressaltando que esta corrobora o que já era proposto e apresentado pela Convenção. A mudança instaurada pela Convenção é corroborada pela lei brasileira, no que se refere à terminologia “deficiência mental” ou “deficiência intelectual”, e apresenta diversos e importantes argumentos.

O termo “deficiência intelectual” foi apresentado de forma oficial pela primeira vez, em outubro de 2004, em Montreal, no Canadá, quando realizou-se uma conferência que produziu um documento nomeado “Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual”. Sassaki (2004) comenta sobre as terminologias “deficiência mental” e “deficiência intelectual” e justifica a compreensão de que o mais correto é utilizarmos o segundo termo: em primeiro lugar, por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente; em segundo lugar porque facilita a distinção em relação aos transtornos mentais, os quais são costumeiramente confundidos com a deficiência. Fica assim explicitado o motivo de utilizarmos deficiência intelectual para designar o segmento com o qual trabalharemos ao longo desta pesquisa.

Há, no entanto, que explicitar mais um aspecto concernente à classificação das deficiências, após a Convenção de 2009, e que é reafirmado pela Lei 13.146/2015. Ocorreu que a sociedade internacional pleiteou também a inclusão do termo “psicossocial” no conceito de pessoas com deficiência, para representar outro grupo de pessoas que também deveria ser considerado. Para o Brasil e alguns outros países, concordar com a inclusão de transtornos psicossociais como uma das hipóteses de deficiência poderia dificultar o processo de ratificação da Convenção, já que tratamos de forma distinta em nossa legislação a deficiência e a saúde mental, com públicos diferenciados. Neste grupo de pessoas, vemos aparecer o público que compõe os Transtornos do Espectro Autista e todos os seus desmembramentos.

Diante da dificuldade de consenso sobre a inclusão explícita do segmento no conceito de pessoas com deficiência, o que se pactuou foi à manutenção do termo mental e a inclusão da expressão intelectual, a fim de permitir que cada país pudesse ter certa margem de negociação interna. As discussões nacionais desse conceito ainda geram calorosos debates. É certo que as duas palavras – mental e intelectual – convidam os países a regulamentar o que se entende por cada uma delas. No Brasil, a legislação vigente ainda não foi alterada desde a ratificação da Convenção em 2009 e ainda categoriza a deficiência segundo critérios médicos, sendo a divisão feita em deficiência física, visual, auditiva, mental e múltipla.

O capítulo IV da LBI, que aborda o direito à educação, especificamente entre os artigos 27 e 30, leva-nos a perceber que existe uma vinculação da aprendizagem às características físicas, sensoriais, intelectuais, às quais se vinculam também as

habilidades, interesses e necessidades de aprendizagem, distanciando-se dos princípios da Convenção. Diz o referido artigo:

[...] A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado o 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. (BRASIL, 2016).

A LBI também salienta em seus artigos 39 sobre a diferença entre autonomia e dependência, explicitando que se trata de termos distintos. Apresenta-se assim o corpo do artigo:

[...] Os serviços, os programas, os projetos e os benefícios no âmbito da política pública de assistência social à pessoa com deficiência e sua família têm como objetivo a garantia da segurança de renda, da acolhida, da habilitação e da reabilitação, do desenvolvimento da autonomia e da convivência familiar e comunitária, para a promoção do acesso a direitos e da plena participação social (BRASIL, 2016).

A autonomia é direito da pessoa e diz respeito à tomada de decisões sobre sua vida, segundo o dicionário, autonomia⁷ (do grego antigo *αὐτονομία*, *autonomia*: de *αὐτόνομος*, *autonomos*, uma junção de *αὐτο-*, *auto-*, "de si mesmo" + *νόμος*, *nomos*, "lei", ou seja, "aquele que estabelece suas próprias leis") é um conceito encontrado na moral, na política, na filosofia e na bioética. Já a dependência é resultante da existência de barreiras, limitando a plena convivência de uma pessoa com deficiência, tornando o indivíduo dependente de terceiros em determinadas atividades ou situações cotidianas. Todavia, não é por precisar de apoio para se alimentar, por exemplo, que a pessoa deixa de ter preferência por determinados alimentos. Esta é uma questão bastante delicada quando referida às pessoas com deficiência intelectual. A limitação que possam ter não pode ser usada para reduzir sua capacidade de escolha. Ao contrário, deve ser estimulado a expressar suas preferências e compreender quando estas não possam ser satisfeitas.

Não poderá uma pessoa com deficiência ser tratada de modo dependente, inferiorizando-a em sua capacidade de compreensão e decisão. É comum, muitas

⁷ Ver <https://www.conhecimentogeral.inf.br/autonomia/>

vezes por ignorância ou por descuido, tratar pessoas com deficiência, em especial às com deficiência intelectual, de modo inferiorizado em suas capacidades cognitivas, como se não tivessem condições de compreender ou fossem eternas crianças dependentes de alguma pessoa adulta que a represente. Isso já mudou muito nesses últimos 30 anos, quando se passou a dar-lhes a oportunidade de se desenvolverem e assim responderem por si mesmas, podendo inclusive solicitar, conforme o artigo 114 da LBI que altera o Código Civil (artigo 1783-A), apoio para a tomada de decisão quando julgar necessária. Tal posicionamento legal inicia um processo, ainda que de passos curtos e tímidos, de se dar voz a pessoa com deficiência intelectual; um processo de legitimação legal do discurso de indivíduos pouco, ou raramente, ouvido e questionado.

1.2 A POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com a finalidade de atender aos compromissos assumidos a partir da ratificação da Convenção, o Brasil estabeleceu novos limites legais, políticos e pedagógicos, relativos à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, focando na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para que promova respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, ou seja, passa a definir educação especial, como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008);
- Atendimento educacional especializado que tem por função, identificar, elaborar e organizar recursos e de acessibilidade que eliminem barreiras para

a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas, as atividades devem diferenciar-se das realizadas em sala comum, não sendo substitutivas à escolarização, complementando ou suplementando a formação dos estudantes, visando sua autonomia e independência dentro e fora do ambiente escolar e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008);

- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, ou seja, na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008);
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e os demais profissionais da educação para a inclusão escolar, assim, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de Recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e Recursos de educação especial. Esta formação possibilitará a construção do conhecimento necessário para a edificação de práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento pleno e integral dos educandos com deficiência (BRASIL, 2008);
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, a intersetorialidade na gestão de políticas públicas é fundamental para que seja possível acontecer à inclusão escolar, considerando a importância da interface entre as diferentes áreas na formulação e na implementação das ações de educação, saúde, assistência, direitos humanos, transportes,

trabalho, a serem disponibilizadas às pessoas com deficiência (BRASIL, 2008);

- Participação da família e da comunidade na formulação, implantação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas constitui um dos pontos centrais para a garantia de direitos propostos nesta e em outras políticas (Pneepei, MEC, BRASIL, 2008);
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação, uma vez que, quando ratificou a Convenção, também passou a compreender o modelo social da deficiência e assim, possibilitar a inclusão deste público, é também cuidar do meio que cerca o indivíduo para que o mesmo tenha a acessibilidade necessária para que este possa existir tal e quais quaisquer outras pessoas (BRASIL, 2008).

Assim, vale destacar que os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva harmonizam-se com as diretrizes propostas pela Convenção. O AEE – Atendimento Educacional Especializado –, destinado ao segmento de pessoas com deficiência intelectual, não apresenta nenhuma normativa específica e está regulado pelos mesmos parâmetros gerais constantes na Política, posto que não haja mais a organização da oferta de recursos e serviços a partir do diagnóstico, mas em função as barreiras. Por isso, não há, na Política, um capítulo para o atendimento a cada um dos segmentos das pessoas com deficiência.

2. METODOLOGIA

Neste capítulo, serão discutidos os caminhos percorridos na pesquisa, apresentando uma seleção de procedimentos metodológicos para a compreensão da problemática apresentada, bem como para a elucidação da escolha dos participantes – eixo orientador desta pesquisa. Inicialmente, será justificada a escolha metodológica, que se define quanto aos objetivos, como uma pesquisa exploratória; quanto à abordagem, como uma pesquisa qualitativa; quanto aos procedimentos, como análise documental; quanto à forma de acesso às informações, como pesquisa baseada em entrevistas semiestruturadas e, também, videogravadas.

Em seguida, será evidenciada a fundamentação teórica que estabelece a pesquisa em Ciências Humanas. Já no terceiro item serão descritos minuciosamente os caminhos percorridos para a escolha dos entrevistados na pesquisa, com detalhamento de como foram feitos os primeiros contatos, encontros e as etapas procedimentais seguintes. Por fim, serão apresentados os participantes que possibilitaram esta pesquisa, trazendo um breve histórico e caracterização.

2.1 SOBRE MÉTODOS E OS PROCEDIMENTOS

[...] A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador (MINAYO, 2008, p. 22 *apud* SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4).

Falar em pesquisa exploratória remete-nos à descrição de Theodorson e Theodorson (1970, *apud* PIOVESAN E TEMPORINI, 1995):

[...] Exploratory study. A preliminary study the major purpose of which is to become familiar with a phenomenon that is to investigate, so that the major study to follow may be designed with greater understanding and precision. The exploratory study (which may use any of variety of techniques, usually with a small sample) permits the investigator to define his research problem and formulate his hypothesis more accurately. It also enables him to choose the most suitable techniques for his research and to decide on the questions most in need of emphasis and detailed investigation, and it may alert him to potential difficulties, sensitivities, and areas so resistance⁸ (p. 319).

Polit e Hungler (1987), também citados por Piovesan e Temporini (1995), afirmam que o termo pesquisa exploratória quer dizer: "a preliminary study designed to develop or refine hypothesis, or to test and define the data collection methods⁹".

Babbie (1986), também citado por Piovesan e Temporini (1995, p. 319), expressando-se da seguinte maneira acerca do conceito de pesquisa exploratória:

⁸ Estudo exploratório. Um estudo preliminar cujo principal objetivo é familiarizar-se com um fenômeno a ser investigado, para que o estudo principal a seguir possa ser projetado com maior entendimento e precisão. O estudo exploratório (que pode usar diversas técnicas, geralmente com uma pequena amostra) permite ao pesquisador definir seu problema de pesquisa e formular sua hipótese com mais precisão. Também lhe permite escolher as técnicas mais adequadas para sua pesquisa e decidir sobre as questões que mais precisam de ênfase e investigação detalhada, e pode alertá-lo para possíveis dificuldades, sensibilidades e áreas com maior resistência.

⁹ Um estudo preliminar desenvolvido para desenvolver ou refinar hipóteses, ou para testar e definir os métodos de coleta de dados.

[...] Much of social research is conducted to explore a topic, to provide a beginning familiarity with that topic. This purpose is typical when a researcher is examining a new interest or when the subject of study is itself new and unstudied¹⁰ (p.319).

Nesse enfoque, esta pesquisa teria como passo inicial compreender os processos de escolarização de pessoas que constituíram o público-alvo da Educação Especial desde o ponto de vista dos maiores interessados. No caso, as pessoas que viveram essa experiência. Assim, a pesquisa exploratória aqui proposta apoia-se em determinados princípios bastante difundidos, conforme nos pontuam Piovesan e Temporini (1995, p. 320): “a aprendizagem melhor se realiza quando parte do conhecido deve-se buscar sempre ampliar o conhecimento [...]”.

Piovesan e Temporini (1995) definem como é a operacionalização de uma pesquisa exploratória:

[...] Operacionalmente, pode-se descrever o estudo exploratório como constituindo um "continuum" que, partindo de uma situação de pouco ou nenhum conhecimento do Universo de Respostas, alcance a condição de um conhecimento qualitativo autêntico desse mesmo universo (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p 322).

Quanto à abordagem, esta é uma pesquisa qualitativa, uma vez que não tem, em nenhum momento, a preocupação com representatividade numérica, já que ficou estabelecido que os entrevistados serão quatro. Isso se dá uma vez que a intencionalidade é aprofundarmos no entendimento que esta comunidade de destino tem sobre seu processo de escolarização.

Conforme cita Silveira e Córdova:

[...] Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58 apud SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p.32).

¹⁰ Muita pesquisa social é conduzida para explorar um tópico, para proporcionar uma familiaridade inicial com esse tópico. Esse objetivo é típico quando um pesquisador está examinando um novo interesse ou quando o objeto de estudo é ele próprio novo e não estudado.

Segundo Pasqualotti e Portella (2003, p. 6-17 apud GUERRA, 2014), a pesquisa qualitativa busca compreender o "como", preocupando-se em entender os fenômenos existentes no contexto, olhando para seu objeto de estudo à luz de sua subjetividade, com escolhas de sujeitos disparadores de maneira proposital e intencional, dando possibilidade para entrevistas individuais e coletivas e analisando o discurso. Silva (2014), ao analisar Lüdke e André (2013), enfatiza o traçado de uma linha de raciocínio que exalta a necessidade do estudo detalhado da definição do que é "pesquisar" no contexto social humano e os impactos desta no trato de pesquisas na educação, corroborando com a ativa participação do professor, na função de pesquisador, identificando neste o papel de "servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa (p. 109).

Lüdke e André (2013) afirmam que o pesquisador não está fora do espaço humano, mas sim inserido nele, sobre isto, descreve Silva (2014):

[...] Defendem que nas pesquisas qualitativas os dados coletados são predominantemente descritivos, partindo da análise do pesquisador e de sua compreensão do todo para a reflexão sobre o que pode ou não elucidado, pois a descrição deve possibilitar um diálogo com o objeto. A pesquisa qualitativa então trabalha com o sentido de inteligência do pesquisador. Isso porque a preocupação com o processo é muito maior do que o produto, pois é nessa fase que se constrói hipóteses que nortearão a própria pesquisa e possibilitarão a formulação descritiva necessária para a construção de um novo conhecimento (SILVA, 2014, p.110).

Como é possível depreender após a explanação acima, a pesquisadora participará ativamente de todo o processo, os entrevistados foram escolhidos em função do vínculo junto com a pesquisadora, posto que a preocupação maior é de estabelecer um clima de confiança. Este não pretende ser um estudo que busca universalizações ou quantificações.

Quanto aos meios de pesquisa, a opção feita é pela análise documental e pela realização de entrevistas. A análise documental em uma pesquisa permite acrescentar a dimensão da política educacional em que se insere a experiência educacional dos entrevistados. A proposta tem por propósito sistematizar o conhecimento acerca da política educacional do município em que os entrevistados estudaram, assim como sistematizar o conhecimento da produção em educação, em que as pessoas com deficiência foram tomadas como interlocutoras diretas.

As entrevistas foram semiestruturadas e videogravadas, inspiradas nas pesquisas reflexivas de Szymanski (et al, 2011, apud SILVA, 2019) e visaram favorecer a emergência de conteúdos subjetivos elaborados no diálogo entre os interlocutores, que se tornam apropriados para a realização de análises qualitativas. A ação reflexiva em uma entrevista, permite que se estabeleça uma relação horizontal entre a entrevistadora e os colaboradores, propiciando conhecimento mútuo. (SZYMANSKI et al, 2011, apud SILVA, 2019).

A entrevista, segundo Manzini (2004), pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face entre um entrevistador e um entrevistado. Desta maneira, existir vínculo entre entrevistador e entrevistado pode ser de grande valia para todo o processo. Para Triviños (1987, p.146 apud Manzini, 2004), "a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam com o tema". Neste caso, possibilitar que os entrevistados explicitem quais pontos marcaram seu processo de escolarização, sem tendências e permitir apenas que as suas memórias contem a história vivida.

Para Manzini,

[...] A entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas a entrevista. (MANZINI, 2004, p. 2).

Ambos os autores concordam com a necessidade de perguntas básicas, disparadoras e principais para que se torne possível atingir o objetivo da pesquisa. Para a realização das entrevistas, utilizamos da videogravação como recurso, pois ela une duas estratégias anteriores muito reconhecidas e utilizadas: a gravação e a observação.

Sobre a importância da gravação,

[...] É indicado o uso de gravador na realização de entrevistas para que seja ampliado o poder de registro e captação de elementos de comunicação de extrema importância, pausas de reflexão, dúvidas ou entonação da voz, aprimorando a compreensão da narrativa (SCHRAIBER, 1995 *apud* BELEI, GIMENIZ-PASCHOAL; NASCIMENTO; MATSUMOTO, 2008, p.189).

Sobre a importância da observação,

[...] Diz-se que uma observação é fidedigna quando o observador é preciso e seus registros são confiáveis. Não basta apenas colocar-se próximo ao estudo e olhá-lo. Deve-se olhar e registrar. Muitas vezes é preciso mais de uma pessoa para observar e registrar ao mesmo tempo, devendo haver concordância entre os registros. Como prova de fidedignidade, as anotações são comparadas entre o tempo, tamanho e tipo de anotação feita por cada um (BATISTA, 1977, BATISTA; MATOS, 1984 *apud* BELEI; GIMENIZ-PASCHOAL; NASCIMENTO; MATSUMOTO, 2008, p. 192).

Assim, a utilização da videogravação como estratégia de entrevista teve como principal objetivo garantir a fidedignidade das entrevistas, bem como possibilitar à entrevistadora maior liberdade de ação e interação durante a entrevista, pois conseguiu assistir a conversa e ater-se a todo e cada detalhe que lhe parecesse relevante e que passou despercebido, evitando desatenção por ter que realizar anotações.

Foram realizadas duas entrevistas grupais e uma entrevista individual. Esta última ocorreu em função de, na segunda entrevista grupal, um dos colaboradores ter tido uma intercorrência que o impediu de participar. Assim, para não cancelar a segunda entrevista, já que duas pessoas estavam presentes e para não perder as contribuições do terceiro participante, optamos por realizar uma entrevista individual com este. Todas as entrevistas foram gravadas em vídeo e áudio, sendo transcritas na sequência para que pudessem ter seu conteúdo analisado posteriormente pelo procedimento dos Núcleos de Significação. A pesquisa passou por um Comissão de ética em pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, posto que envolve a interação com seres humanos.

2.2 SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO MÉTODO UTILIZADO

Esta pesquisa situa-se na área de conhecimento nomeada Ciências Sociais e Humanas. Assim sendo, tem a historicidade como objeto de estudo, pressupõe uma relação de identidade entre sujeito e objetivo, pois discorrem sobre relações entre seres humanos. Por esta razão, estão fortemente afetadas pelo seu objeto de pesquisa, que é essencialmente qualitativo.

Qualitativo porque se caracteriza como um processo interpretativo e compreensivo das realidades, caracterizado pela busca de um entendimento das

complexas relações que permeiam a realidade social. Dessa forma, “a realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é uma realidade determinada, mas é construída por diferentes ‘atores” (FLICK, 2004, p. 43 apud ARAÚJO et al, 2015, p. 3). A realidade social é entendida como dinâmica, complexa e em constante mutação. Dessa maneira, torna-se impossível de ser capturada de uma única vez pelo pesquisador, tornando-se de caráter construtivo. González Rey concebe que:

[...] O pesquisador não se apropria da realidade, mas gera inteligibilidade no conjunto das informações produzidas na pesquisa, amparado pelo seu aporte teórico, produzindo zonas de sentido, que conferem valor ao conhecimento por sua capacidade de gerar campos de inteligibilidade que possibilitem tanto o surgimento de novas zonas de ação sobre a realidade, como de novos caminhos de trânsito dentro dela através de nossas representações teóricas. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 6 *apud* ARAÚJO et al, 2015, p. 3).

Minayo, Deslandes e Gomes (2016, p. 14 apud MARTINS, 2017, p. 159) afirmam que nas ciências humanas existe uma coesão entre sujeito e objeto, uma vez que, em uma investigação social, existe uma premissa a ser considerada. Ela se trata da relação definitiva entre a pesquisadora e seu campo de estudo, já que “a visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação”. Em suas próprias palavras:

[...] A realidade social é a cena do próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humano em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas expressões da subjetividade, nos símbolos e significados (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016, p. 14 apud MARTINS 2017, p. 159).

Posicionar-se como pesquisador em ciências sociais e humanas implica considerar que o conhecimento produzido é histórico, ideológico, dialético e parcial, arraigado pelas perspectivas de mundos dos envolvidos e, por esta razão, fadado a limitações. Assim sendo,

[...] A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. Por isso não existe um continuum entre abordagens quantitativas e qualitativas, como muita gente propõe, criando uma hierarquia ideológica no campo científico: em primeiro lugar estariam as pesquisas quantitativas por serem consideradas “objetivas”. E as qualitativas ficariam no final da escala, ocupando um lugar auxiliar ou exploratório, porque são reconhecidas “subjetivas e impressionistas”. [...] É preciso dizer que dentro do campo das Ciências Sociais, há pesquisadores que só trabalham com a abordagem quantitativa e outros que utilizam a qualitativa. É importante ressaltar também que o foco dos estudos qualitativos traz uma diferença em relação aos trabalhos quantitativos que não é de *hierarquia* e sim de *natureza* (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016, p. 20 apud MARTINS, 2017, p. 160).

Compactuando com esta linha de pensamento, Bahktin (1985, apud FREITAS, 2002) provoca-nos a reflexão quando afirma que as ciências humanas não podem, por ter objetos distintos, utilizar os mesmos métodos das ciências exatas, uma vez que as humanas estudam o homem em sua especificidade. Ou seja, o estuda em processo de contínua expressão e criação.

Nas ciências exatas, por outro lado, o pesquisador estuda um objeto e fala sobre ele ou dele, estando em uma posição em que fala desse objeto, mas não com ele. Nas ciências humanas, entretanto, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante” (FREITAS, 2002, p. 24). O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico (FREITAS, 2002, p. 25).

[...] As ciências exatas representam uma forma monológica do conhecimento: o intelecto contempla a coisa e se expressa sobre ela. Aqui somente existe um sujeito, o cognoscitivo (contemplativo) e falante (enunciador). O que se lhe opõe é tão-somente uma coisa sem voz. Qualquer objeto do conhecimento (inclusive o homem) pode ser percebido e compreendido como coisa. Porém um sujeito como tal não pode ser percebido nem estudado como coisa, uma vez que sendo sujeito não pode se continuar sendo-o, permanecer sem voz; portanto seu conhecimento só pode ter caráter dialógico (BAKHTIN, 1985, p. 383, apud FREITAS, 2002).

Outro teórico que discorre sobre essa atitude é Vygotsky, quando considera que todo conhecimento acontece nas interrelações humanas. Quando nos propomos a produzir conhecimento por meio de uma pesquisa, assumimos a perspectiva de que a aprendizagem é um processo social.

[...] Bakhtin contribui para complementar essas ideias afirmando que o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. Bakhtin e Vygotsky tornam o processo de pesquisa um trabalho de educação, de desenvolvimento (FREITAS, 2002, p. 26).

Esta pesquisa qualitativa privilegiará a construção dos conhecimentos a que nos propomos por intermédio da entrevista semiestruturada. Sobre isto, discorrem Madureira e Branco (2001, apud SOUZA; BRANCO; OLIVEIRA, 2008, p. 365):

[...] O momento da entrevista é entendido como um espaço interativo, dialógico, permeado de significados co-construídos, nos quais os papéis de entrevistador e entrevistado são flexíveis e a qualidade do vínculo entre os dois é de fundamental importância. (MADUREIRA; BRANCO, 2001 apud SOUZA; BRANCO; OLIVEIRA, 2008, p. 365).

Falar, narrar, discursar sobre o que foi vivido e experienciado, transformar em linguagem, seja oral, escrita ou mesmo representada, é o que transforma fatos em memórias. A linguagem, ou seja, a socialização, torna isto possível. “Sem dúvida, a linguagem tem proporcionado a base mais penetrante para operacionalizar e teorizar sobre memória...” (EDWARDS; POTTER; MIDDLETON, 1992, p. 441 apud SMOLKA, 2000, p. 167).

Assim, Bakhtin (1981, p. 36) mais uma vez enaltece a importância da linguagem na organização e reavivamento da memória, seja esta individual ou coletiva. “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência... É o modo mais puro e sensível de relação social” (SMOLKA, 2000, p. 188).

Sendo assim, este estudo busca ampliar a compreensão dos fenômenos, trazendo a memória coletiva sobre a experiência vivida. Segundo Halbwachs (1990, p. 36), a memória individual é isolada, fechada, reporta-se a pontos de referência

que estão fora dela e que são estabelecidos socialmente e limitada estreitamente no espaço e no tempo. Cabe ressaltar que a postura e a participação das pessoas envolvidas em uma ou outra forma podem ser bastante peculiares e distintas, oscilando entre o detentor do discurso e o mero membro de um grupo que contribui com sua presença para a evocação ou manutenção de memórias.

Ao unir pessoas que têm uma história comum - de serem tomadas como público-alvo da Educação Especial, que anteriormente passaram pela escola especial e, depois, pela classe comum na escola regular, a finalidade é registrar a construção desta memória, legitimando suas experiências, pois serão vários relatos sobre este processo de escolarização em busca de reconhecimento. A escolha foi por um estudo que se ancora na história oral, escolhendo uma Comunidade de Destino com base psicológica defendida por Bosi (1995) e Meihy (1996), pois se tratam de sujeitos que se agrupam pela condição cognitiva comum, a deficiência intelectual e uma colônia caracterizada por pessoas com deficiência intelectual que passaram por processos de escolarização comum. Escolha que também contempla outro ponto bastante discutido quando se pensa em narrativas que resgatem memórias: os vínculos são primordiais e as construções de memórias comuns perpassam as afinidades afetivas e culminam em memórias coletivas.

Para Bosi (1995, p. 37), é imprescindível que o pesquisador vivencie de maneira irreversível o destino dos sujeitos observados e entrevistados, estabelecendo “um vínculo de amizade e confiança com os recordadores”. A partir de uma postura entregue, deixada clara prática e teoricamente por todos os envolvidos, é que a comunidade de destino se forma, criando as condições para que “se alcance a compreensão plena de uma dada condição humana” (BOSI, 1995, p. 38).

2.3 SOBRE OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Este procedimento de análise e interpretação proposto por Aguiar e Ozella (apud Silva, 2019), denominado Núcleo de Significação, é frequentemente utilizado em pesquisas que pretendem analisar os sentidos e significados relacionados a determinados temas abordados. No caso desta pesquisa, busca-se elucidar três pontos principais: acesso ao currículo, a relação professor–aluno em ambos os

contextos e a participação dos mesmos nas tomadas de decisão sobre os encaminhamentos entre escola regular e escola especial. Assim sendo, recorre-se aos Núcleos de Significação para acessar os conceitos e significados elencados por Pedro, Bruno e André¹¹.

Como bem explicita Silva,

É importante recordar que as significações dos indivíduos se referem à articulação dialética entre os significados e sentidos elaborados pelos indivíduos. Os sentidos não estão disponíveis na imediatez dos significados, eles devem ser desvelados pela análise e interpretação e, por serem particulares, referem-se ao sujeito único e histórico. (SILVA, p. 61, 2019)

Assim sendo, dadas às particularidades desta pesquisa, a utilização dos núcleos de significação torna-se fundamental, pois se entremeia aos pressupostos teóricos e metodológicos apresentados. A intenção vislumbrada é alcançar zonas de sentido dos colaboradores da pesquisa. Sobre isso, Silva cita Aguiar e Ozella:

Parece-nos importante insistir que o procedimento adotado visa avançarmos do empírico para o interpretativo. Isto é, a partir da fala exterior caminhamos para um plano mais interiorizado, que estamos denominando de zona de sentidos. (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 311).

Após este procedimento, dividimos o processo em algumas etapas, que se iniciam depois de repetidas leituras das entrevistas transcritas e, assim, organizamos os pré-indicadores, indicadores e os núcleos de significação. Para Aguiar (et al, 2015, apud SILVA, 2019, p. 62-64), os pré-indicadores são “discursos mediados por numerosos artefatos culturais e históricos que constituem o movimento dos processos de significação da realidade”.

Quando sistematizamos os indicadores, realizamos a aglutinação dos pré-requisitos, agrupando-os por meio de critérios de similaridade e complementaridade: um mesmo pré-requisito poderá ser apresentado em diferentes agrupamentos, isso é estar em um agrupamento por complementariedade e em outro por similaridade, pois, conforme Silva (2019, p. 62), ao citar Aguiar e Ozella (2013, p. 309), “um indicador pode ter potências e coloridos diferentes em condições diversas”. Esta etapa representa o início do aparecimento dos núcleos de significação, pois

¹¹ Nomes foram alterados para preservar a identidade dos colaboradores, mesmo havendo insistência e autorização para mantermos os nomes reais.

apresenta, mesmo que de forma provisória, algumas sínteses e começa a negar o discurso empírico e aproxima a análise na direção das zonas de sentidos dos sujeitos.

Quando criamos articulações entre os indicadores, há a elaboração dos núcleos de significação, que seguem os mesmos critérios acima descritos, de similaridade e complementariedade, mas adiciona-se mais um que é o da contrariedade. A intenção de um núcleo é que o mesmo apresente a síntese dos colaboradores, uma vez que se integra das partes e avança em direção a concretude pensada da realidade do sujeito.

Quando se analisa e interpretam-se os núcleos de significação e os articula aos itens da história dos colaboradores, as demais teorias e aos aspectos dialogam com realidade social, cultural e histórica. Assim, conforme Silva (2019):

É esse processo analítico que permitirá compreender o indivíduo na totalidade, através das significações constituídas pelas múltiplas determinações sociais e históricas e, assim apreender o sujeito na sua relação histórica e dialética com a realidade. (SILVA, 2019, p. 63).

2.4 SOBRE OS CAMINHOS TRILHADOS

Para definir quais os caminhos percorridos por esta pesquisa, iniciamos pelo detalhamento de todo o processo de construção de pensamento que orientou a pesquisadora em seus estudos e experiências. Para definir quem seriam os entrevistados, adotamos como ponto de partida alguns critérios, a saber: que fossem pessoas com quem a pesquisadora já mantém laço de confiança, que os sujeitos tivessem passado pelas experiências das escolas exclusivas e das classes comuns em escolas regulares; que se conhecem e mantivessem boa relação entre si; que tivessem sido considerados, em algum momento de sua história de escolarização, como público-alvo da educação especial em função de serem compreendidos, pelas educadoras, como pessoas com deficiência intelectual. Criou-se, assim, uma comunidade afetiva. Tal ideia, conforme cita o autor, abrange a reconstrução de memórias de forma coletiva por um grupo de pessoas que partilharam a mesma experiência, no mesmo período de tempo. (HALBWACHS, 1990).

Trata-se de estudantes com os quais a pesquisadora nunca perdeu contato, mesmo tendo sido professora deles entre 2008 e 2012. Também há que se

considerar, em sua escolha, o fato de que a pesquisadora carrega memórias bastante significativas da convivência, e que tiveram um caráter transformador de suas concepções e sua prática docente. São sensações que, com base na proposta halbwachiana, tornam-se significativas e fortalecidas quando este enfatiza a necessidade do vínculo entre entrevistador e entrevistado.

Inicialmente, cogitou-se alguns ex-alunos, de ambos os sexos, com quem buscamos contato. Em uma primeira conversa, ainda muito superficial, ocorrida por aplicativo de celular (WhatsApp) em janeiro de 2018, grande parte destes pré-escolhidos compreenderam a nossa intenção. Porém, nem todos disponibilizaram-se a colaborar por motivos diversos e apenas uma, a única mulher do grupo, a quem chamou-se de Mariana¹², disse interessar-se em participar, mas explicitou que precisaria da autorização da mãe para tal. Após um período de aguardo e em uma resposta bastante curta e rápida, a jovem disse-me que sua mãe não autorizou sua participação na pesquisa e inclusive excluiu a pesquisadora de todas as suas redes sociais e a bloqueou do aplicativo de celular supracitado.

Em conversa com os demais integrantes do grupo, Mariana esclareceu que sua mãe não concordava com uma reaproximação com o grupo, por não querer mais essa vivência para a filha. Mesmo sendo adulta, prevaleceu a decisão de sua mãe. Tal atitude nos fez pensar, pois compreendemos que para a família, na figura materna, ver a filha reviver memórias que podem não ter sido as mais felizes poderia ser bastante doloroso e sofrido¹³ e talvez ver a filha exposta em uma pesquisa acadêmica não se torna algo agradável.

Assim sendo, acabamos ficando com um grupo apenas de homens, todos maiores de 18 anos que, ou estudaram juntos na mesma sala ou estudaram na mesma escola em uma mesma época. Para fazer o convite, optou-se por aqueles que demonstraram receptividade e interesse.

¹² Mudamos o nome para preservar a identidade da jovem, até porque a mesma não se tornou sujeito desta pesquisa.

¹³ A pesquisadora foi à professora que recebeu Mariana em seu 1º. dia em uma escola exclusiva, vinda de uma escola regular municipal. A jovem algo em torno de 12 anos, era silábica-alfabética e tinha um comportamento tímido e ressabiado. Quando se sentiu confortável para falar de suas vivências anteriores, sempre as fez com tristeza, relatando que era excluída pelos colegas da escola regular, pois não queriam “pegar” a doença dela e sempre se referiam a ela como “aluna do Recurso”. As situações de preconceitos perpassaram pela família, quando com o nascimento de uma sobrinha, Mariana foi impedida de pegar e acarinhar a menina nos primeiros meses de vida para que não “passasse” sua doença à mesma.

Após a definição dos quatro entrevistados, foi marcado um primeiro encontro, a fim de apresentar a proposta da pesquisa a todos juntos, expondo-lhes os objetivos e explicitando que a escolha sobre a adesão não traria qualquer impacto para a continuidade da convivência. Por consenso, escolheu-se um local público, onde todos se sentiriam à vontade. Assim foi que em 17 de julho de 2018 foi realizada a primeira conversa.

As palavras que resumem a primeira conversa que ocorreu, após alguns anos, são encantamento e gratidão. O encantamento por ficar explicitado que os quatro jovens vêm construindo suas próprias vidas com vigor. Gratidão, porque foi perceptível a presença desse sentimento permeando todo o espaço-tempo das conversas: gratidão mútua e que se transforma em combustível para os próximos encontros.

Antes de começar a falar sobre o motivo que nos trazia àquele reencontro, conversou-se sobre os caminhos percorridos na vida adulta, as vivências coletivas, pessoas que estiveram junto e notícias sobre as famílias, as escolhas e a situação atual de cada um. Esse momento de entrosamento foi necessário para garantir a retomada dos vínculos afetivos, e confirmar o sentido da escolha dos entrevistados.

A proposta lhes foi apresentada, explicando-lhes que a pesquisadora havia voltado a estudar, que agora cursava o mestrado e que, quando foi definido o tema de pesquisa, percebeu-se que precisaria da ajuda de ex-alunos. Disse-lhes que a pesquisa tem a pretensão de entender o que as pessoas que passaram por escolas regulares e escolas especiais (exclusivas). Lembravam-se desse período de suas vidas e qual dessas experiências escolares elas entendem ser a forma mais adequada de serem escolarizadas, visto que várias pesquisas já fizeram essa segunda pergunta, porém sempre partindo de outros pontos (legais, ponto de vista dos pais ou dos educadores), porém nunca do ponto de vista dos maiores interessados: os educandos.

Elucidou que, em nenhum momento, identificaria seus nomes, tampouco as escolas por onde passaram e justificou-se a necessidade da conversa ser videogravada. Concluiu-se afirmando que não precisariam responder naquele momento, que lhes seria apresentado um termo de consentimento, caso concordassem em participar, e que leriam juntos todo o resultado da entrevista antes

de concluí-la, para que, se necessário fosse, fizessem reflexões sobre os resultados construídos.

Nesse momento, a surpresa: “faço o que você quiser desde que não precise falar em público”, dito por um daqueles jovens que, até pouco tempo, ainda parecia um menino. Foi explicitado que não precisariam falar em público, informando que as videograções só seriam vistas pela pesquisadora e sua orientadora, e que as decisões sobre a pesquisa seriam tomadas em conjunto e que eles poderiam participar de todo o processo de discussão até a defesa.

Outra surpresa ainda estava por vir: como havia sido dito que poderiam escolher um local para a entrevista, desde que fosse um local tranquilo e sem muitas possibilidades de interrupção, outro jovem sugeriu que fizessem a entrevista na escola onde se conheceram. Dessa forma, combinou-se que, dentro de uma semana, voltaria a entrar em contato com eles para saber o que decidiram. Foi difícil contê-los porque queriam responder no mesmo instante. Foi feita também uma solicitação: pediram para escolher os nomes fictícios que serão usados por eles durante a pesquisa.

Sequencialmente a esta etapa, foram necessários os procedimentos de submissão da pesquisa ao Comitê de Ética (Apêndice I) e apresentação da proposta de pesquisa ao Diretor da Escola de Educação Especial de Administração Direta (via telefone) que pretendiam utilizar como cenário para a realização das vídeo-entrevistas. Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, os participantes da pesquisa foram recontatados, a fim de informar se tinham, de fato, interesse em participar da pesquisa. O modelo de termos de consentimento livre e esclarecido consta no Apêndice II.

Após tais etapas, decorreu-se um período de tempo em que, concomitantemente, buscava-se acesso aos documentos relacionados ao histórico da Educação Especial no Município e marcavam-se as reuniões para as marcações das vídeo-entrevistas propostas como metodologia desta pesquisa. O acesso à documentação deu-se por meio do envio de um memorando a Secretaria de Educação – Seed, na data de 04 de junho de 2019 (Apêndice III), este foi destinado ao Secretário de Educação, porém, posteriormente soube-se que ele foi encaminhado para apreciação e cuidados da equipe Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – Nape. Após aproximadamente um mês, por meio de contato

telefônico, houve a autorização para acessar a documentação solicitada, que a princípio havia sido:

- Legislação sobre a Política de Educação Especial no município de Taubaté entre os anos de 2008 e 2018;
- Dados referentes ao número de matrículas do público-alvo da Educação Especial em escolas regulares e escolas especiais entre os anos de 2008 e 2018.

Esta documentação encontrava-se na sede provisória do Nape, localizado muito próximo à própria Secretaria da Educação. Porém, foi pontuado que não seria permitido fotocopiar nenhum documento e nem realizar a retirada de nenhum material do local, apenas seria permitido à pesquisadora ter contato com eles, realizar anotações e fotografar.

Entretanto, ao chegar ao local na data estipulada, deparou-se com uma dificuldade não prevista: os documentos estavam armazenados sem sistematização, sendo necessário abrir caixa por caixa, a fim de verificar quais documentações concerniam à pesquisa. Foi necessário tempo muito maior do que o previsto para conseguir reunir algumas informações. Nem todas as informações esperadas encontravam-se dispostas nos documentos. Por exemplo, não foi possível saber o número de matrículas de pessoas com deficiência discriminadas por sua deficiência e nem o histórico da Educação Especial no Município. A coordenadora-chefe do Núcleo informou que alguns documentos perderam-se devido a uma enchente ocorrida há alguns anos, e que, ao assumir a função, em meados de 2018, tomou como objetivo organizar a história do projeto desde sua fundação, bem como organizar a documentação que normatiza o Núcleo. No entanto, o tempo hábil e a mão de obra para tal não são suficientes, motivo pelo qual o trabalho ainda não pode ser concluído.

Assim sendo, foi possível tão somente o acesso a algumas documentações, tais como Decreto Municipal nº 13.610/15, que instituiu o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – Nape, a justificativa de funcionamento do Projeto IntegraAtiva de 2012, o projeto de abertura do IntegraAtiva de 2001 e dados estatísticos de atendidos pelo projeto dos anos de 2004, 2007, 2008 e de 2013 a 2019. Todavia, sem especificação de deficiências e/ou transtornos e a negativa de

exposição desta documentação pela Seed. Assim sendo, estes não se encontraram disponíveis nesta pesquisa.

Buscamos suprir as lacunas documentais relativas a registro de matrícula e outras informações de caráter estatístico, por meio do acesso a bancos de dados nacionais, tais como IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas¹⁴, IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹⁵, bem como, a sinopse do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais de 2018¹⁶. Ademais, novo Memorando foi enviado à Secretaria de Educação – Seed (Apêndice IV) na data de 23 de setembro de 2019, quando solicitamos:

- Organograma funcional da equipe Nape – 2019, com funções e não nomes;
- Acesso a Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo – Prodesp para acessar informações sobre os três estudantes que participaram da entrevista como colaboradores: informações como histórico escolar, forma de cadastramento dos mesmos na Prodesp e situação escolar atual;
- Dados atualizados do número de estudantes, por deficiência, matriculados na rede municipal de Taubaté desde 2008 a 2018;
- Resultados municipais do APROVA Brasil.

Já para suprir lacunas históricas, recorreu-se às memórias de uma educadora que participou dos processos de criação e elaboração das duas principais propostas voltadas à Educação Especial no município: a Escola de Educação Especial de administração direta – Eead, citada nesta pesquisa e o projeto IntegraAtiva, que se transformou em Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – Nape.

O contato com a educadora, a quem chama-se Ana Rosa¹⁷, aconteceu por telefone, via aplicativo de mensagens, no dia 26 de agosto de 2019, e a recepção foi imediata e bastante positiva. A educadora colocou-se à disposição da pesquisadora/entrevistadora e dispôs-se a contribuir no que fosse necessário.

A proposta consistiu em duas entrevistas semiestruturadas, mantendo a metodologia aplicada a esta pesquisa, porém sem videogravação, posto tratar-se de apenas uma entrevistada. Diante de dificuldades para a realização da entrevista

¹⁴ Acesso em: <http://cidades.ibge.gov.br>

¹⁵ Acesso em: <https://www.qedu.org.br/estado/125-sao-paulo/ideb/ideb-por-municipios>

¹⁶ Acesso em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas>

¹⁷ A intenção é preservar a identidade da educadora, para isso utilizaremos de um nome fictício.

pessoal, Ana Rosa acabou por fornecer um texto autoral que respondia a questões que lhe foram enviadas organizadas pelos seguintes tópicos:

- Como deu-se a “criação” da Eead e do então projeto IntegraAtiva?;
- De quem era a preocupação inicial para a criação de ambos, do Poder Público ou foi iniciativa docente?;
- Quais foram os motivos ou justificativas para a elaboração de ambos os projetos?;
- Quais as dificuldades percebidas em cada um dos inícios? Quem participou?;
- Como foi a aceitação inicial do Poder Público, Prefeitura Municipal de Taubaté e Departamento de Educação e Cultura – Dece (hoje nomeado Seed)?

Necessário reiterar que se solicitou à educadora que respondesse aos tópicos baseando-se em suas memórias, não solicitando documentos comprobatórios e/ou corroborativos. Ao trazer lembranças, diz Meihy:

A história oral se apresenta como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida. Quanto mais elas os contarem a seu modo, mais eficiente será seu depoimento. (1996, p. 50).

Após a leitura desse primeiro material, fez-se necessário uma segunda solicitação à Ana Rosa, cujo foco era conhecer a trajetória profissional da educadora. O material exultante deste pedido será apresentado no item 2.5.1 – Ana Rosa.

Quando contatamos o diretor da Eead por telefone, a fim de apresentar-lhe a proposta e verificar a aceitação a solicitação e posteriormente enviar memorando para formalizar o pedido, foi percebido um certo desconforto por parte do mesmo em ceder o espaço para a realização da entrevista, visto que o mesmo disse que aceitaria se a Seed assim deferisse. Dessa forma, temendo atrasos no processo de pesquisa, em conjunto com o grupo de indivíduos entrevistados, optou-se pela escolha de outro local para a realização das videograções.

Por motivos referentes à agenda da pesquisadora, houve adiamento da primeira entrevista. Quando a primeira entrevista foi marcada em 01 de maio de 2019, na residência da entrevistadora/pesquisadora que foi o local acordado pelo grupo, apenas um dos entrevistados/colaboradores compareceu, a quem intitulou-se

Rafael¹⁸. Os demais ligaram e justificaram suas ausências e remararam esta primeira conversa para dali a alguns dias.

Na segunda tentativa de realização do encontro, ocorrida em 19 de maio de 2019, tivemos outro desfalque. Rafael, que havia comparecido a primeira marcação não compareceu, mas os três demais sim. Assim sendo, a entrevistadora/pesquisadora decidiu proceder com a vídeo-entrevista. Esta primeira conversa/entrevista aconteceu com a participação bastante efetiva de Pedro, Bruno e André e teve como primeiros centros de interesse e norteadores:

- Conhecer os caminhos e percalços da vida de cada um até aquele dado momento;
- Compreender como eram as escolas regulares e a escola exclusiva de administração direta para onde foram encaminhados a partir da ótica deles e que percepções e opiniões têm sobre cada uma delas;
- Entender como se estabeleciam as relações entre professores e alunos nos dois ambientes distintos;
- Identificar quais conteúdos era estudado e como se dava a aprendizagem acerca das avaliações e livros didáticos;
- Esclarecer qual a participação de cada um deles na transição da escola regular para a Eead;
- Elucidar qual o entendimento e a compreensão que os mesmos têm dos motivos que os levaram a serem encaminhados para a Eead;

A conversa aconteceu em um ambiente ameno, sem a presença de demais pessoas não relacionadas à entrevista, onde foi possível perceber que os entrevistados encontravam-se despreocupados, confortáveis e a conversa/entrevista aconteceu de forma fluida. Após a primeira conversa/entrevista, foi feita a transcrição da videogravação, para que fosse possível criar os Núcleos de Significação que serviriam para organizar a análise do material. Com a transcrição realizada, foi possível identificar lacunas que ainda faltavam ser preenchidas. Assim, uma segunda conversa/entrevista foi agendada para o dia 16 de julho de 2019, no mesmo local de realização da primeira conversa/entrevista.

No segundo encontro, que contou com a participação de Bruno e André, foram retomados aspectos que contemplavam os Núcleos de Significação

¹⁸ Nome alterado para preservar a identidade do entrevistado/colaborador.

denominados Acesso ao Currículo e Barreiras Atitudinais, principalmente, bem como tentar identificar outros possíveis Núcleos. Foram utilizados, na segunda entrevista, os seguintes tópicos:

- Criar uma linha do tempo imagética com o intuito de compor lacunas na trajetória escolar de cada um deles;
- Quais eram as aprendizagens mais marcantes ocorridas na Escola Regular e na Eead?;
- Identificar quando começaram a sentir e/ou perceber que estavam tendo dificuldades de aprendizagem e em que momento começou a sugerir-se ou “induzir-se” a transferência;
- Qual o papel e a desconforto causado pelo uso do uniforme nos dois modelos de unidades de ensino;
- Compreender se o fato de ser negro modificou a trajetória escolar deles e serviu de facilitador para serem identificados como pessoa com deficiência;
- Perceber se há clareza por parte dos entrevistados sobre suas potencialidades e déficits;
- Conversar sobre gravidade e estereótipos no Público-Alvo da Educação Especial.

Pedro não conseguiu comparecer à segunda conversa/entrevista. Assim, foi marcada outra oportunidade, em 06 de setembro, em que se realizou a entrevista individualmente. Porém, a videogravação foi perdida antes da transcrição, havendo a necessidade de novo encontro no dia 17 de setembro para que pudessem realizar mais uma vez a entrevista e sua subsequente transcrição, submetendo-a as mesmas etapas acima descritas. Foram utilizados na transcrição também os minutos que puderam ser recuperados da videogravação do dia 06 e concluiu-se com a videogravação do dia 17.

Os tópicos da conversa/entrevista com Pedro foram os mesmos dos demais, excetuando-se as questões étnicas, visto que não é afrodescendente. Após as transcrições realizadas, foi necessária uma leitura minuciosa delas para que pudessem ser identificados os pré-indicadores que serviriam para nortear o processo até a definição dos núcleos de significação.

2.5 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As pessoas escolhidas como colaboradoras dessa pesquisa: professora Ana Rosa¹⁹, ex-estudantes Pedro, Bruno e André. Apresentaremos também cada participante da pesquisa, caracterizando sua trajetória escolar até a chegada a escola de educação especial, que se tornou ponto de intersecção na vida dos quatro e possibilitaria a escolha dessa comunidade de destino²⁰, bem como o momento em que a trajetória da pesquisadora foi tocada pela história deles. Há a ressalva de que estas serão as memórias da pesquisadora, a maneira como ela os viu e sentiu. Não existe o interesse de discutir pontos específicos dessas vivências, apenas de elencá-las e apresentá-las.

2.5.1 Ana Rosa

“A diferença está nos olhos de quem vê”. (professora Ana Rosa, 2019).

Ana Rosa é uma professora aposentada, com aproximadamente 60 anos e que dedicou sua vida a Educação Especial em uma época na qual pouco se falava ou discutia-se sobre este assunto, ao menos na cidade de Taubaté. É graduada em Pedagogia, com habilitações em Orientação Educacional e Pedagógica, Administração Escolar e Educação Especial pela Universidade de Taubaté e Supervisão de Ensino na Faculdade de Guarulhos. Também detém especializações internacionais, com dois anos de formação nos Estados Unidos nos anos de 1979 e 1980, o que lhe contempla com predicados vanguardistas em tempos bastantes conservadores.

Iniciou sua carreira no Magistério aos 17 anos, em 1969, como professora do Ensino Fundamental. A época, chamada de professora primária na Escola Exclusiva Administrada pelo Terceiro Setor – Eeats, atuando até 2015. Mesmo após aposentar-se em 2010, durante estes mais de 40 anos, foi Vice-Diretora, Diretora e Coordenadora da Educação Infantil do Município. Porém, suas maiores contribuições a Educação Especial Municipal são a criação dos projetos e abertura

¹⁹ Nome modificado para respeitar a intimidade da colaboradora.

²⁰ Comunidade de Destino é uma definição usada por Ecléa Bosi em seu livro *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*, que justifica uma forma de agrupar de sujeitos para “se alcance a compreensão plena de uma dada condição humana” (1995, p. 38).

da Escola de Educação Especial de Administração Direta, em 1993, e do Projeto IntegraAtiva, hoje Nape, em 2001. Ambos em pleno funcionamento até os dias atuais.

A pesquisadora chegou a atuar com a professora Ana Rosa quando ela foi gestora na Eead nos anos próximos a 2010. Apesar de discordarem em algumas posturas, era inegável reconhecer seu amor e envolvimento pela causa que defendeu durante toda sua trajetória profissional. É incompreensível, e talvez até impossível, pensar em Educação Especial taubateana sem pensar nela e na sua atuação. Isto não contempla concordar com sua postura, mas reconhecê-la em seu papel, engajamento e pioneirismo.

2.5.2 Pedro

Pedro é o um jovem que sempre despertou na pesquisadora sentimentos de doçura e ternura, pois, em grande parte dos momentos que conviveram, as aprendizagens ocorreram em uma atmosfera envolta em ingenuidade e interesse, um olhar de serenidade e uma vontade sincera por aprender. Tão verdadeiras e grandiosas, que, no encontro, disse que pretende voltar aos estudos em uma proposta de Educação de Jovens e Adultos próxima a sua casa.

Pedro é o único desse grupo que não é afrodescendente e também o mais novo. Acabou de passar dos 20 anos, mas trabalha mesmo sem registros legais e ajuda a mãe nos cuidados dos irmãos menores. Ele tem mais um irmão que também foi atendido pela pesquisadora no ano de 2013, quando lecionou como professora especialista na mesma Unidade Escolar que encaminhou Pedro para escola especial. Ele também apresenta dificuldades de aprendizagem, porém estuda na escola regular. Aliás, a mesma que encaminhou Pedro para o ensino exclusivo no início dos anos 2000²¹. Quando se conheceram, foi por intermédio da professora dele da época, pois faziam alguns trabalhos em parceria. Quando ele passou a estudar no noturno, a pesquisadora foi a professora que o recebeu em sua primeira turma neste novo período.

²¹ Cabe aqui pontuarmos um diferencial, pois os encaminhamentos para o ensino exclusivo começaram a tornarem-se mais criteriosos, por conta dos avanços legais com a Convenção (2009) e da LBI (2015).

As propostas pedagógicas apresentadas e pensadas para Pedro exigiam da competência didático-pedagógica da professora, mas sua ânsia e vontade de aprender sempre foram maiores. Eram falas recorrentes dele quando foi seu aluno: “quero ler e escrever, porque é importante²²”. Creio que essa vontade perpetue até os dias de hoje. Pedro chegou a Eead vindo de uma escola regular que se situa até hoje em uma região periférica da cidade, que apresenta acentuados casos de alunos encaminhados à escola exclusiva e/ou público-alvo da educação especial. Permaneceu no Ensino Fundamental por aproximadamente três anos, sendo posteriormente encaminhado a Sala de Recursos Multifuncionais, onde, segundo ele próprio, também não conseguiu aprender. A família foi contatada e ele acabou sendo encaminhado para a Eead, onde a pesquisadora atuou e posteriormente tornou-se sua professora.

A chegada a esta escola deu-se por volta de 2007, quando o aluno tinha 10 anos. Tornou-se sua professora em 2011. Quando recebiam um aluno novo ou sempre no início dos semestres, havia por orientação e prática realizar uma sondagem pedagógica dos alunos, pra compreender as etapas de escrita e leitura que estavam, bem como as etapas de conhecimentos matemáticos, os conhecimentos de mundo apresentados e os conhecimentos prévios trazidos pelos mesmos. Com Pedro não foi diferente.

Todo o trabalho de aquisição de escrita e leitura da U.E exclusiva na época era pautado na Psicogênese da Língua Escrita (1995) de Emília Ferrero e Ana Teberosky, que partia do pressuposto das Teorias Piagetianas de que todo conhecimento possui uma origem. Dessa maneira, Pedro era um aluno que oscilava pedagogicamente entre silábico²³ e silábico-alfabético²⁴. A leitura do aluno era acompanhada com o dedo, porém não silabada e sim, como leitura do todo. Quando se refere ao fato de a aprendizagem de Pedro apresentar oscilações, credita isso a sua enorme insegurança e necessidade de comprovação para suas atitudes.

Os conhecimentos matemáticos de Pedro apresentavam dificuldades na capacidade de abstração, mostrando-se sólidos apenas quando trabalhados por

²² Não quero debater a importância do ler e do escrever, nem tampouco vou opinar sobre isso, é apenas uma transcrição dos desejos do colaborador.

²³ Hipótese silábica: a criança atribui um valor sonoro a cada sílaba das palavras que registra. As crianças relacionam escrita à fala. Algumas crianças escrevem silabicamente, sem valor sonoro. (FERRERO e TEBEROSKY, 1995).

²⁴ Hipótese silábico-alfabética: a criança se aproxima de uma análise de fonema a fonema. (FERRERO e TEBEROSKY, 1995).

meio de concretude, com materiais de apoio, como material dourado, tampinhas ou quaisquer outros. Todavia, as operações matemáticas de multiplicação e divisão que apresentam maior complexidade ainda não apresentavam domínio por parte do aluno. O aluno também apresentava oscilações referentes a etapa de escrita numérica, ou seja, efetuava composições aditivas e percebia o uso social e a função dos algorismos na escrita, como ocorre na etapa numérica, mas ainda não era capaz de abandonar outros códigos para realizar adições e subtrações (como risquinhos ou bolinhas), bem como utilizava dos dedos para realizar contagem, tal como a etapa digital numérica²⁵ que antecede a numérica.

Pedro tinha domínio das horas quando apresentadas em relógios digitais e apresentava destreza quando lidava com dinheiro, muito possivelmente devido às necessidades diárias apresentadas e aos estímulos para dominar tais habilidades. Acerca disso, cabe ressaltar que tudo o que fazemos, todos com quem nos relacionamos, em todos esses momentos, sempre estamos passando por um processo de aprendizagem, uma vez que esse acontece por meio das relações com os outros e com o meio, que nos envolve em um processo de criação de competências, saberes e habilidades. O modo como aprendemos cada ação é individual, mas os fatores psicobiológicos, históricos e ambientais influenciam em como esse processo se dá em nossas mentes. Cada sujeito possui sua história de vida e cultura e isso influi no desenvolvimento de como e quanto tempo levamos para aprender algo. Sujeitos que estão muito tempo sem contato com o currículo e a rotina escolar podem sim aprender assuntos de diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, Freire (2007, p. 20, apud Vargas e Gomes, 2013, p. 451) entende que “toda prática educativa tem como objetivo ir além de onde se está”. É um processo contínuo de compreensão do mundo e de suas relações com ele numa realidade em transformação, podendo tornar-se uma prática de liberdade (FREIRE, 2008) e uma prática mediada (VYGOTSKY, 2008).

Pensando no quão efêmero e complexo é o conceito de liberdade, conclui-se a escrita sobre Pedro com uma citação freiriana:

[...] É a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura

²⁵ Tal organização do pensamento matemático era apresentada pelo material da Secretaria de Educação, que servia de guia para o trabalho docente em toda a rede.

de dizer a sua palavra. (FREIRE, 2008, p. 12, apud Vargas e Gomes, 2013, p. 461).

Lembramos que esse processo não tem limites. Hoje e, segundo a Secretaria Digital, Pedro encontra-se matriculado em uma sala denominada 1º. Termo Anos Iniciais na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, na mesma Unidade de Ensino onde iniciou seus estudos no Ensino Fundamental I, em 2005, e que também auxiliou em seu encaminhamento para a Eead, em 2008. Também, segundo a Secretaria Digital, Pedro possui necessidades educacionais especiais – NEE, e está cadastrado como uma pessoa com deficiência intelectual.

Ocorre uma reflexão sobre quais pensamentos levaram Pedro de volta a esta mesma unidade de ensino, quantos sonhos e pesadelos ainda vivem por entre aqueles corredores e que sonhos ainda alimentam sua própria vida. A mesma escola que o impôs rótulos, desmotivou-o academicamente e o elencou como mais um dentre vários fracassos escolares é a mesma escola capaz, neste momento, de capacitá-lo para que possa alçar outros voos futuros, propondo uma poética quebra de paradigmas.

2.5.3 Bruno

Bruno foi e ainda é, com toda certeza, o maior desafio pedagógico ao longo dos anos e o aluno que esteve por mais tempo dentre os três e em diferentes propostas e períodos. Ambos crescemos juntos!

A pesquisadora o conheceu quando lecionava no período vespertino em uma sala com nome idêntico as que encontramos no Ensino Fundamental I, porém com proposta bastante diferente, pois tinha pré-adolescentes, em torno de 10 ou 12, oriundos de escolas regulares e que não entendiam o que faziam naquela escola, com cicatrizes bastante profundas de descaso, preconceitos e “bullying”²⁶. Não era estranho naquele período responder a perguntas como: “Por que eu vim estudar aqui?”, “Quando vou poder sair daqui?” ou ainda “Não sou igual aos alunos daqui...”. Essas situações faziam refletir diariamente e serviram de mola propulsora para essa pesquisa também. Bruno era um dos alunos que mais questionava, não se

²⁶ Anglicismo que se refere a atos de intimidação e violência física ou psicológica, geralmente em ambiente escolar (fonte: Portal MEC, 2015).

convenceu, em nenhum momento, de que a escola exclusiva era o lugar em que deveria estudar.

Por outro lado, ele já havia percebido que só voltaria ao tão sonhado ensino regular, se demonstrasse evolução acadêmica, ou seja, se avançasse nas etapas de leitura e escrita, já que seu conhecimento lógico-matemático era incrível, capaz de resolver operações matemáticas mentalmente, ou “de cabeça”, como ele mesmo se referia. Foi nessa ânsia por aprender e nessa grande percepção de sua realidade, que Bruno desafiou. O processo de aprendizagem de Bruno seguia mais ou menos a sequência: propunha a escrita de uma palavra de um campo semântico²⁷ qualquer. Por exemplo, o campo semântico dos animais e as palavras a serem escritas eram dinossauro, camelo, vaca e rã. Os estudantes sempre foram orientados a soletrar as palavras antes de escrevê-las, como forma de organizar o pensamento e de compreensão da maneira como estavam pensando a escrita. Assim sendo, Bruno agia da seguinte forma: /c/ com /a/ é CA, /m/ com /e/ é ME e /l/ com /o/ é LO. E quando questionado: “e tudo junto, como fica?”, ele respondia de forma pausada CA ME LO. Era parabenizado e solicitado a registrar a palavra no papel. Ele escrevia, por exemplo: /detov/, não apresentando nenhuma relação com o que havia soletrado. Esse tipo de situação aconteceu por várias vezes, com várias palavras e em contextos didáticos bastante diferentes.

A pesquisadora, à época, sua professora, permaneceu algum tempo sem conseguir entender o que acontecia, até que resolveu iniciar uma busca incessante por alguma estratégia didática que funcionasse. Foi quando notou que Bruno reconhecia o fonema²⁸, mas não o grafema²⁹ e passou a utilizar alfabetos móveis nas atividades de escrita e o processo de alfabetização por meio da consciência fonológica³⁰. Os avanços apresentados foram visíveis, a autoconfiança do aluno aumentou e a confiança dele na professora também.

²⁷ Campo semântico é um conjunto de palavras unidas pelo sentido, por exemplo, jaboticaba, laranja, maçã e noz. Semântica: é o estudo das significações das palavras, ou seja, do significado de cada vocábulo existente na língua.

²⁸ Fonema é a unidade sonora utilizada para formar e distinguir palavras. (MORAIS, 2013)

²⁹ Grafema é letra, símbolo gráfico utilizado para constituir palavras. (MORAIS, 2013)

³⁰ Consciência fonológica é a habilidade que nós temos em manipular os sons de nossa língua, ela qualquer método de alfabetização. Esse aspecto é relevante, pois muita gente pensa que para a criança aprender a ler e a escrever, basta apenas ensinar as letras soltas, entretanto, o som da letra não é garantia de aprendizado.

A pesquisadora, então, professora de Bruno, baseou-se em um trabalho todo voltado ao uso de letras móveis, partindo do micro para o macro, pois, uma vez que ele reconhecia o fonema e dominava a sequência alfabética, podia fazer a busca do grafema correto, já que sabia seu posicionamento na sequência. Bruno seguia escrevendo a palavra por meio das letras móveis e quando a finalizava, transcrevia no caderno. Foi um longo processo, cansativo e que demandava bastante tempo, porém que surtiu resultados bem positivos.

No tempo em que foi sua professora, tentou responder-lhe o que ele estava fazendo naquela escola, mas a verdade é que nem ela mesma tinha essa resposta. Na época, o que ficou nítido foi que entender seu processo de ensino-aprendizagem tinha sido muito complexo para a unidade escolar onde se encontrava inserido, ou então, convencer uma mãe de treze filhos, negra, com recursos financeiros bastante escassos e sem muito conhecimento do mundo acadêmico ou de letramento, de que aquele encaminhamento a escola exclusiva salvaria seu filho e fosse o certo a ser feito. Foram alguns “talvez” que a acompanharam nessa jornada.

Caiado (2009, p. 334) traz uma discussão bastante importante sobre a tríade deficiência x pobreza x educação, quando nos traz que no preâmbulo da Convenção (2008, letra t) há a afirmação “que a maioria das pessoas com deficiência vive em condições de pobreza”. Quando cita Jannuzzi, 2006: “na história da educação especial o quadro de exclusão repete a exclusão social e educacional das camadas populares em nosso país”.

Bruno contou na última conversa para falar sobre essa pesquisa que: “quando sai da escola normal, minha mãe me deu duas opções de escolha: a escola A e a escola B³¹. Fiquei na A (essa escola é a escola exclusiva de administração direta a qual nos referimos), porque a B (escola exclusiva de administração do terceiro setor) não dava, só tinha louco”. Ao longo de todo o período pedagógico da pesquisadora com Bruno, suas suspeitas eram de que o aluno fosse disléxico³², visto que

³¹ Essa escola em questão, também é exclusiva, porém na época atendia a alunos com maiores níveis de dificuldades cognitivas, alguns com agravamentos psiquiátricos e visivelmente mais comprometidos, por isso, era comum a época, dizerem ser “escola de loucos”.

³² Segundo a Associação Internacional de Dislexia, a dislexia é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente das palavras e pela baixa habilidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades geralmente derivam de um déficit no componente fonológico da linguagem, muitas vezes surpreendente, quando comparado a outras habilidades cognitivas e ao acesso à aprendizagem.

apresentava erros de pronúncia, incluindo trocas, omissões, substituições, adições e misturas de fonemas, dificuldade para nomear letras e identificar seus grafemas, dificuldade em decodificar palavras e erros no reconhecimento de palavras comumente trabalhadas em sala de aula. Na época, o diagnóstico acontecia por meio de testes específicos, aplicados por uma equipe multidisciplinar composta por médicos neurologistas, fonoaudiólogos e psicólogos, preferencialmente entre os 8 e 9 anos. No entanto, não era ofertado pela rede pública de saúde e o custo era bastante exacerbado. Para dar mais fidedignidade aos resultados, testes de audição e visão e provas de fluência verbal e desempenho cognitivo permitem avaliar a extensão das dificuldades. E embora não apresente cura, o tratamento está diretamente ligado ao acompanhamento fonoaudiológico e psicológico. Talvez, por isso, Bruno tenha percebido significativos avanços quando iniciou os processos terapêuticos com a profissional da linguagem. Tudo muito oneroso para a família descrita, bem como, eram mínimas as chances de a própria família questionar quais encaminhamentos foram ocorridos ou esquecidos ao longo do processo.

A pergunta que fica é: quantos Brunos têm perdidos por aí? Com diagnósticos negados, encaminhamentos possivelmente errôneos e vidas redirecionadas de seu curso? Bruno retornou a mesma Eead em 2018 e encontra-se matriculado desde então em uma turma nomeada Educação Especial Exclusiva – EI. Ficou fora desta unidade entre os anos de 2012 e 2014. Segundo a Secretaria Digital, Bruno possui necessidades educacionais especiais – NEE – e está cadastrado como uma pessoa com deficiência intelectual.

2.5.4 André

André é o mais velho do grupo, tem 27 anos, afrodescendente, sem filhos e oriundo de uma família que sempre compareceu aos chamamentos escolares, bem como participou da vida acadêmica do filho. É o mais próximo a pesquisadora, talvez pelo fato de ter sido seu aluno no primeiro ano em que assumiu aulas na Eead. Ou talvez por ter sido seu primeiro desafio no que se refere a questões comportamentais. Ou, ainda, porque ela tenha aprendido muito com ele (e ainda aprenda) sobre o que é ser uma pessoa com deficiência intelectual e, mais ainda,

Consequências secundárias podem incluir dificuldades na compreensão de texto e pouca experiência de leitura, podendo impedir o desenvolvimento do vocabulário e do conhecimento geral. (2002)

sobre como nossa sociedade pode ser preconceituosa e ainda arraigada em crueldade, mas o quanto podemos ser fortes e surpreender e superar a todos.

Conheceu André há pouco mais de dez anos, porém lembra-se que lhe deu aulas por apenas seis meses. Todavia, ele se envolveu sempre de maneira muito próxima com os seus projetos, sempre “comprou suas ideias”, como diziam na época. E, ainda hoje, é muito bom ouvir dele: “faça como quiser, confio em você” (foi o que lhe disse quando pediu que escolhesse o nome pelo qual se referiria a ele nesta pesquisa). É valioso saber que, mesmo após alguns anos sem a convivência diária, o que é verdadeiro não se apaga, e isso não tem preço.

André teve momentos e vivências presenciadas de uma generosidade ímpar, capaz de colocar-se no lugar do outro, de ações de empatia e de ajudar sem esperar retribuição. Fez isso tantas vezes que fica difícil contabilizar e mensurar, mas algo que marcou foi o ano de 2010. Do Projeto Sarau quando seus alunos, todos com paralisia cerebral, dançaram músicas de Chico Buarque de Holanda. Uma aluna em especial, que apresentava hipotonia³³ em todo o corpo, foi sua parceira de dança (André foi um dos alunos convidados a dançar com alunos que apresentavam mobilidade reduzida ou nenhuma mobilidade autônoma). O cuidado, a atenção e os sorrisos que arrancou desta aluna valeram todo o processo.

Era em seus desabafos que recebia as maiores lições de realidade. Certa vez, estavam conversando sobre a necessidade de ir uniformizado à escola e do quão resistente a isso eram os alunos e ele disse: “você não sabe o que esse uniforme quer dizer”. Naquele momento, foi possível perceber que realmente não sabia o que aquele uniforme significava e via a oportunidade latente de aprender com um adolescente de pouco mais de 16 anos na época. Ele começou narrando que não se importava muito com isso quando a escola era no centro da cidade (a escola havia mudado de prédio no ano em que essa conversa aconteceu), porque, como ele ia de ônibus à escola, ninguém sabia onde ele estudava. “Como era à noite, todo mundo achava que eu estava no colegial em algum lugar longe de casa”. Ele dizia que colocava o uniforme por cima da camiseta, na porta da escola, e nunca teve problemas. Foi quando questionou: “mas que problema tem o uniforme?” Foi surpreendida por: “ele não é igual ao das outras escolas e as pessoas sabem de onde é e quem estuda aqui”. Como alguém muito curiosa e que gostaria de entender

³³ Hipotonia: é a diminuição do tônus muscular e da força, o que causa moleza e flacidez. O sintoma é comumente relacionado à paralisia infantil ou outras desordens neuromusculares.

até onde essa conversa iria, insistiu, perguntando qual era o problema de estudar naquela escola. Então, ele me respondeu: “o problema é que depois que a escola mudou de lugar e ficou perto da minha casa, descobriram onde eu estudava por causa desse uniforme que somos obrigados a usar. E, por causa disso, os caras de perto de casa não me deixam jogar bola com eles, porque dizem que sou retardado”. Essa afirmação calou a alma. Ele concluiu dizendo que: “não ligo de estudar aqui, desde que ninguém saiba. Quando estou com meu pai e os amigos dele perguntam em que série está seu filho, saio de perto, porque não quero ouvir o que meu pai responde”. André é um menino alto, bonito, com dificuldades de aprendizagem, porém não sindrômico³⁴. Assim sendo, sem quaisquer características físicas que inibiriam as pessoas de perguntarem a seu pai sobre sua escolarização.

Naquele momento, foi possível perceber o quanto aquele ambiente escolar, considerado pela família como protetor e acolhedor para os alunos, também podia gerar sofrimento, por falhas possíveis de serem resolvidas. Os caminhos poderiam ser: falar sobre os motivos dos encaminhamentos a escola exclusiva, seja esta de administração direta ou pelo terceiro setor, ou mesmo perguntar a essas pessoas suas preferências, pontos de vista e opiniões.

Quando se reencontraram na primeira reunião/conversa para essa pesquisa, André trouxe outra informação, de que quando começou a estudar na escola de educação exclusiva, precisava ser posto para dentro a força. Ele relatou que “precisava do fulano³⁵ e do ciclano para me colocarem pra dentro arrastado, porque eu não queria entrar. Depois que entrava, ainda pulava o portão, mas daí eles começaram a perceber que eu fazia isso e ficavam me esperando do lado de fora do portão, acabei desistindo”. Durante essa pesquisa, as entrevistas trouxeram mais informações do que podíamos imaginar inicialmente.

Pedagogicamente, André, dentre os três, foi o que sempre apresentou maior estabilidade emocional e pedagógica também. Apresentou uma evolução a seu tempo, porém sempre em auge, mas também há que se ressaltar que se tratava do aluno que mais “mascarava” suas dificuldades. Sempre soube expressar-se muito bem oralmente, tinha bom repertório, bom vocabulário e bom conhecimento de

³⁴ Síndrome é um conjunto de sinais e sintomas observáveis em vários processos patológicos diferentes e sem causa específica, assim, sindrômico é quem as possui, por exemplo, Síndrome de Down.

³⁵ André cita o nome de dois professores da época e que não serão mencionados por questões éticas.

mundo, o que o ajudava na convivência com os demais. Também era extremamente consciente de suas possibilidades e não apresentava comportamentos discriminatórios em relação aos demais alunos da Eead.

Afastado da Eead nos anos de 2010, 2011 e 2012, André apresenta dois registros de matrícula nesta Unidade de Ensino desde então, entre os anos de 2013 e 2014 e recentemente entre os anos de 2018 e 2019. Em 2019, sua turma é denominada Educação Especial Exclusiva – EJ (não temos clareza de qual o significado desta sigla final). Ainda segundo a Secretaria Digital, André possui necessidades educacionais especiais – NEE – e está cadastrado estranhamente como uma pessoa com deficiência intelectual e visual, caracterizando uma pessoa com deficiência múltipla de acordo com a própria Secretaria Digital.

3. RESULTADOS

Este capítulo tem por finalidade sistematizar a política de Educação Especial do município de Taubaté, bem como discutir os Núcleos de Significação constituídos após a transcrição e a análise das entrevistas. Espera-se, com isso, articular aspectos das trajetórias escolares dos jovens entrevistados às movimentações da política educacional do município.

Serão apresentadas as informações adquiridas por meio dos documentos acessados junto a Seed, das memórias da professora colaboradora Ana Rosa e de bases de dados nacionais, como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – Ibge, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, bem como, a sinopse do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep de 2018. No que se refere aos Núcleos de Significação, estes serão apresentados de modo a produzir compreensões sobre a relação escola regular, escola especial e produção de sentidos sobre escolarização, segundo os entrevistados.

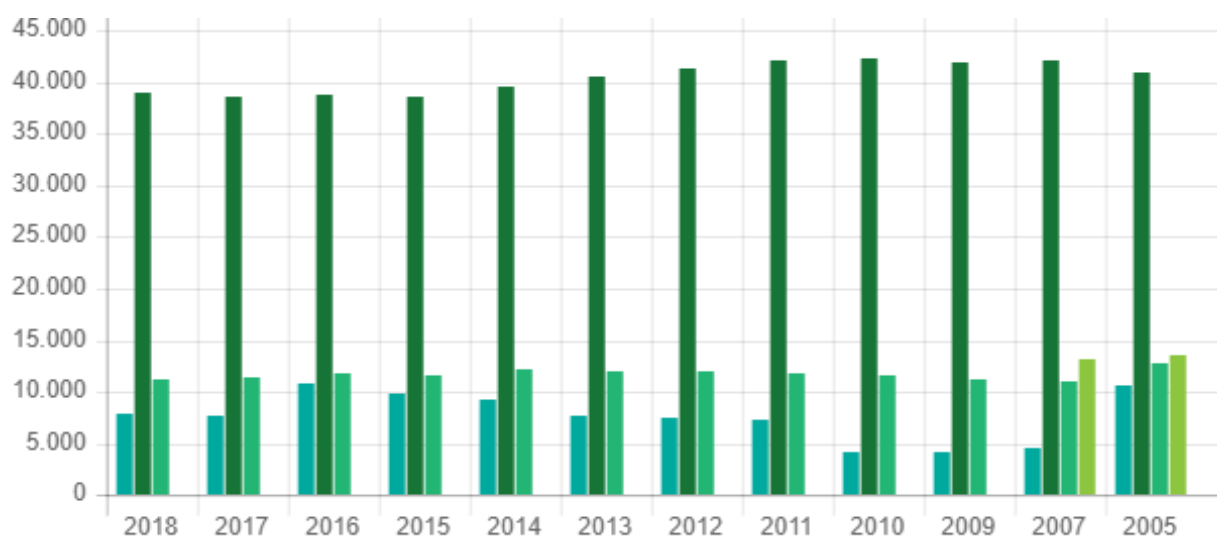
3.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TAUBATÉ

Taubaté é um município paulista localizado na região do Vale do Paraíba, a 130 km da capital. Fundado em 1645. De acordo com o IBGE, conta com uma população de 314.924 habitantes³⁶ aproximadamente em 2019. Segundo informações reunidas em plataformas digitais³⁷, a coordenação da Política Municipal de Educação encontra-se a cargo da Secretaria de Educação do Município, que possui uma demanda aproximada de 42 mil alunos (vide Figura 1, com as matrículas na rede municipal de 2005 a 2018), atendendo 70 unidades de Educação Infantil, 57 de Ensino Fundamental I e II, 05 unidades de Ensino Médio e a Escola Municipal de Educação Especial Educação Infantil e Fundamental Madre Cecília, além de outros projetos.

³⁶ Ver em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/taubate.html>

³⁷ Ver em <https://www.taubate.sp.gov.br/educacao/>

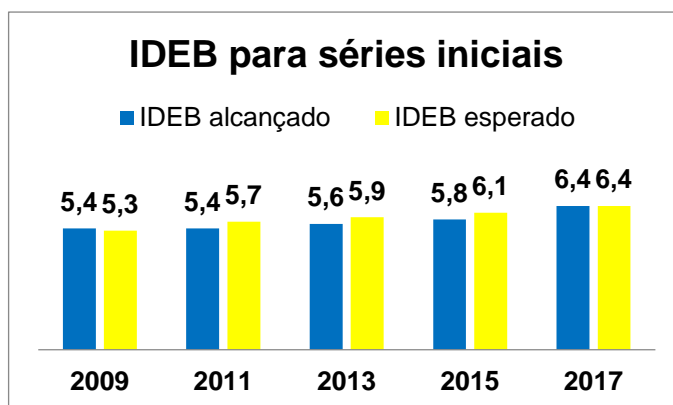
Figura 1. Matrículas da rede municipal entre os anos de 2005 e 2018



Fonte: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/taubate/panorama>> (Acesso em 28 out. 2019)

Conta com um índice de escolarização, em 2010, de 98,1%, para a faixa etária de 6 a 14 anos³⁸, com Ideb 2017 de 6,4 para as séries iniciais e 5,3 para as séries finais, avaliando as escolas públicas. Ao analisarmos os dados do Ideb, percebemos que nas séries iniciais (Figura 2), desde 2013, há uma crescente após um período de estabilidade. Todavia, quando se avaliaram os dados dos anos finais (Figura 3), nota-se que eles voltaram a crescer em 2017, saindo de um estável declínio verificado nos anos de 2013 e 2015. Porém, em ambas as situações não atingiu as metas estabelecidas para o ano.

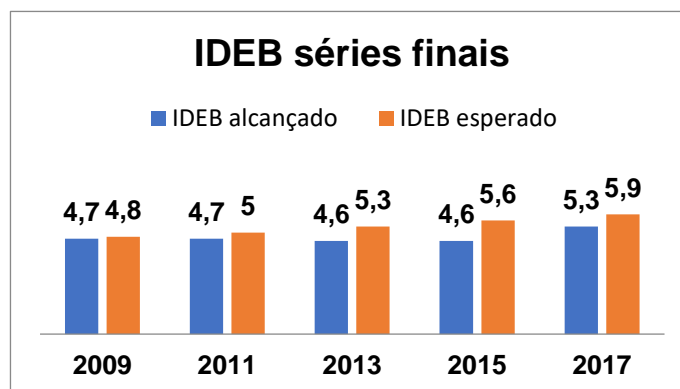
Figura 2 - Dados do Ideb das Séries Iniciais – Rede Municipal



³⁸ Ver em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/taubate/panorama>

Fonte: Elaborada pela autora (2019) a partir de dados do site: <<http://ideb.inep.gov.br/>> (Acesso em 28 out. 2019).

Figura 3 - Dados do Ideb das Séries Finais – Rede Municipal



Fonte: Elaborada pela autora (2019) a partir de dados do site: <<http://ideb.inep.gov.br/>> (Acesso em 28 out. 2019)

Quando buscamos junto à Coordenação da Seed informações referentes ao APROVA Brasil³⁹, descobrimos que a avaliação que acontece no município é comprada de empresa privada e caracteriza a rede quanto ao ano de 2018 da seguinte maneira:

- Fundamental I – alunos com 50% de acertos ou mais em Língua Portuguesa somam 80%, para Matemática com a mesma escala de proficiência, temos um percentual de 81%. Entretanto, seguindo o padrão do Ideb, vemos uma queda nos percentuais quando aplicadas a mesma escala de proficiência para o Ensino Fundamental II, com 67% em Língua Portuguesa e 59% em Matemática, estes dados foram possíveis de ser coletados, através de uma supervisora da Seed que detém a senha de acesso, visto que, estes dados tem seu acesso restrito.

O público-alvo da Educação Especial, que está incluso na rede regular de ensino, também realiza as avaliações. Alguns alunos o fazem com apoio da professora especialista da unidade escolar. Fomos informadas pelas supervisoras da Seed que a Escola Especial também vem realizando avaliações padronizadas,

³⁹ Aprova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. – disponível em <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

elaboradas pela própria Secretaria de Educação. No entanto, ainda não há dados tabulados e não obtivemos acesso ao modelo. Bem como os alunos da EJA da rede regular que também vem realizando avaliações com a finalidade de acompanhar o rendimento deles. Obtivemos acesso aos dados ainda não tabulados, porém, nosso jovem entrevistado que se encontra matriculado na EJA (Pedro), não realizou as avaliações. Dessa forma, não temos dados referentes a ele.

Na ausência de registros oficiais sobre a história da Educação Especial no município, recorreremos aos relatos da professora Ana Rosa, como já indicado. Segundo ela, a oferta de Educação Especial pela rede municipal iniciou de forma organizada e sistemática em meados de 1980, quando em parceria com uma escola privada foi possível atender crianças e adolescentes em situação de rua com transtornos de aprendizagem e deficiência cognitiva que, à época, eram atendidos pela Guarda Mirim⁴⁰ da cidade. Dez anos mais tarde, foram criadas as primeiras salas especiais em algumas escolas da rede municipal, nas quais atuavam professores especialistas contratados.

Ainda conforme relato da professora Ana Rosa, no ano seguinte, 1991, por determinação do Ministério Público, ocorreu Concurso Público a fim de dar continuidade ao atendimento em Educação Especial. Já em 1992, havia atuação em diferentes vertentes com atendimento a pessoas com diferentes deficiências. Em 1993, com apoio da administração pública, foi cedido um espaço para que fossem atendidas crianças e adolescentes “especiais”, tal como designado à época, que necessitavam de apoio diferenciado com especialistas e equipe multidisciplinar por apresentarem deficiências múltiplas. Era o primeiro passo de consolidação de uma proposta de Educação Especial no município, mesmo que ainda em caráter exclusivo, assim, em agosto de 1993, foi fundada a Escola Madre Cecília. Ainda sem sede ou prédio próprio e com um pequeno corpo docente. Apenas em 1995 a escola mudou-se para um prédio próprio.

Em 1997, a Secretaria entendeu que era necessária a ampliação do trabalho desenvolvido pela escola, transformando-a em um Centro de Reabilitação Global, passando a atender estudantes com diferentes deficiências, síndromes e outras

⁴⁰ A Guarda Mirim, em Taubaté, tem 50 anos de atuação com uma visão de atuar na defesa dos direitos da criança e do adolescente do município de Taubaté por uma sociedade onde o trabalho seja um fator de inclusão e não de exclusão e uma missão de oferecer oportunidade de emprego a um maior número de adolescentes na cidade de Taubaté, pregando a dignidade, a esperança e a certeza de um futuro planejado e melhor.

condições, o que implicou a ampliação do corpo técnico e administrativo, objetivando manter a qualidade do atendimento oferecido. Necessário destacar que o início dos anos 2000 foi marcado por importantes mudanças no campo da Educação: foram os primeiros anos de adequação das redes de ensino à LDB (BRASIL, 1996), bem como, no campo da Educação Especial, foi promulgada a Resolução No. 4 de 2001, que tratava das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Há ainda que considerar que, em 2007, o Brasil tornou-se signatário da Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2007).

Nesse contexto, em 2001, surgiu o Projeto IntegraAtiva que, segundo documentação elaborada pela professora técnica especialista responsável, tinha como missão,

Integra – direito do aluno de viver ao lado do outro e Ativa – direito de ser considerado como ser verdadeiro, envolvendo todo o Sistema Educacional, garantindo o acesso de todos, a todas as oportunidades independente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social, ou seja, o processo inclusivo (TAUBATÉ, DECE/2001, sem página).

Tal documento discorria sobre uma das formas de Serviço de Apoio Pedagógico Especializado Diferenciado oferecido às Unidades Educacionais de Ensino Fundamental (1ª. a 4ª. séries, à época). Previa um conjunto de ações com fins de propiciar a inclusão social e escolar, oferecendo atendimento educacional especializado em salas de recurso I e II aos alunos que apresentavam dificuldades em seus processos educativos.

Ainda no documento municipal de 2001, a Sala de Recurso I visava a oferecer pré-requisitos para que o aluno alcançasse um melhor desempenho, funcionando através de atendimentos em contra turno, individuais e/ou em grupo, bem como apoio técnico-pedagógico aos professores das classes regulares, utilizando-se de recursos e materiais específicos, não se sobrepondo a presença e aprendizagem oriunda da classe regular, onde o aluno encontrava-se matriculado.

Já a sala de Recurso II tinha por intuito resgatar, habilitar e reabilitar a criança, a época designada com NEE, levando-a ao desenvolvimento de suas habilidades. Para tanto, montava-se uma sala dentro do contexto escolar, evitando a segregação, com no máximo de 15 alunos e funcionamento em período parcial de 4h30m. Neste modelo, o aluno não frequentava a sala regular. Avaliando

documentos acessados na Secretaria de Educação do município, percebemos que tal proposta manteve-se ativa até 2013, com pequenas modificações, dentre as quais, em 2005, consta a inauguração de polos de atendimentos terapêuticos e a ampliação da proposta a Educação Infantil com a finalidade de minimizar e/ou excluir dificuldades apresentadas por este público, visando à entrada futura no Ensino Fundamental.

Em 2007, conforme constante em uma planilha de controle estatístico formulada pela equipe do então Projeto IntegraAtiva, houve o surgimento das salas especializadas. Nesta época, eram atendidas 31 unidades educacionais de Ensino Fundamental e as 79 unidades de Educação Infantil recebiam orientações. Em agosto de 2008, mesmo ano da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a escola mudou-se para o atual prédio completamente adaptado e sem barreiras arquitetônicas. Necessário explicitar que se trata de uma unidade educacional exclusiva de educação especial, com atendimento presencial, atendendo aos níveis de ensino infantil e fundamental, do 1º ao 3º ano. Atendia – e ainda atende – a crianças, adolescentes e adultos com deficiência intelectual, com ou sem comorbidades associadas, deficiência múltipla e síndromes⁴¹.

Nos dias atuais, além do atendimento do alunado matriculado em classes da escola especial, a unidade atende também alunos de escola regular em salas de recursos multifuncionais no contra turno a alunos com deficiência visual, auditiva e intelectual, conforme informações de 2018, que reproduzimos na tabela abaixo.

Tabela 1 - Alunado matriculado em classes especiais da Escola Especial do Município de Taubaté

ESCOLA ESPECIAL MUNICIPAL	MATRÍCULAS
CRECHE	0
Pré – escola	28
Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	469
Anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)	3
Ensino Médio	0

⁴¹ Informações retiradas de reportagem online, vide <http://www.camarataubate.sp.gov.br/detalhe-da-materia/info/madre-cecilia-recebe-homenagem-pelos-25-anos/104925>

Educação de Jovens e Adultos	0
Educação Especial	500

Fonte: <<https://www.qedu.org.br/escola/210666-emeeief-madre-cecilia/sobre>>

Em 2014, com nova coordenadora geral, o então projeto IntegraAtiva foi reformulado e renomeado como PEI – Programa de Educação Inclusiva, que fundamentado no disposto nas Constituições Federal e Estadual, nas Resoluções CNE/CEB no. 4/2009 e 4/2010, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990)⁴², na Indicação CEE no. 70/07⁴³ e na Deliberação no. 68/07 do Conselho Estadual de Educação. Considerava que o atendimento escolar aos alunos com “necessidades educacionais especiais” seria preferencialmente em classes comuns da rede municipal de ensino, contando com apoio especializado organizado dentro da própria unidade de ensino ou nos centros de apoio regionais (polos). Naquele momento, as profissionais que realizavam estes apoios pedagógicos, bem como a Secretaria de Educação, entenderam que:

A inclusão, permanência, progressão e sucesso escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular representam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desse alunado (TAUBATÉ, 2014, sem página).

Este PEI implementava o funcionamento do apoio pedagógico ofertado pela rede municipal de ensino ao aluno compreendido com necessidades educacionais especiais e objetivava realizar ações que atendessem as concepções filosóficas e psicopedagógicas de uma educação inclusiva. Todavia, ressaltamos que não foi encontrado de maneira documental e normatizada a quais concepções filosóficas foi realizada referência. Também constava em tal documentação as estratégias de ação, a composição da equipe – psicólogas, fonoaudiólogas, psicopedagogas e professora especialista –, também discorria sobre as atribuições destas professoras especialistas e sobre a proposta de atendimento.

⁴² Considera-se a LDB 9394/96 e o ECA 8069/90, visto que no corpo do texto sobre o PEI – Programa de Educação Inclusiva ao qual obtivemos acesso, não aparece explicitado.

⁴³ Que fixa normas gerais para a Educação Especial no sistema de ensino do Estado de São Paulo

O Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – Nape foi instituído no âmbito da Secretaria de Educação Municipal, por meio do Decreto nº. 13.610 de 29 de julho de 2015. Decreto este que constitui o Núcleo como Serviço de Apoio Pedagógico Especializado, ofertando às Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, entrando em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Em quatro artigos, tal Decreto discorre sobre o próprio Nape, sua equipe de multiprofissionais de educação, saúde e assistência social, normas de funcionamento e a que público designa-se, ampliando a atuação da professora especialista conforme § 1º.

O professor que compõe a equipe do Nape poderá atuar com alunos que apresentam acentuadas dificuldades de aprendizagem, sempre que se evidencie mediante avaliação a necessidade de atendimento (TAUBATÉ, 2015, p. 3).

A organização atual do Nape ainda se sustenta a partir de polos de atendimento, equipe multiprofissional e a abrange situações pedagógicas, bem como de vulnerabilidade social. Conta aproximadamente com 70 professores especialistas com diferentes mecanismos de contratação (estatutárias, CLT e substitutas estatutárias), uma coordenadora geral, duas supervisoras e uma equipe de apoio composta por psicopedagogas, psicólogas, assistentes sociais, fonoaudiólogas e terapeuta ocupacional. Esta equipe de multiprofissionais é responsável por atender, assessorar, avaliar alunos, orientar e subsidiar a comunidade escolar, mapear recursos, implementar ações educativas e garantir suporte à inclusão educacional dos alunos com deficiência.

A Tabela II mostra o número de alunos atendidos pelo Nape, bem como por demais programas e/ou propostas que o antecederam e a quantidade de classe de atendimento educacional especializado/recurso que vigoravam e vigoram no município. Não foi possível acessar informações específicas, tais como número de alunos em função da situação de deficiência ou mesmo número de alunos em função da etapa educacional.

Tabela 2 - Número de alunos atendidos pelo Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado - Nape

	2019	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012
QUANTIDADE DE CLASSES	94	92	94	94	94	82	76	72
QUANTIDADE DE ALUNOS	2569	2329	1564	1564	1440	1440	1356	2950

Fonte: Coordenação Equipe Nape

Observamos que o número de alunos atendidos pela Educação Especial no município apresenta inconstância. Porém, desde o ano de 2013, vem crescendo. Observamos também uma repetição nos números relativos a 2015 e 2016. Ao buscarmos acesso, via Nape, também não encontramos informações referentes ao número de matrículas por situação de deficiência, que só foram localizados nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica⁴⁴, conforme Tabela 3 abaixo:

Tabela 3 - Número de matrículas por situação de deficiência no Município de Taubaté

TOTAL DE MATRÍCULAS	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância – TDI	Superdotação e Altas Habilidades
922	7	50	38	58	130	497	23	130	28	1	6	3

Fonte: INEP <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> (Acesso em 28 out. 2019)

Também foi no sítio eletrônico supracitado que conseguimos informações necessárias para correlacionar índices da Educação Básica Regular com índices da Educação Especial no município. De 11.132 matrículas efetivadas na Educação Básica na modalidade de Educação Infantil no ano de 2018, 92 representam público-

⁴⁴ Ver em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

alvo da Educação Especial. Ou seja, algo em torno de 1%. Quando esmiuçamos as informações relativas à Educação Infantil, atentamo-nos ao fato de que esta modalidade de ensino encontra obrigatoriedade a partir dos 4 anos, tal qual contemplado na lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013⁴⁵, que alterou a LDB 9392/96 e baixou a idade obrigatória para inserção na Educação Básica. Dessa forma, a pré-escola passa a ser obrigatória, que contempla os 4 e 5 anos das crianças, sendo que encontramos 5.867 matrículas, das quais 81 para educandos cadastrados na Secretaria Digital⁴⁶ (antiga Prodesp) como público-alvo da Educação Especial, o que representa 2% das matrículas. Podemos ainda creditar esta baixa porcentagem ao fato de que se trata de período da vida em que se está investigando hipóteses de deficiência.

Porém, os baixos índices também permanecem quando tratamos do Ensino Médio Municipal, com 795 matrículas no ano letivo de 2018, sendo que apenas 18 correspondiam a educandos público-alvo da Educação Especial. Ressaltamos que o município conta atualmente com cinco unidades educacionais, sendo que:

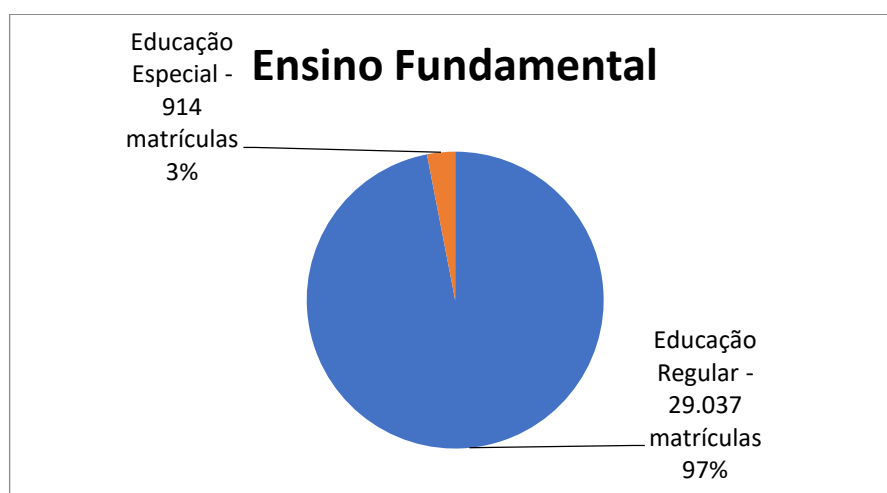
- Três delas destinam-se exclusivamente à oferta de vagas para alunos que concluíram o 9º ano do Ensino Fundamental na própria unidade educacional, sendo que uma iniciou as atividades em 2018 e outra em 2019;
- Uma unidade atende desde 2018 alunos matriculados em uma proposta pedagógica que está atrelada a prática esportiva e a intenção é dar prosseguimento ao trabalho desenvolvido com estes estudantes que representam a cidade em competições esportivas;
- E a última unidade, a mais tradicional das cinco, estabelece procedimentos e normativas para preenchimento de suas vagas, conforme ordem interna Seed que estabelece os critérios para tal, dentre estas normativas e critérios estão: ser aluno devidamente matriculado na Rede Municipal de Ensino respeitando média aritmética para classificação dos mesmos, sendo que, 5% das vagas destinam-se a alunos com deficiência, conforme disposto no §3º da Ordem Interna Seed 003/2019 que regulamenta o processo de matrículas para 2020.

⁴⁵ http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm

⁴⁶ A Secretaria Escolar Digital é uma plataforma on-line com vários módulos. Criada para centralizar, agilizar e facilitar todas as operações que envolvem a gestão diária da administração escolar, professores, alunos e seus responsáveis, de forma rápida, segura e eficiente promovendo a inclusão digital, vide em <https://sed.educacao.sp.gov.br/sobre-a-secretaria>

Vale lembrar que, segundo a LDB 96, o Ensino Médio é responsabilidade do Estado, ao Município cabe cuidar da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ao correlacionarmos as informações do Ensino Regular aos da Educação Especial, consideramos as três etapas distintas: Ensino Fundamental Geral (Figura 4), Ensino Fundamental anos iniciais (Figura 5), Ensino Fundamental anos finais (Figura 6). Nas três situações, fizemos os recortes referentes ao público-alvo da Educação Especial, visto que esta é uma modalidade de ensino que perpassa todas as demais.

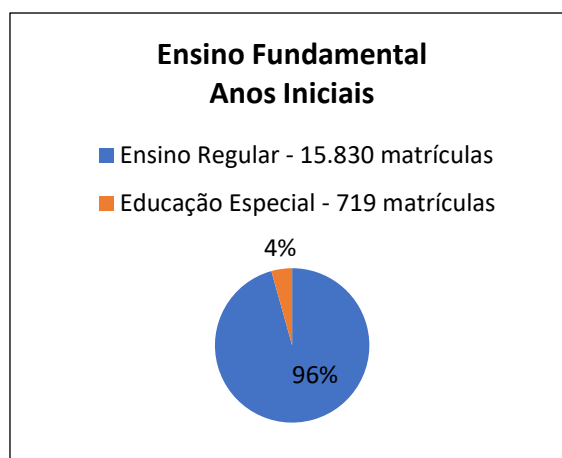
Figura 4 - Relação de Matrículas do Público-alvo da Educação Especial na rede regular municipal de ensino – Ensino Fundamental



Fonte: Dados tabulados pela pesquisadora, retirados de <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> (Acesso em 28 out. 2019).

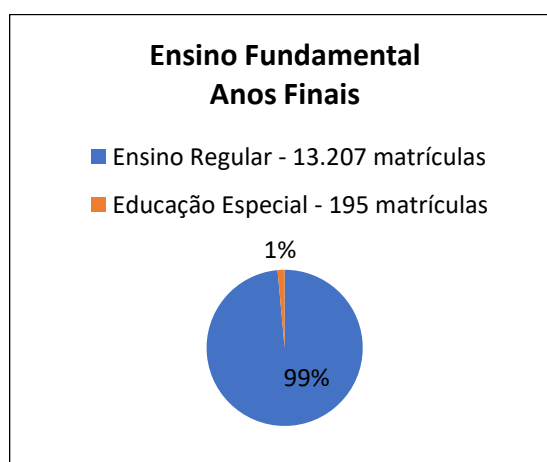
Quando analisamos o Ensino Fundamental como um todo, vemos que 3% das matrículas, no ano de 2018, correspondem a alunos público-alvo da Educação Especial. Na Figura 5, destacaremos os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, 1º ao 5º anos, em que temos o maior índice de matrículas, seja no Ensino Regular (15.830 matrículas), seja na Educação Especial (4% das matrículas).

Figura 5 - Relação de matrículas do Público-Alvo da Educação Especial na rede regular municipal – Ensino Fundamental Anos Iniciais



Fonte: Tabulados pela pesquisadora por meio de <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> (Acesso em 28 out. 2019).

Figura 6 - Relação de matrículas do Público-Alvo da Educação Especial na rede regular municipal – Ensino Fundamental Anos Finais



Fonte: Tabulados pela pesquisadora por meio de <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> (Acesso em 28 out. 2019).

Nos anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano – temos 13.207 matrículas em 2018, o que significa uma queda de 16% em relação ao total de matrículas dos anos iniciais. O público-alvo da Educação Especial, nessas etapas, registra 195 matrículas (1,48% das matrículas). Ou seja, quando analisamos a Figura 6, observamos que matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial diminuem de maneira mais radical, baixando de 719 nos anos iniciais para 195 nos anos finais, o que significa uma queda aproximada de 70% no número de alunos

dessa modalidade. Como discutiremos nos núcleos de significação criados a partir das entrevistas, a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial tem relação com as experiências de baixo desempenho (ver Figuras 2 e 3), de repetência e de situações constantes de humilhação vividas, seja com colegas, seja com professores.

Após o levantamento de documentos e índices sobre a Educação Especial no município, é possível afirmar que:

- Desde que o trabalho iniciou, ainda como IntegraAtiva, o atendimento educacional especializado passou por diferentes instalações, mantendo uma configuração de oferta de matrículas em escola especial e de sala de recursos para alunos matriculados em classes comuns de escolas regulares;
- Não foi encontrada normatização ou protocolo no que se refere à organização do atendimento e procedimentos a serem realizados, além do Decreto nº. 13.610 de 29 de julho de 2015. Os estudos realizados levam a crer que até o ano de 2015 o atendimento na modalidade Educação Especial no município não estava regulamentado. Sobre esse aspecto, cabe ressaltar a informação recebida pela Secretaria de Educação do município, de que houve perda de documentação devido ao um vazamento de água que danificou de maneira irreversível a documentação da Secretaria, que não apresentava cópias, tampouco digitalização ou arquivamento em outro local;
- Ao obter acesso à documentação disponível, foi possível perceber que não há um processo de organização da documentação, sendo que seu arquivamento ocorre de maneira não sistemática, dificultando o acesso à informação e a produção de análises da política educacional no município;
- Não há órgão específico responsável pela Educação Especial que vise a assegurar eficaz coordenação e operacionalização da política no município. Assim, fica prejudicada a sistematização de normativas, bem como elaboração, implantação, implementação e monitoramento da política. Tal ausência implica uma lacuna substancial de políticas públicas que embasem, respaldem e transformem as práticas, visto que as mesmas apresentam uma informalidade, podendo levar a ações de caráter pouco científico e/ou técnico. Tal efeito diverge significativamente do período inicial da organização da Educação Especial Municipal, que, na Seed costumam ser percebidas como

ações de vanguarda e, assim sendo, passíveis de estabelecimento de protocolos e modelos, que acabaram por se perder com a ausência de registros formais;

- Não foram encontrados registros de participação de pessoas com deficiência nas discussões e elaborações documentais da Educação Especial, seja por meios dos documentos aos quais tivemos acesso, seja por meio do relato de memória da professora especialista que colaborou na recuperação da história da Educação especial, conforme mencionado.

Sobre isso, ao comentar o artigo 29 da Convenção, Ferreira afirma:

É inegável que a participação efetiva das pessoas com deficiência na definição de políticas públicas hoje é uma realidade que denota um aumento na maturidade brasileira em torno dessa temática (2014, p 194).

No mesmo sentido, explicita a LBI, em seu artigo 76,

§ 2º O poder público promoverá a participação da pessoa com deficiência, inclusive quando institucionalizada, na condução das questões públicas, sem discriminação e em igualdade de oportunidades, observado o seguinte:

- I - Participação em organizações não governamentais relacionadas à vida pública e à política do País e em atividades e administração de partidos políticos;
- II - Formação de organizações para representar a pessoa com deficiência em todos os níveis;
- III - participação da pessoa com deficiência em organizações que a representem (BRASIL, 2015, p. 61).

Assim sendo, compreendemos ser de urgência e suma importância a revisão e correção de ações e atitudes que não se encontrem em consonância com a legislação e as políticas públicas de esfera federal vigentes, a fim de que a educação municipal possa avançar na direção da efetivação do princípio ético da educação inclusiva.

3.2 SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE JOVENS COM EXPERIÊNCIAS EM ESCOLA REGULAR E ESCOLA ESPECIAL

Neste item, serão apresentados os processos de leitura e análise resultantes das transcrições das quatro entrevistas videogravadas que se caracterizam como o principal subsídio empírico desta pesquisa acadêmica.

3.2.1 Entrevistas videogravadas – transcrições e processos de sistematização

Após a realização de quatro entrevistas, foram feitas as transcrições da videogravação, material que subsidiou a análise das trajetórias dos jovens convidados a colaborar na pesquisa. O material elaborado nestes quatro encontros corresponde a um total de 2 horas e meia de entrevista, transcritas em 105 páginas. Foram realizadas repetidas leituras da transcrição, bem como as videogravações foram assistidas reiteradamente, a fim de que a pesquisadora pudesse apropriar-se o mais intensamente de todo o conteúdo, bem como da linguagem corporal e das interações entre os entrevistados.

As informações que possibilitassem a identificação de pessoas ou locais citados foram tratadas de modo a resguardar a confidencialidade de aspectos da vida íntima dos envolvidos. Por isso, o material videogravado e transcrito não será disponibilizado, posto que, além dos assuntos e memórias de interesse dessa pesquisa, os entrevistados também expuseram falas de cunho bastante pessoal, que não devem ser expostos nem são necessários para a compreensão do presente estudo. O processo de visualização das videogravações, leitura e transcrição das memórias foi de suma importância para a consolidação desta pesquisa, pois viabilizou o aprofundamento do conhecimento contido no conjunto das entrevistas, por meio da produção de núcleos de significação, tal como já apresentado na Metodologia.

3.2.2 Dos Pré-indicadores aos Núcleos de Significação

Esta pesquisa tem como objetivo geral registrar e sistematizar as narrativas de jovens tidos como público-alvo da Educação Especial em função da suposição de que teriam deficiência intelectual e que frequentaram tanto escolas exclusivas de administração direta (chamadas de EEAD) quanto salas comuns em escolas regulares do município de Taubaté/ SP, no período 2000 a 2018. Será tematizado seu processo de escolarização, considerando as seguintes dimensões: a) acesso a

currículo; b) relações com educadores/as e com demais educandos/as; c) ampliação da participação social e do exercício da cidadania.

Os objetivos específicos são:

- Verificar se houve e, em caso positivo, que características teve a participação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou superdotação/ altas habilidades na elaboração da atual política de educação especial municipal;
- Sistematizar a produção científica brasileira realizada após a implementação da Política nacional de educação especial na perspectiva da educação Inclusiva que tenha entre seus/suas participantes as pessoas compreendidas como tendo deficiência intelectual.

Assim, foram estas as principais guias para selecionar as falas (pré-indicadores), respeitando a ordem cronológica de realização das videografações, segundo os procedimentos descritos a seguir. Em um primeiro momento, realçamos em toda transcrição produzida, as frases e/ou parágrafos que mostravam conteúdos repetitivos, com grande envolvimento emocional e que explicitavam memórias dos entrevistados.

Exemplo 1:

Bruno: É horrível [ficar tantos anos no mesmo/a ano/série na escola regular].

Pedro: É sofrido! [ficar tantos anos no mesmo/a ano/série na escola regular].

André: Vai na fila assim... Porque tinha fila assim [quando estava há muito tempo no mesmo ano escolar na escola regular], né, mano? Daí o professor falava o nome dos alunos, e daí o professor falava: "Você de novo aqui, 'véio'? Você de novo?"

André: Muitas vezes, era a professora [que caçoava dos multirrepetentes]. Que já acostumava. Aí o que eu fazia? Não conseguia estudar, aí eu zoava. Zoava o barraco (ENTREVISTA 1, 19 de maio 2019).

Os trechos realçados foram elencados em arquivo próprio, destacando falas similares com títulos iniciais e temporários, a fim de identificar pontos comuns que apresentavam pontos de vista com complementariedade, similaridade ou contrariedade. Nessa etapa, foram estabelecidos sete conjuntos de pré-indicadores, sendo eles: barreiras atitudinais, participação no processo de decisão sobre em qual escola estudar, escola regular/escola especial, relação professora-aluno, acesso ao currículo, escolarização e empregabilidade e outras vulnerabilidades.

Exemplo 2:

Pedro: A professora [da escola regular] ensinava... Ela explicava... Aí, tipo assim... Nessa que eu não entendia, pedia informação para a professora, a professora: “Ah... Expliquei uma vez só”.

Bruno: É, era assim mesmo... [a professora explicava uma vez só].

Pedro: [As professoras da escola regular] Não tinham paciência para mim mesmo. Porque nessa que você vai pedir informação, a pessoa já fala assim: “Não, já falei uma vez, não vou falar...”.

André: [As professoras da escola regular] Não tinham preparo, não sabiam o que estavam lidando...

André: A minha [professora da escola regular] nunca foi [grosseira].

Bruno: A minha [professora da escola regular] também não.

André: É. Tipo assim, ela [a professora da escola regular] não sabia como lidar comigo. Não sabia qual problema eu tinha.

Bruno: A minha [professora da escola regular] até que explicava [o conteúdo] às vezes, às vezes até chamava na mesa dela para explicar: “Não, Bruno, tá errado”.

Pedro: Lembrar, é, lembrar o nome delas... Entendeu?! Que tanto que eu lembro mais do EJA que na 1ª, na 2ª série, eu lembro mais das professoras do Recurso que quando eu fui para a 1ª série ou 2ª, que eu não lembro não.

Pedro: Paciência ali, quando ver que o aluno está ali não conseguindo acompanhar, de ter, tipo assim, às vezes o aluno levantar a mão, ela falar assim “quem fez, fez, quem não fez, não fez”. Ela teria que ter um pouco mais de paciência, ali, na hora que o aluno levanta a mão, ela ia lá e explicava: é assim, assim... Não, falar “quem pegou, faz, quem num pegou, é... Erra na prova”. Essas coisas assim.

Pedro: É boa vontade, é... Porque igual, tipo assim, no EJA como eu estou estudando lá agora, tipo, se você tem uma dificuldade, se pergunta para professora, a professora vai lá na sua mesa e ensina. Eu lembro que antes, quando eu era mais novo, não tinha essa. A professora explicava na lousa e: “Ah, eu expliquei uma vez, não prestou atenção...”. Daí hoje dá para ver que EJA é, tipo assim, melhor que a escola regular. (Conjunto de Pré-índices nomeado Relação Professora-Aluno, elaborado pela própria pesquisadora).

-

André: Eu leio por causa do serviço.

André: Melhorou [a leitura], tipo assim, porque eu tenho que ler caixas.

André: Não [melhorou], é por causa do serviço. Tipo assim... Eles dão um relatório.

André: Quem sabia [da deficiência] era o RH. O líder não sabia.

André: Bom, com o tempo... Foi... Foi tendo aquela paciência de... Não... Vamos tentar [aprender na escola] que dá. Antigamente não... Eu acho que a escola poderia melhorar muito mais na parte de forçar mais um pouco mais o aluno a (Pedro completa com querer)... Eu, muitas vezes, assim, cara, ficava entediado, muitas vezes, eu queria escrever. Forçar mais um pouco, brincar, brincar essas coisas assim... Algumas brincadeiras que a professora estimulava nós a aprender. Mas outras que não tinha muito a ver.

André: Porque quem arrumou o serviço lá foi a escola. O primeiro serviço meu foi na escola.

André: Tudo se adaptar, dá para fazer.

Bruno: Eu falo, eu explico... Eu tenho essa dificuldade, mas tipo, eu faço de tudo para melhorar entendeu? Dou o meu máximo. Porque eu sei... Eu sei, eu explico numa boa... (explicando sua postura quando encontra dificuldades em ser contratado por tratar-se de pessoa com deficiência intelectual) (Conjunto de pré-índices nomeado Escolarização e empregabilidade, elaborado pela própria pesquisadora).

Consideramos, ao realizar as marcações, memórias que respondiam de forma mais relevante os questionamentos trazidos por esta pesquisa. Este processo de ler, assistir, destacar e elencar os pré-indicadores já se constituía como um movimento analítico da pesquisadora, todavia, ainda muito próximo à experiência empírica. A organização dos sete conjuntos de pré-indicadores para agrupá-los em indicadores segue o padrão anunciado acima. Aglutinamos as suas falas por similaridade, complementariedade e contrariedade. Ressaltamos que os conteúdos, que estavam dispersos ao longo do texto, conforme as falas dos entrevistados, foram reagrupados, respeitando-se sempre a indicação de quem era o entrevistado. Daí a importância de marcarmos com cores diferentes cada um dos entrevistados. Tal organização permitiu-nos explicitar as contradições de um mesmo entrevistado, as similaridades entre diferentes entrevistados, a ausência de posicionamentos etc. Assim, nessa etapa, ao mesmo tempo em que buscamos explicitar o aspecto geral de um tema, pudemos também preservar a percepção acerca da movimentação de um mesmo sujeito em relação a cada tema.

Exemplo 3:

Pedro: Então, o que eu sei... Que a minha mãe... Foi ela que quis arrumar para mim... Porque eu não conseguia acompanhar. Ficava só chorando dentro da sala. Aí minha mãe falou que era melhor eu ir para a Escola Especial. E foi aí a hora que ela mesma transferiu eu.

André: Aí eu fiz um exame que constou do problema no sangue. Aí sei lá. Aí foi isso que indicou “não! Vamos colocar ele na Escola Especial”.

Bruno: No meu caso, não tava conseguindo acompanhar as crianças na escola. Daí mandaram eu para o recurso. Acho que eu fiquei, acho que uns 2 anos no recurso, daí a diretora, falou que tinha umas crianças que não estavam conseguindo acompanhar... Mesmo no recurso, não estão conseguindo acompanhar. Não estava evoluindo. Aí parece que abriu uma vaga lá na APAE e na Escola Especial. Aí falaram para minha mãe ir lá para conversar lá na reunião lá. Daí explicou como funcionava a escola né. E falou que seria melhor para mim... lá ter bastante coisa... Fono... Que eu tinha problema na fala... Daí, minha mãe foi e assinou o papel. Foi, assinou, fez a matrícula e eu comecei a estudar lá... (Indicador 4 – lá ser melhor para mim elaborado pela pesquisadora).

No exemplo 3, apresentamos um recorte da lista montada para avançarmos nas etapas de análise da entrevista videogravada e a principal semelhança observada entre esses pré-indicadores está nos relatos apresentados pelos jovens acerca de suas memórias sobre como vivenciaram a transferência para a escola especial, agregando falas de seus familiares, suas impressões prévias da escola especial e as primeiras impressões ao iniciarem as aulas. Nesse momento,

verificamos que alguns pré-indicadores poderiam ser agrupados em duas situações distintas, porém optamos por mantê-los em apenas uma situação, a qual, lendo a pesquisa em um contexto mais amplo nos trazia a compreensão de que assim deveria ser.

O passo seguinte foi a nomeação de cada um dos indicadores, correlacionando-o com fidedignidade com os pré-indicadores que este representava. Para nomear o indicador, buscamos utilizar trechos emblemáticos de cada conjunto de memórias. No exemplo 3, temos alguns dos pré-indicadores que, uma vez agrupados, deram origem ao indicador “la ser melhor pra mim”.

Para Silva (2019, p. 69) ao citar Aguiar (et al, 2015, p. 67), esta etapa representa “não apenas (...) pinçar os significados das palavras, mas também neles penetrar, abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem”, assim:

[...] Pode-se afirmar que a organização e nomeação dos indicadores representam um momento prévio de interpretação do pesquisador. Elaboram-se sínteses provisórias, necessárias para a organização das informações e, assim, avança-se para a próxima etapa que são os Núcleos de Significação. (SILVA, 2019, p. 69).

Ao concluirmos esta etapa, obtivemos onze indicadores, conforme lista abaixo.

- Minha dificuldade
- Não sabiam lidar comigo
- “Você estuda na escola de louco!”
- la ser melhor para mim
- Eu falava que estudava em outro lugar
- Já sabia um pouco da dificuldade da gente
- Hoje o negócio é diferente!
- Acham que a gente somos bobos, a gente é inocente, não sabe de nada.
- Quem fez, fez! Quem não fez, não fez!
- O tratamento é diferente!
- Por que que numa escola não dá? Tudo, se adaptar, dá para fazer.

Tabela 4 - Apresentação da organização dos pré-indicadores que compõem o indicador 7 – Hoje o negócio é diferente.

<p>Pedro: Não, hoje o negócio é diferente. André: Porque, as pessoas...as pessoas que conversa hoje em dia, não é mais aquelas pessoas [que praticam discriminação] ... Tem uma consciência legal! Pedro: Aquelas crianças, que ficava zoando: Ah você estuda lá, que não sei o que... Tem uma consciência de tipo, cê você fala numas, se tá falando com a pessoa, se tá falando sério, a pessoa tipo: Onde você estudou? Eu estudei na Escola Especial, mas... André: Ai a pessoa tem até curiosidade [quando ouve hoje que você estudou na escola especial]... Bruno: A pessoa entende [o fato de alguém ter estudado em escola especial], não sei o que, não fica zoando igual a criança: Ah! Você é especial. Você é louco. Pedro: [estudar em escola especial, hoje, para mim, é] Normal. Cada um tem uma dificuldade. Eu tenho dificuldade de aprender, outros lá já é nas partes de desenvolver, essas coisas... tal tal Bruno: [as professoras] Já falou, nossa, vocês é bem esperto... André: Bom com o tempo... foi... foi tendo aquela paciência de... não... Vamos tentar [aprender na escola] que dá. Antigamente não...</p>	<p>INDICADOR 7: HOJE O NEGÓCIO É DIFERENTE!</p>
<p>Fonte: material elaborado pela própria pesquisadora a partir das entrevistas.</p>	

Dando continuidade aos processos de análise e organização do material elaborado, avançamos até a etapa dos Núcleos de Significação, que objetiva alcançar uma síntese mais precisa e completa do conjunto das informações. Conforme descrito anteriormente, foram organizados onze indicadores que, após serem articulados e distribuídos por similaridade, complementariedade e contrariedade, constituíram-se em cinco núcleos de significação. Para tal agrupamento, obedecemos a um critério que foi a busca por responder aos objetivos estabelecidos para esta pesquisa acadêmica. Os nomes, extraídos das falas dos entrevistados, deveriam expressar de maneira emblemática a discussão relativa ao núcleo de significação. Assim sendo, temos:

- Núcleo 1 agrupou por similaridade e complementariedade os indicadores 1 – Minha dificuldade, 2 – Não sabiam lidar comigo e 9 – “Quem fez, fez! Quem não fez, não fez”, que contemplavam apontamentos sobre a compreensão dos jovens sobre suas experiências escolares, o conhecimento que detinham (ou não) sobre as explicações médicas ou psicológicas de suas dificuldades e sobre como foram (ou não) participados ou questionados sobre o processo de transferência, sobre a ausência de flexibilizações e conhecimento didático-pedagógico das professoras ao lidar com alunos tidos com perfil de público-

alvo da educação especial e as percepções e situações pedagógicas vividas pelos multirrepetentes com suas percepções e apontamentos;

- Núcleo 2 reuniu por similaridade, contrariedade e complementariedade os indicadores 4 – la ser melhor pra mim, 6 – Já sabia um pouco da dificuldade da gente e 8 – Acham que a gente somos bobos, a gente é inocente, não sabe de nada... – que nos trazem a percepção dos mesmos acerca do modelo de unidade educacional, complementadas pelos ganhos e perdas aparentes percebidos pelos mesmos ao estudarem na unidade e pela avaliação que os mesmos fazem do currículo escolar da Escola Especial e do tratamento recebido por alguns funcionários da mesma;
- Núcleo 3 congregou por complementariedade os indicadores 3 – “Você estuda na escola de louco” e 5 – Eu falava que estudava em outro lugar – em que encontramos discutidas as barreiras atitudinais vivenciadas pelos jovens ao serem percebidos socialmente como alunos de uma escola especial e, a partir disso, a elaboração de mecanismos de proteção para lidar com estas situações violentas;
- Núcleo 4 agrupou por similaridade e complementariedade três indicadores, sendo 7 – Hoje o negócio é diferente, 10 – O tratamento é diferente e 11 – Por que que numa escola não dá? Tudo, se adaptar, dá pra fazer..., propondo-se como núcleo mais atual e complexo, propondo reflexões sobre as mudanças de paradigmas que envolvem a pessoa público-alvo da Educação Especial, as demais situações de vulnerabilidade social que permeiam a situação original, tais como pobreza e etnia, culminando em uma análise dicotômica do papel da escola especial e da função do mercado de trabalho como facilitador de aprendizagens acadêmicas.

Assim sendo, concluímos os títulos dos quatro núcleos que compõem a finalização das análises e interpretações. Na tabela V, a seguir, apresentamos todos os cinco Núcleos de Significação e os indicadores que auxiliaram em sua elaboração.

Tabela 5 - Representação dos quatro Núcleos de Significação elaborados a partir dos 11 indicadores previamente descritos

Núcleo de Significação 1: Vishhhhhh... ouvindo conversas atrás da porta	Indicador 1 – Minha dificuldade; Indicador 2 – Não sabiam lidar comigo Indicador 9 – “Quem fez, fez! Quem não fez, não fez”
Núcleo de Significação 2: O melhor era ir para a escola especial	Indicador 4 – Ia ser melhor pra mim; Indicador 6 – Já sabia um pouco da dificuldade da gente Indicador 8 – Acham que a gente somos bobos, a gente é inocente, não sabe nada...
Núcleo de Significação 3: Estudar naquela escola foi mais difícil por causa dos outros	Indicador 3 – “Você estuda na escola de louco” Indicador 5 – Eu falava que estudava em outro lugar
Núcleo de Significação 4: Querendo ou não, as pessoas veem com outros olhos	Indicador 7 – Hoje, o negócio é diferente! Indicador 10 – O tratamento é diferente. Indicador 11 – Por que que numa escola não dá? Tudo, se adaptar, dá pra fazer...

Fonte: material elaborado pela própria pesquisadora a partir das entrevistas.

3.3 OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Passamos a apresentar aqui as análises realizadas. Os núcleos de significação foram produzidos a partir das entrevistas, sendo que os demais materiais (documentos e levantamentos acessados via Seed e relato escrito da professora Ana Rosa) são utilizados em complementação.

3.3.1 Vish... Ouvindo conversas atrás da porta

O núcleo recebe este título porque apresenta o trabalho da memória dos entrevistados sobre diversas situações de silenciamento, inclinando-os à adoção de condutas e pensamentos solitários, a fim de buscarem compreensão do longo e quase nada partilhado processo de investigação ao qual foram submetidos. O termo “submetidos” é intencionalmente aplicado. Vejamos:

André: Não. Nunca chegaram [a me dizer o que eu tinha] ... Eu só fui saber depois de velho.

ENTREVISTADORA: E quando você fala, depois de velho... Quando?

André: Já tinha uns... Tinha uns 18 anos, 20 anos...

André: Que tinha um probleminha no sangue... Que era atraso... Atraso mental... não sei o que lá...que eu fiquei sabendo tipo, por causa do serviço... (ENTREVISTA 1, 19/05/19, Indicador 1, NS 1)

Pedro: Não, não perguntou [se eu queria ir para a escola especial] não. Minha mãe colocou eu por ela achar melhor, entendeu?

Pedro: Na verdade eu não queria não, minha mãe falou assim: cê vai e pronto! (ENTREVISTA 4, 16/09/19, Indicador 1, NS 1)

Nessas falas, é notória a percepção de que nenhum dos jovens participou ativamente do processo que culminaria na transferência escolar. Todo ele aconteceu por produção externa, seja na figura dos familiares, dos professores ou dos profissionais de saúde. Trata-se de uma busca encabeçada pelos adultos que rodeavam os entrevistados durante sua infância, e que apresenta como estopim a percepção da escola regular, nos anos iniciais da Educação Fundamental, sobre eles.

Em meio à busca por respostas, observamos o não envolvimento dos entrevistados, visto que nem mesmo nos casos em que as respostas buscadas sobre seus diagnósticos, os adultos envolvidos em seus cuidados comunicaram-lhes sobre o que estava se passando. Que nomenclaturas ou rótulos seriam utilizadas para defini-los daquele ponto em diante? Aliás, importante destacar que a expressão deficiência intelectual somente passará a comparecer no vocabulário dos jovens no contexto da reserva de vagas no mercado de trabalho para pessoas com deficiência, trazendo-nos a reflexão sobre os contextos em que os sujeitos passam a ser explícita e socialmente compartilhada – inclusive por eles – a compreensão de que o que se passa com eles leva o nome de deficiência intelectual. Ao longo de toda sua trajetória escolar, mesmo havendo a transferência para a escola especial, esse nome, essa marca não lhes foi apresentada, tampouco discutida. Os três jovens construíram suas identidades e seus entendimentos sobre a maneira como eram percebidos socialmente sem a intermediação sistemática e intencional de adultos. Da mesma maneira que Machado (1994) já apontava, era escutando pedaços de conversa atrás das portas que os três foram captando e produzindo sentidos sobre o que estava acontecendo.

Esse silenciamento perpassa todas as esferas que circundam os jovens: a esfera clínica, a esfera escolar, a esfera pedagógica e porque não, a esfera familiar e social, tornando o sistema um silenciador psicossocial. Compreender cada um

desses mecanismos de silenciamento é importante para que sua reprodução estagne em um prazo imediato, visto que impacta por anos na vida de quem é atingido por ele.

O silenciador advindo da saúde é encontrado em diversos momentos da entrevista, seja na fala impregnada de negativismo do médico a família de Pedro, quando diz: “Ô mãe! Pode ser que ele não consegue nem saber escrever o nome dele inteiro. Vai ter dificuldade”. (ENTREVISTA 1, 19/05/19, Indicador 1, NS1). Esta fala profética carregada de capacitismo⁴⁷, confundindo possíveis dificuldades com incapacidades, pode ter se tornado determinante ou influenciador das atitudes futuras adotadas pela família. Também se mostra na ausência de contato clínico, seja com médicos e/ou psicólogos, existente nas falas de Bruno. Neste caso, o jovem foi transferido a unidade escolar especial sem nenhuma avaliação e/ou parecer mais específico, foram consideradas apenas as falas da escola regular acerca de suas dificuldades de aprendizagem. Também nas falas de André, que, apesar de relatar consultas com alguns especialistas (oftalmologista e otorrinolaringologista) e, possível realização de hemograma, não ouviu palavra que lhe explicasse o motivo dos procedimentos, tampouco os resultados obtidos a partir deles. Como ele mesmo nos conta, constou um problema no sangue. E foi em função do acesso a essa parte do percurso de investigações que realizou que André elaborou seu diagnóstico:

André: Aí eu fiz uma pá de exame. Fiz de ouvido... Uma porrada de coisa... Fiz de óculos... Uma porrada... Aí... Aí eu fiz um exame que constou do problema no sangue.

André: Não. Nunca chegaram [a me dizer o que eu tinha] ... Eu só fui saber depois de velho. Que tinha um probleminha no sangue... Que era atraso... Atraso mental... Não sei o que lá... (ENTREVISTA 1, 19/05/2019, Indicador 1, NS1)

O silenciamento de profissionais da escola e, portanto, dos saberes pedagógicos também tem grande impacto, visto que foi o desencadeador para todos os demais processos que serão explicitados nos próximos indicadores, pois se encontra na fala dos três a memória completamente clara de que as dificuldades começam a aparecer para os olhos de terceiros, quando estes passam a frequentar

⁴⁷ Segundo Mello (2016, p.3267), capacitismo é a discriminação por motivo de deficiência, esta compreensão deriva do inglês *ableism* e surge, dentre outras razões, pela demanda de urgência para visibilizar uma forma peculiar de opressão contra as pessoas com deficiência,

a 1ª. série do Ensino Fundamental, hoje chamado 1º. Ano. É importante explicitar que, quando a pesquisadora acessou dados da Secretaria Digital que registravam a história de escolarização destes três jovens, tais informações são reforçadas: Bruno, que iniciou no Ensino Fundamental em 2003, quando tinha 7 anos:

Bruno: Saí da creche. Daí eu fui pra escola. Daí eu fiquei acho que uns 2 anos na primeira série. Daí já mandaram eu pro recurso.... Eu não estava conseguindo evoluir, acompanhar... Não acompanhava... Daí mandaram eu para o recurso. Aí fiquei no recurso, daí já falaram que iam mudar eu para outra escola... (ENTREVISTA 1, 19/05/19, Indicador 1, NS 1)

Tal lembrança encontra endosso nas falas de Pedro e André, quando a entrevistadora/pesquisadora pergunta em que ano as dificuldades começaram a aparecer e ambos respondem que foi na 1ª. série. Dessa forma, a escola, a um só tempo, silenciou-se em seu papel e criou silenciamentos quando se tornou sinônimo de ambiente discriminatório, reproduzindo ou propiciando ações de menosprezo, desimplicação e desqualificação da pessoa.

Mesmo com o avançar dos anos, nenhum dos entrevistados estudantes passou da 1ª. série do Ensino Fundamental, segundo os registros encontrados na Secretaria Digital. André permaneceu por 5 anos nesta série, entre os anos de 1999 e 2003, até seus 11 anos. Bruno oscilou entre 1ª. série e sala de recursos entre os anos de 2003 e 2007, com também 11 anos, e Pedro foi o que permaneceu por menos tempo, entre os anos de 2005 e 2007, estando na época com 10 anos. Por isso, é explícita a fala entorpecida de lembranças tristes e sensações desagradáveis que eles trazem:

Bruno: É horrível [ficar tantos anos no 1º ano na escola regular]
Pedro: É sofrido! [ficar tantos anos no 1º ano na escola regular]
André: Vai na fila assim... Porque tinha fila assim, né mano? Daí o professor falava o nome dos alunos, e daí o professor falava: - Você de novo aqui "véio"? Você de novo? [quando estava há muito tempo no mesmo ano escolar na escola regular (ENTREVISTA 1, 19/05/2019, Indicador 2, NS1).

O silenciamento não se deu apenas pelo esquecimento deles nos bancos escolares, mas também pelo não cumprimento de seu papel acadêmico e pedagógico. Pedagogia origina-se do grego *paidagogós*, que inicialmente era composto por *paidos*, que significa criança, e *gogía*, que significa acompanhar ou conduzir. Dessa forma, fica mais nítido o quão negligenciado foi o processo de

ensino-aprendizagem desses alunos e que aparece insistentemente nas falas e memórias trazidas.

Bruno: [A escola regular] Não deu muita coisa não.

André: Aprendizado, tipo assim, de escrever, eu não aprendi nada. Mas de ser malandro eu aprendi bastante [na escola regular].

Pedro: a professora [da escola regular] ensinava... Ela explicava... Aí tipo assim... Nessa que eu não entendia, pedia informação pra professora, a professora: Ahhh... Expliquei uma vez só.

Bruno: É era assim mesmo... [a professora explicava uma vez e só].

Pedro:[as professoras da escola regular] Não tinha paciência pra mim mesmo. Porque nessa que você vai pedir informação a pessoa já fala assim: Não, já falei uma vez, não vou falar...

André: [As professoras da escola regular] Não tinha preparo, não sabia o que que tava lidando... (ENTREVISTA 1, 19/05/2019, Indicador 2, NS 1).

As professoras pelas quais passaram, muitas das vezes nem têm seu nome lembrado. “Eu lembro mais das professoras do Recurso que quando eu fui pra 1ª. Série... Que eu não lembro não...” (Pedro, entrevista 4, 16/09/2019, Indicador 2, NS 1). E este esquecimento encontra compreensão quando comparado ao silenciamento delas e ao silenciamento causado por elas. Delas, ao omitirem-se diante do processo de ensino-aprendizagem, da ausência estratégia didática diferenciada, de flexibilização suficientes para que esses alunos reconhecessem algum esforço por parte do mundo escolar para que eles pudessem avançar em sua escolarização. Na memória dos entrevistados, fica a experiência de invisibilidades, em que foram dificuldades as incapacidades. Cenas essas que culminaram na produção da percepção deles como sujeitos que não cabiam na escola regular e dos professores da escola regular como pessoas que reiteravam preconceitos.

Chegamos, então, às percepções sobre o silenciamento familiar e, conseqüentemente, social dos entrevistados. Família esta que muitas vezes, por desinformação, confiava nos profissionais da saúde e da educação ou por buscar utilizar estratégias de minimização do sofrimento de seus filhos, em alguns momentos reforçava a posição dos entrevistados como objetos de investigação. O silenciamento social é atualizado e reproduzido por cada um dos agentes aqui apresentados, tendo como efeito sobre os jovens a formulação de uma compreensão de si como pessoas que não têm o que falar sobre si.

Diante desse tema, somos imediatamente lembradas da história de Mariana, jovem que convidamos a participar deste estudo e que, vivendo sob responsabilidade da mãe, necessitou consultá-la sobre a possibilidade de participar

da pesquisa. Mariana nos disse que queria participar, mas seu pedido foi negado pela mãe, sob a justificativa de que não queria a exposição da filha, não querer seu envolvimento com os antigos colegas. Diante dessa negativa, as memórias acionadas em nós sobre o período de escolarização de Mariana que acompanhamos foram muitas e intensas: eram frequentes as situações em que Mariana era tratada de maneira discriminatória por colegas na escola especial. Sabíamos de seu sofrimento e tentamos agir sobre essas situações, mas o cenário nunca foi significativamente alterado. Assim, entendemos o universo de preocupações que possivelmente rondou a mãe de Mariana, diante de nosso convite. Isso, ao mesmo tempo em que também nos surpreendeu, o fato de que o desejo de Mariana, uma mulher adulta, participar não prevaleceu, sendo a decisão de sua mãe o ponto final em sua participação.

Estes jovens vão tornando-se desacreditados de si mesmos e envoltos em dúvidas a respeito de suas potências, seus direitos, sua própria história. Suas hipóteses sobre si mesmos são construídas como um grande quebra-cabeças, a partir de conversas ouvidas na surdina e sem clareza de informações. As dificuldades, nunca discutidas com eles mesmos, tornaram-se uma imensa bola de neve prestes a colidir com uma barreira que prejudica desenvolvimento e participação social.

Todos os três não se percebem como pessoa com deficiência, mas sim como pessoas que apresentam dificuldades de leitura e escrita. Do ponto de vista dos registros escolares, encontram-se cadastrados na Secretaria Digital como pessoas com deficiência intelectual. André, surpreendentemente, possui cadastro de pessoa com deficiência múltipla (deficiência intelectual e deficiência visual). Registramos aqui que André nunca mencionou deficiência visual, seja durante as entrevistas, seja no período em que foi nosso aluno. Muito nos espantou esse registro na Secretaria Digital, posto que André sequer usa óculos ou qualquer outro tipo de órtese.

Bruno: [A dificuldade que tinha era] Ler e escrever.

André: A minha [dificuldade] também [era de ler e escrever].

André: Era a [dificuldade] que pesava mais. Mais a leitura e escrita.

Bruno: Eu tenho um pouco de dificuldade na leitura. (ENTREVISTA 2, 16/07/2019, Indicador 1, NS 1).

Ao discorrerem sobre suas dificuldades, os alunos afirmam que estratégias ou posturas pedagógicas teriam, possivelmente, minimizado estas lacunas de aprendizagem. E voltam a pontuar a professora como principal pilar.

André: Vamos supor, então se a professora [da escola regular] tivesse mais um pouquinho mais de atenção, um pouquinho mais de segurança de ensinar...

André: É, [a professora da escola regular] ter aquela paciência...

André: Eu acho que a escola poderia melhorar muito mais na parte de forçar mais um pouco mais o aluno...

Bruno: Talvez sim, talvez acho que [ter menos em sala de aula na escola regular] daria uma melhoradinha... Ela teria.... Como que fala... Mais foco nos alunos que teria dificuldade (ENTREVISTA 2, 16/07/2019, Indicador 9, NS 1).

Pedro: Paciência ali, quando ver que o aluno está ali não conseguindo acompanhar, de ter, tipo assim, às vezes o aluno levantar a mão, ela falar assim “quem fez, fez, quem não fez, não fez”, ela teria que ter um pouco mais de paciência, ali, na hora que o aluno levanta a mão, ela ia lá e explicava, é assim assim assim, não, falar quem pegou faz, quem num pegou, é... erra na prova, essas coisas assim.

Pedro: É boa vontade, é... Porque igual tipo assim, no EJA, como eu estou estudando lá agora, tipo se você tem uma dificuldade, se pergunta pra professora, a professora vai lá na sua mesa e ensina. Eu lembro que antes quando eu era mais novo, não tinha essa, a professora explicava na lousa e: “- Ah, eu expliquei uma vez, não prestou atenção” (ENTREVISTA 4, 16/09/2019, Indicador 9, NS 1).

Os jovens apresentam suas hipóteses acerca do que lhes poderia ter sido oferecido: paciência e disposição para mudar a abordagem de ensino, por parte das professoras, número reduzido de alunos em sala de aula.

3.3.2 O melhor era ir para a escola especial

Mais uma vez, enfatizamos esse aspecto das memórias de nossos entrevistados: não participaram da decisão sobre saída da escola regular e matrícula em escola especial. Suas transferências aconteceram nos anos de 2004 (André) e 2008 (Pedro e Bruno). A partir do indicador 8, registramos aspectos relacionados às suas percepções sobre o trabalho pedagógico realizado na escola especial e os motivos que o levaram, agora, adultos, a voltarem para a escola na Educação de Jovens e Adultos, dois deles frequentando-a na escola especial e o terceiro frequentando escola regular próxima à sua casa.

Retomemos o momento de transição da escola regular à escola especial: a chegada à escola especial não foi tranquila, nem aconteceu com consulta ou

emissão de opinião de quaisquer uns dos jovens. Como relatamos no Núcleo de Significação 1, os silenciamentos tiveram reflexos e constância em suas vidas, também durante os processos de transferência de cada um deles, quando família e escola foram responsáveis por toda a tomada de decisões.

Pedro: Então, o que eu sei... Que a minha mãe... Foi ela que quis arrumar pra mim... Porque eu não conseguia acompanhar. Ficava só chorando dentro da sala. Aí minha mãe falou que era melhor eu ir pro Escola Especial. E foi aí a hora que ela mesma transferiu eu. (ENTREVISTA 1, 19/05/2019, Indicador 4, NS 2)

Bruno: No meu caso não tava conseguindo acompanhar as crianças na escola. Daí mandaram eu pro recurso. Acho que eu fiquei, acho que uns 2 anos no recurso, daí a diretora, falou que tinha umas crianças que não estavam conseguindo acompanhar... Mesmo no recurso não estão conseguindo acompanhar. Não estava evoluindo. Aí parece que abriu uma vaga lá na APAE e na Escola Especial. Aí falaram pra minha mãe ir lá pra conversar lá na reunião lá. Daí explicou como funcionava a escola né. E falou que seria melhor pra mim.. la ter bastante coisa... Fono... que eu tinha problema na fala...Daí minha mãe foi e assinou o papel. Foi assinou, fez a matrícula e eu comecei a estudar lá...

Bruno: Minha mãe perguntou pra mim: Você quer ir pra onde pra APAE ou pro Escola Especial? Daí um dia eu fui lá com meu padrasto. Pra eu ver, passei para ver, aí eu olhei e falei: O quê? Aquele negócio parece bicho!(referindo-se a APAE)... Quero ir pra Escola Especial! Cê é louco! Vou pra lá não....

Bruno: Daí eles perguntaram se eu gostaria de continuar. Mas eu não tava acompanhando, quem sabe lá é melhor pra mim e eu consigo evoluir mais rápido (ENTREVISTA 2, 16/07/2019, Indicador 4, NS 2).

André:Me iludiram. Me iludiram. Falaram que tinha um monte de coisas. Cheguei lá, não tinha nada. Falaram que... A única coisa que era verdade, tinha natação. Luta, essas coisa... Iludiram eu. Iludiram eu...

André: Eu? [quando me perguntavam por que você estuda lá] Eu falava: Não sei!

André: eu falava que não sabia... (ENTREVISTA 2, 16/07/2019, Indicador 4, NS 2).

As expectativas anteriores à chegada à escola especial eram marcadas pela ideia de que o público atendido era de crianças e adolescentes loucos, com muitos prejuízos. Tomada a decisão sobre a mudança de escola, Bruno foi consultado sobre o que preferia: estudar na Apae ou na escola especial de administração direta.

Quando André e Bruno retornam à escola especial, após terem estudado por 7 e 5 anos respectivamente e terem ficado afastados por 4 e 3 anos, os relatos adotam outra perspectiva, fazendo inclusive com que a permanência deles apresente inconsistência e oscilações. Os jovens mostram-se desconfortáveis assim como na primeira vez. Todavia, o motivo é bastante diferente, pois são pedagógicos. A desmotivação, a limitação de conteúdos e a percepção de que são vistos como incapazes, passa a incomodá-los.

André: [Sinto] Mais dificuldade, [hoje, na EJA] na Escola Especial, porque tipo assim, eles voltam o passado, nós já aprendemos...

André: Não evolui [na escola especial, hoje em dia]. Já aprendeu. Parou, parou nisso e, tipo assim, teve uma pedra no caminho assim e não vai. Não passa.

Bruno: Eles acham que a gente somos todos bobos né...

Bruno: Tudo ela quer, ela quer ficar mandando, tudo, sabe. Acha que a gente somos bobos, a gente é inocente, não sabe nada.

André: Não tenho nada disso [História, História do Brasil].

André: Nós não tem [aula de ciências].

Bruno: Isso eu não entendo [porque o conteúdo em uma sala de aula é tão diferente da outra, atualmente, na EJA] (ENTREVISTA 2, 16/07/2019, Indicador 8, NS 2).

Pedro: Ah, eu lembro muito não [de ter aula de História, Geografia, Ciências, na escola especial] (ENTREVISTA 4, 16/09/2019, Indicador 8, NS 2).

E a ausência de diplomação torna-se ponto de extrema relevância, pois significa o entroncamento da vida profissional deles.

André: [Diploma é importante] Bastante, porque muitos serviços que pede.

André: Não. Acho que nem tem [diploma na escola especial], pra falar a verdade, acho... (ENTREVISTA 2, 16/07/2019, Indicador 8, NS 2).

Pedro: Mas o diploma eu acho que é mais pra isso mesmo, tipo assim, pra você entrar numa firma, entrar numa fábrica, pra você fazer uma faculdade, essas coisas assim, mas pra mim hoje, tá fazendo falta sim, que eu tô correndo atrás do estudo, pra mim vai ser mais uma coisa pra eu arrumar emprego, essas coisas mesmo. (ENTREVISTA 4, 16/09/2019, Indicador 8, NS 2).

Contradição marca as narrativas sobre a escola especial quando analisamos os indicadores 4, 6 e 8, visto que há um conjunto de falas positivas relativas à experiência pedagógica e um conjunto de memórias de sofrimento no que tange às relações interpessoais desses jovens. O indicador 4, conforme já explicitado, traz em seu contexto a chegada conturbada dos jovens à escola especial. Essa mesma escola, tão marcada por associações negativas: a escola de loucos, de gente muito grave, envolta em rótulos, também foi a responsável por alfabetizá-los, ainda que utilizando uma proposta pedagógica que não lhes garantiu a aprovação pelas etapas escolares para além da 1ª. série e, por conseguinte, não os diplomando ao final do processo.

Os jovens referenciam todo o mérito de suas aprendizagens ao papel da professora especialista da escola especial (indicador 4):

Bruno: Mesma coisa, eu acho que eu evoluí mais rápido na Escola Especial, porque acho que, primeiro que tinha mais paciência, né. Já sabia um pouco da dificuldade da gente.

André: Tipo assim, o professor [na escola especial] era pouco aluno e o professor tinha toda atenção para dar... (ENTREVISTA 2, 16/07/2019, Indicador 8, NS 2).

Pedro: Aprendi a ler e escrever na escola especial. (ENTREVISTA 4, 16/09/2019, Indicador 8, NS 2).

Também responsabilizam os gestores quando se referem ao empobrecimento curricular. “Ah! Muitas vezes é o diretor [o responsável pela não oferta de conteúdos mais avançados], muitas vezes, tipo assim... Culpa das professoras não é!” (André, entrevista 2, 16/07/2019, Indicador 8, NS 2). Os entrevistados realizam leituras de que a escola especial foi limitadora social:

André: Perdi bastante coisa [indo para a escola especial], tipo assim... É, como explicar para você... Conversar com outras pessoas... Pessoas diferentes... Cabeça diferente...

André: Porque quando você tá na Escola Especial você vê sempre as mesmas pessoas... (ENTREVISTA 2, 16/07/2019, Indicador 8, NS 2).

O antagonismo foi marca da relação da escola especial com os estudantes, posto que, ao mesmo tempo em que apresentava professores que se propunham a estudar os modos de aprender de cada estudante, a fim de facilitar os processos de ensino-aprendizagem (indicador 6), também os tratava de modo infantilizado e não promovia sua ascensão nas etapas escolares (LANNA JUNIOR, 2010). A escola especial teve sua importância reconhecida pelos jovens, mas não se transformou, nem transformou a maneira de lidar com os estudantes, agora jovens adultos, mas que continuam sendo tratados como pessoas sem discernimento, mesmo após quase 15 anos terem se passado. (2004 a 2019).

Escola desperta sentimentos antagônicos nos jovens, pois, mesmo diante da percepção deles de que é um espaço em que são tratados como bobos, continua servindo de referência de instituição educacional, haja vista o fato de que, atualmente, dois deles estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos lá. Importante destacar que mesmo Pedro, que optou por não retornar à escola especial, voltou a matricular-se em uma escola em que já havia estudado, regular, cujas histórias também carregam profundo sofrimento, derivado de cenas de discriminação lá vividas.

A pesquisadora, que foi professora dos jovens entrevistados, sabia em que série encontravam-se matriculados. Porém, nunca teve acesso a informações anteriores a suas inserções na escola especial, tais como histórico escolar. Em especial com Bruno, que frequentou a sala de aula da pesquisadora por três anos consecutivos, de 2009 a 2011. Passou por salas de 1º, 2º ano, além de uma proposta nomeada Período Preparatório (recebia esta denominação porque preparava os alunos para a EJA). Após esse período, Bruno foi encaminhado para retorno à escola regular, em uma sala de EJA conforme nosso Plano de Ação. A permanência da matrícula desse alunado nos anos iniciais da Educação Fundamental acaba por ser naturalizada, a ponto de não tomarmos como questão à época o longo período em que os estudantes permaneceram no mesmo ano escolar. Tal questão só nos causou espanto quando recorremos à Secretaria Digital para sistematizar as trajetórias escolares dos entrevistados.

3.3.3 Estudar naquela escola foi mais difícil por causa dos outros

O núcleo 3 discorre sobre o encontro dos jovens com seus pares (demais jovens compreendidos como pessoas com deficiência) e como este encontro produziu aproximação entre eles. Uma das principais estratégias adotadas foi a realização de um pacto de apoio mútuo que permitiu vivenciarem esta nova realidade, a permanência na escola especial para lidar com as barreiras atitudinais, entre as quais zombarias e rebaixamentos morais de estudantes de escolas regulares e de professores pelo fato de os entrevistados estudarem em escola especial. André, que iniciou na escola especial em 2004, estudou por quatro anos no prédio antigo⁴⁸, de onde fugiu várias vezes pulando os portões. Já Bruno e Pedro permaneceram apenas 6 meses com aulas neste prédio.

André: Nossa! Eu chorei [quando fui para a escola especial], cara. Eu chorei.

André: [Chorei] De susto. Caramba. Onde eu tô? (ENTREVISTA 2, 16/07/2019, Indicador 5, NS 3).

⁴⁸ O prédio antigo da escola, onde o mesmo funcionou de 1997 a 2008, havia sido um asilo e tratava-se de uma construção antiga, tétrica e sem quaisquer atrativos visuais, com relatos sórdidos e sombrios sobre as atividades do passado.

A chegada à escola especial já foi analisada em outros indicadores, mas neste momento cabe destacar a perspectiva do efeito nas relações extraescolares, denunciado por dois aspectos: localização da escola e uso do uniforme. Localização porque, conforme descrito no item “A política de Educação Especial em Taubaté”, o prédio da escola mudou-se de lugar, saindo da região central e passando a ser em um bairro periférico, próximo à casa de um dos entrevistados. O fato de a escola antes ficar em região central e, portanto, longe da residência dos entrevistados, permitia-lhes manter escondida de sua vizinhança a frequência à escola especial. Tal segredo era mantido também pela recusa dos entrevistados em utilizar a camiseta da escola, que os identificaria como público-alvo da educação especial.

André, que já resistia ao uso do uniforme, quando da mudança de localidade da escola, acabou tendo ampliados os transtornos, visto que a escola passou a ser vizinha à sua residência: “sair na rua com a camiseta da Escola Especial (fazendo negativa com a cabeça)⁴⁹(André, entrevista 2, 16/07/2019, indicador 3, NS 3).

A manutenção do segredo também acontecia com os outros dois jovens,

Bruno: Eu tinha vergonha [de usar uniforme da escola especial], porque os meninos ficavam zoando eu.

Bruno: Eu não gostava [de usar uniforme] porque as turma ficava zoando eu. “Olha lá! Escola Especial, é escola de louco! Lá é louco hein, que estuda!” Nem ferrando!

Bruno: Só louco! Não tinha um que não falava. “Você estuda na Escola Especial! Lá é escola de louco.” (ENTREVISTA 2, 16/07/2019, indicador 5, NS 3).

Pedro: Para mim, foi mais difícil estudar naquela escola [especial] por causa de bullying mesmo. Tipo assim... Por causa dos outros: Nossa você estuda lá na Escola Especial? Mas aquela escola lá é de louco, retardado (ENTREVISTA 4, 16/09/2019, indicador 3, NS 3).

Ambos sofreram diretamente ou indiretamente por falas estigmatizantes, que tiveram efeito extremamente impactante na vida dos alunos. Estes jovens, unidos a tantos outros estudantes da escola especial que passaram por situações similares, criaram um mecanismo de mútua proteção, como uma rede de solidariedade:

Pedro: eu falava que eu estudava em outro lugar...

Pedro: Elas [outras pessoas que estudavam na escola] mantinham minhas histórias, elas mantinham minhas histórias. Elas falavam que estudavam [na escola especial], mas na hora que eu falava que não, elas num...

⁴⁹ Em uma conversa ocorrida em 2008 e ainda muito presente na memória da pesquisadora, André relatou que com a mudança do prédio, seus vizinhos descobriram que ele estudava na escola especial e passaram a não mais convidá-lo para o jogo de futebol.

Pedro: daí nós combinava, tipo assim, pra um falar onde estudou... Um fala ali pra não falar, daí a hora que alguém vinha perguntar, falava, eu falava eu estudo na Escola Municipal X, aí o Bruno falava eu estudo em outra escola, Régis falava em outra... (ENTREVISTA 4, 16/09/2019, indicador 5, NS 3).

Por mais que situações assim causassem sofrimento, os entrevistados realizaram avaliação em que ser percebido socialmente como aluno da escola especial poderia ser fator atenuante diante de outras experiências de humilhação e violação de direitos, como o racismo. André nos diz: “é... eu tinha vergonha, eu tinha vergonha, para falar a verdade, de usar a camisa, pelo amor de Deus! Mas escapou eu de muita revista de polícia” (entrevista 2, 16/07/2019, indicador 5, NS 3).

A camiseta da escola especial tinha efeito de rótula e contribuía para o processo de estigmatização dos indivíduos, em vários ambientes que frequentavam. Acrescente-se a isso o fato de que estes jovens não se identificaram ou se identificam como pessoas com deficiência, não optaram por estar na escola especial e tampouco tinham clareza dos motivos pelos quais lá estavam matriculados, tornando essa experiência ainda mais complexa e sofrida.

3.3.4 Querendo ou não, as pessoas veem com outros olhos

O núcleo “querendo ou não, as pessoas veem com outros olhos” traz, por meio dos três indicadores analisados, as percepções dos três jovens entrevistados sobre três aspectos distintos, porém interrelacionados: a diferença entre o passado e o presente no que remete à percepção e tratamento das pessoas que os rodeiam; a diferença entre a experiência laboral e a experiência escolar; e a escola especial de hoje e de ontem, referindo-se à mesma unidade escolar especial onde estudaram em dois períodos diferenciados. Distintos, pois tratam de temáticas sociais, educacionais e laborais, mas que se interrelacionam, uma vez que, ao serem percebidas como pessoas com deficiência, suas compreensões de qual ou quais fatores extrínsecos (preconceito étnico-racial, vulnerabilidade atrelada a níveis de escolarização) contribuíram para sua transferência, auxiliam na formação emocional, psíquica e social desses três jovens.

A diferença entre a experiência social presente e passada descreve as mudanças ocorridas no posicionamento das pessoas, comparando o período da

adolescência dos jovens, quando frequentavam a escola especial, e os dias atuais, quando frequentam a EJA na escola especial ou em escola regular e trabalham concomitantemente. Existem relatos de lembranças a respeito de atitudes discriminatórias, à época da escola especial, por parte de crianças e adolescentes com quem os entrevistados conviviam em seus bairros ou outros ambientes sociais. Da mesma maneira, discriminações atreladas ao fato de dois dos entrevistados serem negros também foram lembradas. É unânime nas falas dos alunos a percepção de que, na atualidade, atitudes discriminatórias são mais incomuns, como percebido em lembranças como:

André: Porque, as pessoas...as pessoas que conversa hoje em dia, não é mais aquelas pessoas [que praticam discriminação] ... Tem uma consciência legal!

Bruno: A pessoa entende [o fato de alguém ter estudado em escola especial], não sei o que, não fica zoando igual a criança: Ah! Você é especial. Você é louco

(ENTREVISTA 2, 16/07/2019 indicador 7, NS 4).

Pedro: Aquelas crianças que ficava zoando: Ah você estuda lá, que não sei o que... Tem uma consciência de tipo, se você fala numas, se tá falando com a pessoa, se tá falando sério, a pessoa tipo: Onde você estudou? Eu estudei na Escola Especial, mas... (ENTREVISTA 4, 16/09/2019, indicador 7, NS 4).

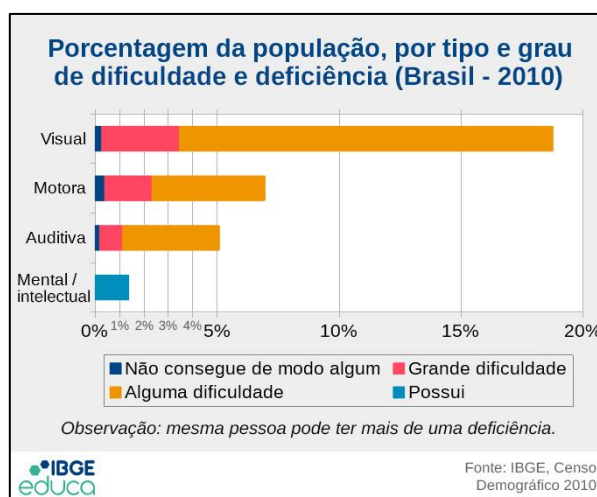
A mudança de postura e de entendimento das pessoas, no intervalo de tempo que contempla aproximadamente os últimos dez anos, pode estar atrelada às políticas públicas que apareceram também neste período. Há que considerar que, nesse período, tivemos a promulgação da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da LBI, bem como de inúmeros decretos e resoluções relativos à Educação Especial brasileira, impulsionando discussão e intervenção mais amplas junto a temas envoltos na inclusão de pessoas com deficiência em diferenciados contextos.

Além das normativas, também há que se considerar que o conjunto de experiências pelas quais os entrevistados passaram ao longo de sua entrada no mundo do trabalho também foi importante condição para que avaliassem as situações por perspectivas diferentes das que foram possíveis na infância/adolescência, bem como permite a eles criarem mecanismos de defesa e enrijecimento perante conflitos dantes tão sofridos, como quem cria uns calos. Pedro coloca em palavras esta mudança de discernimento refletida pela mudança comportamental do entorno.

Pedro: Normal [referindo-se ao fato de estudar em escola especial, hoje, para mim, é]. Cada um tem uma dificuldade. Eu tenho dificuldade de aprender, outros lá já é nas partes de desenvolver, essas coisas (ENTREVISTA 4, 16/09/2019, Indicador 7, NS 4).

Cabe ressaltar que quase 24% dos brasileiros (45 milhões de pessoas) possuem algum tipo de deficiência, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), destes, apenas 1%, ou seja, 403.225 estão empregados⁵⁰. Apesar da importância e da obrigatoriedade legal, a inclusão de pessoas com deficiência no mundo de trabalho formal ainda é pequena. O Ministério do Trabalho e Emprego, em 2009⁵¹, divulgou informação de que as pessoas com deficiência intelectual representavam apenas 2,41% das 350 mil pessoas com deficiência inseridas no mundo do trabalho.

Figura 7 - Porcentagem da população por tipo e grau de dificuldade e deficiência



Fonte: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>> (Acesso em 28 out. 2019).

A Lei nº 8.213/91, em seu art. 93, estabeleceu cotas para inclusão das pessoas com deficiência em geral, nos seguintes termos:

Art. 93 – A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

⁵⁰ Acesso em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-08/ apenas-1-dos-brasileiros-com-deficiencia-esta-no-mercado-de-trabalho> última visualização em 17/10/2019.

⁵¹ Acesso em: <https://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI223677,21048-Inclusao+dos+deficientes+intelectuais+no+mercado+de+trabalho> última visualização em 17/10/2019

I	–	até	200	empregados.....	2%;	
II	–	de	201	a	500.....	3%;
III	–	de	501	a	1.000.....	4%;
IV	–	de	1.001	em	diante.	5%. (BRASIL, 1991).

No indicador 10 deste núcleo, alude aos demais preconceitos e estigmas atrelados a estes jovens, sejam estes étnico-raciais (visto que dois dos jovens são afrodescendentes), sejam sociais (André tem pai analfabeto e Bruno tem mãe analfabeta) e como estes impactam em suas constituições como cidadãos e indivíduos. É importante ressaltar que complementa, talvez não da maneira esperada, o que é explicitado no indicador 7 quando falamos da percepção que as pessoas têm da pessoa com deficiência, queríamos compreender neste indicador, como as pessoas reagem e percebem uma pessoa negra, com familiares analfabetos, oriundo de escola pública e compreendida como pessoa com deficiência.

Quando questionados se entendiam que serem negros facilitou os encaminhamentos à escola especial, ambos os jovens negros da entrevista, esclarecem que não sentiram desta maneira, mas André justifica sua afirmação, atrelando-a ao fato de ser oriundo de escola pública, creditando diferença de postura caso fosse de escola particular, sobre isto, ele diz: “eu acho que, na particular, ia vir, tipo assim, ia deixar meio de lado, porque o particular ia... focar nisso” (indicando que focariam na cor da pele) (ENTREVISTA 2, 16/07/2019, Indicador 10, NS 4).

Já para Bruno, o único motivo de seu encaminhamento para a escola especial foi relativo às dificuldades de aprendizagem que identificavam nele, como ele próprio explicita: “eu também não tive, não. Acho que foi mais pela dificuldade, não. Para mim, não. Foi tranquilo, eu acho...” (ENTREVISTA 2, 16/07/2019, Indicador 10, NS 4). Em sua compreensão, não houve correlação entre ser negro e o encaminhamento para a escola especial. Porém, quando questionados se não percebem atos e ações discriminatórias em seu cotidiano, os jovens voltam a colocar-se, porém de maneira diferente da anterior:

André: No shopping eu não gosto muito de ir, porque, esses dias, eu estava vendo umas coisas, ficava olhando, o segurança fica só de “zóio”, cara...
Bruno: É. Isso que dá raiva. Você vai no shopping, ele já fica atrás... Esse negão... (ENTREVISTA 2, 16/07/2019, Indicador 10, NS 4).

Outro importante ponto contido neste núcleo é a diferenciação entre as experiências no mundo laboral e as experiências escolares. A inserção dos alunos no mundo do trabalho ampliou horizontes e abriu portas de possibilidades, inclusive, foi devido a essa inserção que muitas poeiras saíram debaixo dos tapetes, como, por exemplo, os diagnósticos que lhes haviam sido atribuídos. Com isso, antigos fantasmas começaram a ganhar nomes, como bem explicita André no indicador 1, NS 1, ao afirmar que só lhe falaram sobre seu atraso mental quando entrou no mercado de trabalho por meio de reserva de vagas para pessoas com deficiência.

No ambiente laboral, esses jovens relatam suas percepções sobre de que necessitam, elaborando, assim, suas possibilidades, e não mais suas dificuldades:

Bruno: Eu falo, eu explico... Eu tenho essa dificuldade, mas tipo, eu faço de tudo para melhorar, entendeu? Dou o meu máximo. Porque eu sei... Eu sei, eu explico numa boa... (explicando sua postura quando encontra dificuldades em ser contratado por tratar-se de PcD intelectual) (ENTREVISTA 2, 16/07/2019, indicador 10, NS 4).

Nessa passagem especificamente, Bruno relata a dificuldade ainda encontrada pela incompreensão das possibilidades da pessoa com deficiência intelectual, mas mostra-se satisfeito em poder dizer do que precisa para participar do mundo do trabalho. Apesar da fala de Bruno, em outros momentos da entrevista, notamos que, para André, algumas aprendizagens aconteceram apenas quando da inserção no trabalho, e não em ambiente escolar:

“Eu leio por causa do serviço, melhorou [a leitura], tipo assim, porque eu tenho que ler caixas... Não [melhorou], é por causa do serviço. Tipo assim... Eles dão um relatório” (ENTREVISTA 2, 16/07/2019, Indicador 11, NS 4).

André: No trabalho, cara, é milhares de pessoas... Então tipo assim... Como que eu vou conversar só com uma pessoa, que eu tenho aquele pensamento pequenininho...que eu posso... (faz movimento de ampliação com os braços dando a compreensão de amplitude social e cognitiva)

André: [Não precisava ter esperado no tempo de trabalhar] Para conseguir aquela rapidez de raciocínio (ENTREVISTA 2, 16/07/2019, Indicador 11, NS 4).

E André estabelece uma correlação entre aprendizagens acontecidas no ambiente de trabalho e no ambiente escolar: “todo trabalho tem os deficientes e tem o normal. Os dois dá para trabalhar normal. Por que que numa escola não dá? Tudo, se adaptar, dá para fazer” (ENTREVISTA 2, 16/07/2019, Indicador 11, NS 4). Nesta reflexão, André nos traz algumas situações podem ter sido tratadas de maneira infantilizada e desacreditada, acabando por culminar em evasões, fomento a

exclusões e manutenção de capacitismos (MELLO, 2016). A escola especial é trazida por eles, em diversas falas, como um ambiente que possibilitou a aprendizagem (indicador 6, NS 2), porém correlacionada com um forte custo psicossocial (indicadores 5 e 8, NS 3). Quando abordam a escola especial e a escola regular, dois são os paralelos estabelecidos pelos jovens entrevistados: 1º. paralelo: escola especial de ontem e escola especial de hoje; 2º. paralelo: escola especial e escola regular

Sobre o primeiro, André, quando questionado sobre a escola especial de hoje e sobre seu retorno, posto que retornou à mesma para onde foi transferido em 2004.

André: Se a Escola Especial tivesse tudo certinho, eu preferia a Escola Especial. Mas está uma bagunça, e não dá. Mas se estivesse tudo igual na minha época que eu estudei lá, se tivesse ido certinho... Eu voltava. Mas lá está uma bagunça. Tipo assim, joga nós para o canto... (ENTREVISTA 2, 16/07/2019, Indicador 11, NS 4).

Em outro ponto da entrevista, Pedro, que também retomou seus estudos na EJA na mesma unidade educacional onde cursou o Ensino Fundamental antes da transferência em 2008, refere-se à escola especial como: “é sempre a mesma conversa [hoje, na escola especial]” (ENTREVISTA 4, 16/09/2019, indicador 11, NS 4). Pedro optou por retornar à escola regular de onde trouxe os maiores relatos de sofrimento e descrédito (indicador 2 e 9, NS 1), a retornar à escola de educação especial, dentre os motivos elencados está a distância entre sua residência e as unidades educacionais.

Sobre o segundo paralelo, aparecem divergências de opiniões entre André e Bruno, no que se refere à necessidade ou não da existência da escola especial. Bruno defende a existência da escola especial, partindo da premissa que nem todas as pessoas com deficiência apresentariam condições de frequentarem uma escola regular e nem as escolas regulares apresentariam condições para atendê-los corretamente, pois o preconceito far-se-ia presente em alguns casos: “querendo ou não, as pessoas veem com outros olhos. [...] Sempre vai ter um ali para julgar. Não, o cara é louco, ele vai agredir... Vai fazer isso... Não adianta” (ENTREVISTA 2, 16/07/2019, Indicador 11, NS 4). André concorda com este argumento, quando diz: “eu acho que não faria [diferença, em termos de melhoria da aceitação e aprendizagem, se uma pessoa com muitos comprometimentos intelectuais estudasse a vida inteira em escola regular]” (ENTREVISTA 2, 16/07/2019, Indicador

11, NS 4), mas compreende que este não se aplica a sua realidade e quando questionado se tivesse estudado na escola regular teria lhe feito diferença, conclui:

André: Para mim, eu ia ser bom [estudar em escola regular]. Porque você ia interagir com outras pessoas. Ia ser reconhecido, porque numa escola normal, numa escola normal, é muitas pessoas diferentes, mas, porém...

3.4 QUADRO SÍNTESE DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA REGULAR E ESCOLA EXCLUSIVA

Durante a realização das entrevistas videogravadas, o foco voltou-se para o entendimento das compreensões dos jovens sobre seus processos de escolarização. Dessa maneira, elaboramos duas tabelas que trazem as principais informações compiladas.

Tabela 6 - Aspectos mais relevantes sobre a Escola Regular

Aspectos que auxiliaram no processo de escolarização	Aspectos que dificultaram a escolarização
- convívio multiplural	- silenciamentos pedagógico e social
- ampliação das possibilidades sócias e pedagógicas	- barreiras atitudinais: bullying e rotulações internas
- bons professores de Recurso e Reforço	- sofrimento psíquico
	- ausência de adaptações razoáveis
	- despreparo dos professores
	- múltipla repetência
	- número elevado de alunos por sala

Fonte: elaborado pela própria autora (2019)

Tabela 7 - Aspectos mais relevantes sobre a Escola Especial

Aspectos que auxiliaram no processo de escolarização	Aspectos que dificultaram a escolarização
- preparo dos profissionais	- barreiras atitudinais: internas e externas
- número reduzido de alunos por sala	- infantilizações e descrédito por parte de professores
- compreensão das dificuldades e/ou deficiências dos alunos	- currículo escolar empobrecido e pouco desafiador
- iniciação dos processos de escrita e leitura	- falta de diplomação
- existência de adaptações razoáveis	

Fonte: elaborado pela própria autora (2019)

Aos professores da escola regular estão associadas expressões como: falta de paciência com as dificuldades apresentadas pelos alunos; inadequação de ofertas pedagógicas variadas; atitudes de demérito e, por vezes, deboche; falta de empenho para tentar minimizar ou compreender as lacunas pedagógicas apresentadas pelos jovens. Sobre essas situações, os jovens explicitam suas leituras: entendem que os professores não tinham recursos e formação para agirem de maneira diferente.

Em relação aos professores atuais da escola exclusiva, a percepção remete a ofertas empobrecidas, derivadas de uma concepção de estagnação das aprendizagens dos alunos e restrição de componentes curriculares⁵². No inciso I do art. 59 da LDB 9394/96, consta que os sistemas de ensino deverão assegurar currículo que atenda às necessidades dos estudantes. Muitas vezes, isso é interpretado pelos sistemas de ensino como rebaixamento da oferta curricular, com redução a processos de treinamento de habilidades da vida diária. Em algumas instituições, opta-se pelo chamado currículo funcional (CERQUEIRA, 2008, p. 12).

O Currículo Funcional é uma proposta de ensino que visa à melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência mental. De um modo geral, trata-se de um amplo empreendimento de ensino projetado para oferecer oportunidades para os alunos aprenderem, as habilidades que são importantes para torná-los independentes, competentes, produtivos e felizes em diversas áreas importantes da vida, familiar e em comunidade. A ideia básica é que o ensino esteja orientado para promover a interação positiva desse aluno com o meio em que vive. 'Currículo Funcional é aquele que facilita o desenvolvimento de habilidades essenciais, a participação em uma grande variedade de ambientes integrados'.

Entretanto, vale destacar que a Educação Especial, como integrante dos sistemas educacionais, é modalidade de educação que compartilha os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos presentes nos diferentes componentes curriculares dos demais níveis e modalidades de ensino, utilizando-se quando necessário de mecanismos de acessibilização do currículo para que os processos ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial aconteçam. Como pode ser percebido no excerto acima, o currículo funcional

⁵² Um componente curricular é a disciplina acadêmica que compõe a grade curricular de um determinado curso de um determinado nível de ensino. É obrigatória sua inclusão e ministração com a carga horária mínima determinada na grade, a fim de que o curso tenha eficiência e validade, acesso em https://pt.wikipedia.org/wiki/Componente_curricular.

configura-se como empobrecimento da oferta escolar, posto que toma como óbvia a ideia de que a função da escola é trabalhar com habilidades consideradas essenciais para a vida diária. Ora, a escola tem função muito distinta dessa, o que está caracterizado seja na LDB (BRASIL, 1996), seja nos documentos que discutem o currículo da Educação Básica. Com isso, estamos enfatizando que o vivido pelos jovens não se trata de situação peculiar, mas insere-se em concepções sobre Educação Especial presentes e fortes na disputa educacional atual.

Quando se referiam aos integrantes da equipe gestora da escola exclusiva, os apontamentos acontecem devido a atitudes de infantilização, descrédito e demérito, em que os profissionais se relacionam com esses jovens a partir dos mesmos comportamentos que tinham quando estes chegaram pela primeira vez à escola, aos onze ou doze anos de idade. Tais narrativas remetem-nos a outro aspecto presente nas memórias dos jovens sobre suas experiências nas duas modalidades de ensino: as barreiras atitudinais, que são aquelas existentes na convivência entre as pessoas, de maneira, às vezes, pouco perceptível, às vezes, explícita, e que se configuraram como preconceito que cria obstáculo para a convivência. Trata-se de atitudes excludentes que, geralmente, não acontecem de maneira isolada, passando a ter um efeito cascata.

[...] Parece-nos fato natural não existirem vagas em escolas públicas para todas as crianças e jovens com deficiência, e também nos parece natural que adultos com deficiência vivam de caridade ou assistência, porque não há trabalho. Também, parece-nos fato naturalizado não encontrarmos pessoas com deficiência em lugares públicos, afinal como elas se locomoveriam diante de tantos degraus, escadas e barreiras ao longe de seu caminho? (CAIADO, 2009, p. 332).

Dois pesquisas distintas acerca da inclusão social, interação social e escolha e rejeição entre alunos com e sem deficiência obtiveram resultados praticamente idênticos. Batista e Enumo (2004) verificaram a interação social de três alunos com deficiência intelectual e seus colegas de classe do ensino regular. Já a pesquisa de Crochík, Freller (et al, 2013) comparou escolhas e rejeições dos alunos considerados em situação de inclusão pelas escolas e os motivos para essas escolhas ou rejeições. Mesmo com quase dez anos de distanciamento entre as duas pesquisas, os resultados assemelham-se. A pesquisa de 2004 aplicou 80 testes sociométricos com perguntas sobre três escolhas e três rejeições no contexto da brincadeira e da realização de tarefas escolares. Na pesquisa de 2013, construiu-se

uma escala de proximidade entre alunos em contexto de brincadeiras, execução de tarefas em sala de aula e socialização em ambiente familiar. Ambas as pesquisas trazem dados referentes às barreiras atitudinais bastante relevantes e pertinentes.

[...] Os resultados do teste sociométrico mostraram que os alunos portadores de necessidade educativas especiais são aceitos com menos frequência e são mais rejeitados do que seus companheiros de turma de classe regular... a rejeição está intimamente ligada à percepção que os alunos têm dos comportamentos, considerados como inadequados pelos colegas, emitidos pelas crianças com necessidades especiais (BATISTA e ENUMO, 2004, p. 108).

Na conclusão da pesquisa de Crochík, Freller (et al, 2013, p.182), fica explícito:

[...] Os alunos considerados em situação de inclusão pelas escolas podem não ser vistos pelos seus pares como colegas, porque são diferentes. As diferenças podem não só afastá-los, como torná-los um grupo que é excluído da trama das relações sociais escolares. As deficiências ou os problemas de desenvolvimento de alguns dos alunos considerados em situação de inclusão nas escolas podem ser generalizados, tomando-se a parte pelo todo, a ponto de torna-los marginalizados, excluídos ou invisíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa acadêmica intitulada “Narrativas de jovens sobre sua experiência em escolas regulares e escolas exclusivas: estudo exploratório sobre a educação especial em um município do estado de São Paulo” elegeu o tema das experiências de escolarização. Desde o ano de 2018, tem sido reavivada a discussão sobre a educação de pessoas com deficiência se realizar em escolas exclusivas. Nesse contexto, entendemos a relevância do estudo, a fim de que, para além das necessárias sustentações éticas (SISSON, 2009), teóricas (DENARI, 2008), políticas (NEVES, RAHME, FERREIRA, 2019) e pedagógicas (GARCIA E MICHELS, 2018) acerca da educação inclusiva, possamos também produzir conhecimento a partir de experiências de jovens que viveram as contradições apontadas pelos estudos. Indicamos uma contradição fundamental, presente na constituição de todo o processo investigativo: no nível nacional, temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva desde 2008. No nível municipal, temos a instituição do Nape, em 2015, acompanhado de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial em salas comuns de escolas regulares, assim como temos a persistência de oferta de escola municipal exclusiva de administração direta para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Há ainda a necessidade de explicitarmos que os jovens convidados para participar da pesquisa frequentaram, inicialmente, as salas comuns da escola regular, tendo sido enviados para a escola exclusiva após análises da escola regular. Foi na escola exclusiva que a pesquisadora teve contato com eles, pois era professora da instituição à época, tendo trabalhado com cada um deles por, no mínimo, um ano. Ou seja, não é possível esquecer, em momento algum, que a história comum entre estudantes e pesquisadora iniciou na escola exclusiva. Assim, precisamos considerar que o contexto de entrevista, de trabalho da memória (BPSI, 1995) é o cenário de reencontro e interlocução entre ex-estudantes e uma de suas professoras da escola exclusiva.

[...] Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram ou continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente

assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída (HALBWACHS, 1990, p. 33).

Ao unir pessoas que têm uma história comum, a de serem tomadas como público-alvo da Educação Especial que passaram pela experiência da escola exclusiva, buscamos estimular e registrar a construção coletiva dessa memória. A escolha por um estudo que se ancora na história oral, considerando que os vínculos são primordiais e as construções de memórias comuns perpassam as afinidades afetivas e culminam em memórias coletivas (BOSI, 1995). Ainda para Bosi, é imprescindível que o pesquisador vivencie de maneira irreversível o destino dos sujeitos entrevistados, estabelecendo “um vínculo de amizade e confiança com os recordadores”. A partir de uma postura entregue é que a comunidade de destino se forma, criando as condições para que “se alcance a compreensão plena de uma dada condição humana” (1995, p. 38).

Halbwachs (1990) defende que estes aspectos são apresentados pela história oral na medida em que privilegiam grupos sociais minoritários, excluídos, marginalizados, e se utiliza dessas narrativas para propor outra versão de uma mesma realidade, contrapondo-se as versões “originais”, contadas pelas majorias. Nesse sentido, entendemos que o estudo aqui encerrado pode contribuir com a publicização de experiências de sujeitos que pouco são considerados em estudos acadêmicos, como pudemos explicitar por ocasião da revisão da literatura. Nesse contexto ético-metodológico, a pesquisa teve por objetivo geral registrar e sistematizar as narrativas de jovens tidos como público-alvo da Educação Especial em função da suposição de que teriam deficiência intelectual. Tais jovens frequentaram tanto escolas exclusivas quanto salas comuns em escolas regulares no período 2000 a 2018, com alguns intervalos fora da escola⁵³. Ao longo das entrevistas coletivas, foi tematizado seu processo de escolarização, considerando as seguintes dimensões: a) acesso a currículo; b) relações com educadores/as e com demais educandos/as; c) ampliação da participação social e do exercício da cidadania.

O primeiro objetivo específico foi verificar se houve e, em caso positivo, que características teve a participação de pessoas com deficiência, transtornos globais

⁵³ Segundo verificado na Secretaria Digital e corroborado pelas falas dos jovens, Pedro e Bruno estiveram fora de qualquer unidade escolar nos anos de 2016 e 2017 e André apresenta duas lacunas nos cadastros de matrícula, nos anos de 2011/2012 e entre 2015 e 2017.

do desenvolvimento e/ou superdotação/ altas habilidades na elaboração da atual política de educação especial municipal. As informações foram buscadas por meio de duas fontes: a pesquisa documental junto à Seed e a análise do material enviado pela professora colaboradora Ana Rosa⁵⁴. Foi encontrado apenas um Decreto Municipal Decreto nº. 13.610, de 29 de julho de 2015, que constituiu o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado como Serviço de Apoio Pedagógico Especializado, ofertando às Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Os documentos aos que tivemos acesso por meio da Seed se configuravam como registro de orientações e ações pontuais, que convalidaram a educação especial no município, datados de 2001, apesar de existir serviços e ações de educação especial desde 1980. Para acessar a história da educação especial municipal entre os anos de 1980 e 2001, contamos com as memórias da professora Ana Rosa, posto que a Seed não possuía registros.

No período de 2001 e 2018, foram localizados cinco documentos junto à Seed, denominados a partir de suas finalidades, uma vez que, não encontramos nomes nos mesmos:

- 2001 – Documento que estabeleceu o surgimento do projeto IntegraAtiva;
- 2005 – Inauguração de polos de atendimentos terapêuticos e ampliação da proposta a Educação Infantil;
- 2007 – O surgimento das salas especializadas;
- 2014 – Reformulação do IntegraAtiva, renomeando o projeto para Programa de Educação Inclusiva - PEI;
- 2015 – Decreto Municipal nº. 13.610.

Em nenhum dos documentos e tampouco no Decreto Municipal supracitado encontramos, entre os agentes de elaboração, nomes de pessoas com deficiência, entidades de pessoas com deficiência ou ainda coletivos formais ou informais de

⁵⁴ É uma professora municipal aposentada que dedicou sua vida à Educação Especial, tendo como suas maiores contribuições a Educação Especial Municipal a criação dos projetos e abertura da escola de Educação Especial de Administração Direta em 1993 e do Projeto IntegraAtiva, hoje Nape em 2001, ambos em pleno funcionamento até os dias atuais.

familiares de pessoas com deficiência. Nas memórias da professora colaboradora, Ana Rosa, também não há referência de participação formal ou informal de pessoas com deficiência na elaboração, implantação ou implementação dos serviços e ações relativos à educação especial no município.

Na busca pelas respostas ao primeiro objetivo, verificamos a unanimidade da não-participação das pessoas com deficiência na elaboração dos documentos legais acerca da Educação Especial, bem como não identificamos a existência de uma Política de Educação Especial Municipal, haja visto que se percebe ausência de documentação normativa adequada para tal e sequenciação das mesmas, identificando-se importantes lacunas temporais. Desse modo, concluímos que, segundo as fontes acessadas – documentos da Seed e relatos de profissional envolvida por mais de 20 anos com a educação especial municipal –, não houve participação de pessoas com deficiência na construção da educação especial municipal.

O segundo objetivo específico pretendia sistematizar a produção científica brasileira que tivesse entre seus participantes as pessoas com deficiência intelectual. O recorte temporal estabelecido foi o do período 2008 – 2018, ou seja, desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) até os dias atuais. Os repositórios utilizados foram: Scientific Electronic Library Online (SciElo) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Bdtd), com os descritores submetidos em pares, sendo eles: educação e deficiência intelectual, educação e deficiência mental e, por último, educação e retardo mental. Consideramos os trabalhos que apresentassem a perspectiva de pessoas com deficiência intelectual sobre alguma dimensão do direito à Educação, que poderia ser apresentada por meio de entrevistas, questionários, observações ou outra metodologia que implicasse contato direto com esse segmento da população. Foram identificados três trabalhos, sendo dois artigos e uma dissertação de Mestrado, com datas de 2010, 2012 e 2013. Dado o pequeno número de trabalhos, ampliamos a busca para trabalhos realizados no século XXI, o que culminou em um total de sete trabalhos, conforme apresentado no item Revisão da literatura; quatro dissertações e teses e três artigos, que foram publicados entre 2006 e 2013.

Um trabalho foi desenvolvido em universidade confessional e seis foram desenvolvidos em universidades públicas, sendo uma municipal, duas estaduais e quatro federais. Quatro trabalhos foram desenvolvidos na região sudeste, dois na Sul e um na região Centro-Oeste. Seis são derivados de pesquisas em nível de Pós-Graduação e um é fruto de pesquisa de docente. Não há repetição de autores, tampouco há repetição de universidades ou Programas de Pós-Graduação. Quanto ao segundo objetivo específico, é possível concluir que o pensamento acadêmico brasileiro, até o momento, não incorporou a participação de pessoas com deficiência intelectual como parte das interlocuções no processo de produção de conhecimento sobre educação especial. As pessoas com deficiência vêm lutando por seus direitos dia após dia. A Declaração de Madri (2002) afirma: “pessoas com deficiência querem oportunidades iguais e não caridade”. Tais oportunidades só surgiram com uma profunda participação na vida política e pública, a vertente da inclusão começou a entrar em voga e dá início a profundas alterações na maneira como a sociedade constrói concepções e estabelece relações com as pessoas com deficiência.

Nada aconteceu por um acaso ou por benesse. Muito ao contrário, no Brasil, cada resultado foi marcado pela luta ininterrupta, notadamente, a partir de 1980, quando teve início o movimento social das pessoas com deficiência em defesa de seus direitos. Sob o lema ‘Nada sobre nós, sem nós’, as pessoas com deficiência escreveram e ainda escrevem no Brasil e na ONU, a sua história, cada vez mais com avanços e conquistas que se traduzem em redução de desigualdades e equiparação das oportunidades. (PAULA e MAIOR, 2008, p. 39).

A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009) discorre sobre a necessidade de garantirmos autonomia e independência às pessoas com deficiência, compreendendo que estas são capazes de gerir seus próprios assuntos (DHANDA, 2008), bem como, no texto do seu artigo 1º, ao discorrer sobre a definição de pessoa com deficiência, traz: “[...] em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”, levando-nos a considerar que a não participação deste público na elaboração de documentos que legislam em sua causa, tipifica uma barreira atitudinal e, assim, um descumprimento ao que a legislação vigente propõe. A LBI (BRASIL, 2015) também nos traz que é a própria sociedade que impede ou prejudica a possibilidade de o ser humano participar, impondo barreiras, negando apoios, o que é produzido e reproduzido pela quase

ausência de textos acadêmicos que se propõem a considerar as experiências de pessoas com deficiência, especificamente a pessoa com deficiência intelectual.

Considerando esse panorama, é possível compreender que a ausência de pessoas com deficiência na formulação, implantação e implementação da educação especial no município estudado não se constitui como raridade: as publicações acadêmicas sobre educação especial, mesmo passados onze anos da Pneepe e dez anos da homologação da Convenção, conferindo a esta *status* de emenda constitucional (BRASIL, 2009), as pessoas com deficiência intelectual permanecem não sendo percebidas pela Academia como interlocutoras fundamentais para a produção de conhecimento sobre as várias dimensões dos processos educacionais que incidem sobre elas.

Para atingir o objetivo geral da pesquisa, que foi registrar e sistematizar as narrativas de jovens tidos como público-alvo da Educação Especial em função da suposição de que teriam deficiência intelectual e que frequentaram tanto escolas exclusivas quanto salas comuns em escolas regulares, trabalhamos com fontes documentais e memórias: memórias registradas por escrito de uma professora com trajetória de mais de vinte anos na educação especial e memórias de três jovens rapazes. Ao trazermos as narrativas de jovens sobre os processos de escolarização aos quais foram submetidos, realizamos um trabalho de memória coletiva, que partiu de encontros entre os três e a pesquisadora, que havia sido professora deles na escola exclusiva. Reconhecendo a presença de estigmas sobre as pessoas com deficiência intelectual (MAIA e RIBEIRO, 2010), entendemos que o trabalho de registro e sistematização de suas narrativas é também um trabalho de legitimação social e acadêmica de seus pensamentos, percepções e sentimentos. Como Halbwachs afirma, “nós não percebemos que não somos senão um eco” (1990, p. 31). E quando compreendemos que a palavra eco é plural em sinônimos e significações e, portanto, possibilita várias leituras desta afirmativa, conseguimos abarcar a compreensão desta frase aos estudos sobre memória. Eco pode ser entendido como uma reflexão de som que chega ao ouvinte pouco tempo depois do som direto⁵⁵. Quando buscamos por sinônimos, eco pode ser compreendido como

⁵⁵ Ver <https://pt.wikipedia.org/wiki/Eco>. Utilizamos, ao longo da dissertação, algumas definições trazidas desde este dicionário on line, a fim de dialogar com o senso comum sobre algumas expressões utilizadas. Tal diálogo permite-nos compreender como tais aspectos são compreendidos corriqueiramente e que aproximações e divergências mantêm em relação ao campo conceitual.

cópia dos pensamentos de outra pessoa ou também como boa aceitação e apoio. Assim, atrelando tais conceitos à citação halbwachiana, podemos concluir que a fala de qualquer um de nós constitui-se como eco do ambiente, das pessoas e das situações que nos rodeiam e com as quais convivemos diariamente. Assim, em nada o discurso, as memórias ou as narrativas da comunidade de destino escolhida, podem ser desmerecidas, desqualificadas ou mesmo desacreditadas.

No Preâmbulo da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009), item e, assume-se uma nova definição em que “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. Deslocando o foco biomédico da deficiência para a existência de barreiras sociais que impedem a participação plena na vida social, por parte de pessoas que vivem impedimentos de longo prazo de natureza física, sensorial, mental ou intelectual, nesse modelo, retira-se a culpabilização da pessoa com deficiência por sua situação. Nessa perspectiva, a Convenção busca garantir a proteção dos direitos das pessoas que são percebidas socialmente ou que se percebem como pessoas com deficiência. Ressaltemos o fato de que não se trata de um diagnóstico ou de um manual, mas de um instrumento legal que visa à garantia de direitos das pessoas, em função da percepção social que se tem delas. Por esse motivo, na presente pesquisa, estamos tomando os aspectos da Convenção para aludir às pessoas que foram entrevistadas: não se trata de definir se elas têm ou não alguma deficiência, mas trata-se, isto sim, de afirmar que elas foram percebidas socialmente como tal e que, em função disso, passaram a existir barreiras das mais diversas ordens ao exercício digno de suas vidas.

As marcas da percepção dos entrevistados como pessoas com deficiência, como demonstramos, são carregadas de ambiguidade: foram relatadas cenas de humilhação, seja na relação com outros estudantes, seja na relação com professores na escola regular do passado e na escola exclusiva da atualidade. Foram também relatadas situações em que usar a camiseta que indicava que eram estudantes da escola exclusiva poupou os estudantes negros de coerção policial. Foram ainda compartilhadas situações ocorridas no mundo do trabalho, em que os entrevistados acessaram empregos por meio de cotas, tendo experimentado convivência entre pessoas com e sem deficiência que os fizeram apostar em

processos inclusivos. Embora, em alguns momentos reafirmem a escola exclusiva como o melhor espaço para a aprendizagem, quando pronunciam-se sobre a experiência inclusiva no trabalho refletem: se é possível no trabalho, também poderia ser na escola. Mas a força das experiências de humilhação na escola regular faz, uma vez mais, desacreditar nessa possibilidade àquela época: afirmam que, na atualidade, as pessoas têm posturas mais compreensivas em relação ao que chamam de dificuldades de alguns estudantes, o que pode vir a gerar experiências escolares em escola regular mais positivas. Tal diferenciação entre condições sociais no passado e no presente só existiram a partir das relações estabelecidas no trabalho, percebido como grande aliado nos ganhos de aprendizagem e de relacionamento interpessoal deles.

Como já apontado, a inserção no mundo do trabalho de pessoas com deficiência intelectual apresenta percentuais baixos. Sua participação na elaboração de políticas públicas ou a produção acadêmica que as contemplem com protagonismo também é reduzida, corroborando para o reconhecimento ainda precário de suas possibilidades e direitos, levando a uma situação de inclusão parcial e seletiva, sobretudo no que diz respeito às pessoas com deficiência intelectual. Não estamos afirmando que as políticas públicas não estão a serviço da pessoa com deficiência, mas precisamos salientar as ressalvas quando nos referimos a pessoas com deficiência intelectual.

Quanto às experiências dos três jovens na escola regular e na escola exclusiva, três aspectos aparecem como negativos nas duas modalidades de ensino: os processos de silenciamento, as barreiras atitudinais e a preparação dos profissionais. Quanto aos dois primeiros, importante frisar que estiveram presentes nas duas modalidades, a regular e a exclusiva. A escola regular foi responsável pelo silenciamento pedagógico, quando não buscou estratégias diferenciadas para promover a aprendizagem dos alunos, deixando de prover o que está disposto na Convenção (BRASIL, 2009) e na LBI (BRASIL 2015): as adaptações razoáveis, de modo a não rebaixar a oferta curricular, mas prover apoios e recursos para que os estudantes possam acessar o currículo. Já a escola exclusiva realizou – e ainda realiza – o silenciamento pedagógico quando coloca limitações aos avanços pedagógicos dos jovens, propondo currículos escolares empobrecidos. Segundo Zabalza (1992, p. 12) “o conjunto dos conhecimentos, habilidades, atitudes etc., que

são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano” é o que configura um currículo. O empobrecimento referido pelos jovens relaciona-se com a não apresentação de conteúdos distintos dos aspectos da alfabetização e letramento, bem como das operações matemáticas, como se caminhassem para lugar nenhum. Segundo Libâneo (2004), podemos dizer que existem três tipos de currículo: o currículo formal que refere-se a aquele modulados e estabelecidos pelos sistemas de ensino ou instituição educacional, bastante relacionado aos conceitos; o currículo real é aquele que refere-se tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos, bastante relacionado as atitudes; o currículo oculto é aquele que não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem, quase subentendido, com possível relação com a transversalidade.

Assim, é preciso reformular nossa afirmação anterior e dizer que o silenciamento pedagógico ao qual os jovens foram submetidos tanto na escola regular quanto na escola exclusiva está intimamente relacionado ao currículo real e ao currículo oculto. A preparação dos profissionais também foi bastante explanada pelos jovens durante as entrevistas videogravadas, todavia, com vertentes distintas entre elas. Na escola regular, quando os jovens pensam em profissionais, referem-se a seus professores àquela época (falamos de aproximadamente dez ou doze anos atrás); quando falam sobre os profissionais da escola exclusiva, as referências ampliam-se para, além dos professores, os integrantes da gestão escolar. Dois deles, que atualmente frequentam a EJA na mesma escola exclusiva em que estudaram quando adolescentes, comparam suas experiências na mesma instituição: entendem que, hoje, são tomados como pessoas incapazes de aprender, sendo constantemente infantilizados.

Os exemplos de barreiras atitudinais descritos pelos jovens podem ser caracterizados da mesma maneira trabalhada por Lima e Silva:

- Ignorância: desconhecer a potencialidade do aluno com deficiência;
- Percepção de menos-valia: avaliação depreciativa da capacidade, sentimento de que o aluno com deficiência não poderá ou só poderá em parte;
- Rejeição: recusar-se a interagir com a pessoa com deficiência, um aluno, familiares deste ou outro operador da educação;
- Inferioridade: acreditar que o aluno com deficiência não acompanhará os demais. Isso é incorrer num grave engano, pois todas as pessoas

apresentam ritmos de aprendizagem diferentes. Assim sendo, ninguém acompanha ninguém; cada um faz seu percurso singularmente, mesmo à proposta docente sendo coletiva e uma;

- Estereótipos: pensar no aluno com deficiência comparando-o com outros com mesma deficiência, construindo generalizações positivas e/ou negativas sobre as pessoas com deficiência;
- Atitude de segregação: acreditar que os alunos com deficiência só poderão conviver com os de sua mesma faixa etária até um dado momento e que, para sua escolarização, elas deverão ser encaminhadas à escola especial, com profissionais especializados;
- Assistencialismo e superproteção: impedir que os alunos com deficiência experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem, temendo que eles fracassem (2008, p. 27-28).

Na escola exclusiva, no que diz respeito à convivência na escola, podemos pontuar as barreiras atitudinais relativas à inferiorização, em que percebem ser tratados com menos valor. Já, externamente, na relação com outras pessoas, percebemos os elementos já citados: ignorância, estereótipos e atitude de segregação, complementados por:

- Substantivação da deficiência: referir-se à falta de uma parte ou sentido da pessoa como se a parte “faltante” fosse o todo. Ex: o deficiente mental, o cego, o “perneta”, etc. Essa barreira faz com que o aluno com deficiência perca sua identidade em detrimento da deficiência, fragilizando sua autoestima e o desejo de aprender e estar na escola;
- Particularização: afirmar, de maneira restritiva, que o aluno com deficiência está progredindo à sua maneira, do seu jeito, etc.; achar que uma pessoa com deficiência só aprenderá com outra com a mesma deficiência;
- Baixa expectativa: acreditar que os alunos com deficiência devem realizar apenas atividades mecânicas, exercícios repetitivos; prever que o aluno com deficiência não conseguirá interagir numa sala regular. Muitos professores passam toda a vida propondo exercícios de cópia, repetição. Isso não ajuda o aluno a descobrir suas inteligências, competências e habilidades múltiplas. (LIMA e SILVA, 2008, p. 28-29).

Assim, no que se refere a nosso objetivo geral, foi importante considerar que as experiências de estigmatização e rebaixamento do currículo estiveram presentes nas duas modalidades educacionais. Pareceu-nos que a diferença vivida como significativa pelos estudantes, permitindo-lhes a experiência de si como sujeitos da aprendizagem, ocorreu na escola exclusiva de sua adolescência, devido à maneira como foram tratados por suas professoras, que explicitaram sua disposição em conhecer como cada estudante aprendia e traçar um plano de intervenção a partir disso. Mas houve ainda outra situação em que se perceberam como sujeitos de aprendizagem: a inserção no mundo do trabalho em que foram convocados a se

comunicar, conviver, ler e escrever. Tanto foi assim que os três jovens retornaram à EJA, dois deles na escola exclusiva e outro em escola regular.

A partir das memórias dos jovens, é possível afirmar que a experiência escolar foi marcadamente uma experiência de constrangimentos e desinvestimentos em suas potências. Lembremos que, mesmo após anos na escola regular e mais anos na escola exclusiva, nenhum dos três avançou para além do 2º ano da Educação Básica. A diferença, segundo as percepções dos jovens está na postura dos professores da escola exclusiva, que se dispunham a compreendê-los e planejar algo a partir dessa aproximação. Foi assim que os três conseguiram se alfabetizar na escola exclusiva. Entretanto, não têm lembranças de terem sido apresentados a componentes curriculares diferentes da alfabetização, do letramento e das operações básicas matemáticas.

Tais conclusões de pesquisa até aqui realizadas precisam ser consideradas a partir também de aspectos e/ou situações limitadores. Podemos considerar a falta de documentação referente às políticas de educação especial do município como um limitador, visto que conseguimos contar os caminhos trilhados até a consolidação desta modalidade de ensino no município estudado quando tivemos contato com as memórias da professora colaboradora Ana Rosa. No entanto, faltaram documentos oficiais e informações estatísticas que propiciariam que esta pesquisa tivesse resultados mais detalhados.

Outro fator que pode ser compreendido como limitador é que este estudo foi realizado por uma pesquisadora que também foi professora dos jovens colaboradores na escola especial. Nossa relação sempre se deu de maneira afetuosa e respeitosa, e creditamos que isso possa ter convocado boas lembranças referentes à escola exclusiva, bem como podem ter suavizado possíveis discursos negativos. Em tempo também é importante compreender que, durante as entrevistas, não houve a correlação entre relatos positivos e o período em que a pesquisadora foi professora dos entrevistados. Foram utilizadas falas plurais ou genéricas, sem especificar nomes, como nos exemplos:

André: Tipo assim, o professor [na escola especial] era pouco aluno e o professor tinha toda atenção para dar...

Bruno: Mesma coisa, eu acho que eu evolui mais rápido na Escola Especial, porque acho que, primeiro que tinha mais paciência, né. Já sabia um pouco

da dificuldade da gente. Agora na escola regular não. Explicava, explicava e já era (ENTREVISTA 2, 16/07/2019, Indicador 6, NS 2),

Pedro: Com umas matérias que a professora [da escola especial] passava meio de conta, às vezes umas provinhas de português, às vezes eu acertava, as vezes não [...] pra mim aprender escrever meu nome, escrever letra de mão, antes [de ir para a escola especial] eu escrevia só letra de forma, daí lá eu consegui aprender letra de mão (ENTREVISTA 4, 16/09/2019, Indicador 6, NS 2).

Por fim, indicamos a realização de mais pesquisas que promovam e recolham as experiências dos atuais jovens que passaram pelos onze anos de experiência escolar a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pois assim poderíamos avaliar os efeitos e impactos desta política, visto que, jamais poderíamos avaliar esta política sem produzirmos uma leitura consistente e respeitosa em relação aos seus próprios destinatários. Sugerimos também a realização de estudos intergeracionais, acompanhando memórias de adultos, jovens e crianças que vivem e viveram suas experiências escolares em diferentes momentos da política educacional.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, C. M. de; OLIVEIRA, M. C. S. L. de; ROSSATO, M. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 33, e33316, 2017.

BATISTA, Marcus Welby, ENUMO, Sônia R. Fiorim. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, 2004, 9(1), 101-111

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e vídeo-gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, v.30, p.187-199, 2008.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 12ª edição. Companhia das Letras, São Paulo, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186**, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, 10 de julho de 2008, Seção 1, p.1.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. MEC / SEESP, 2008.

CAIADO, K. R. M. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: destaques para o debate sobre educação. **Revista Educação Especial**. V. 22, n.35, p.329-338. Set/dez 2009. Santa Maria Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>

CERQUEIRA, M. T, A. **Currículo Funcional da Educação Especial para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual de 12 a 18 anos**. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1068-4.pdf

CHICON, J. F.; SÁ, M. das G. C. S. de. A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** [online]. 2013, vol.35, n.2, pp.373-388. ISSN 2179-3255. <http://dx.doi.org/101590/S0101-32892013000200009>.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 221-236 Universidade do Minho, Braga, Portugal.

CRESPO, A. M. M. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania**: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009.

CROCHÍK, J. L., FRELLER, C. C., DIAS, M. A.L., FEFFERMANN, M., NASCIMENTO, R. B., CASCO, R. Educação Inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. **Psicologia & Sociedade**; 25(1): 174-184, 2013

DENARI, F. E. Educação Especial e a inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 31-39, ago./dez. 2008 Acesso em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/587/552>

DHANDA, A. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências. **Revista Internacional de Direitos Humanos**. Ano 5. Número 8. São Paulo. Junho de 2008.

DIAS, A. M. **In(ex)clusão no serviço de atendimento educacional especializado (SAEDE) e no ensino regular**: os dizeres de alunos com deficiência intelectual e baixa visão e de suas professoras. Dissertação. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3ª ed. totalmente ver. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: **O que é um autor?** Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1992. p. 89-128

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, 2002.

GAI, D. N. **Deficiência mental, escolarização, narrativas:** a terceira margem do rio? 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2008.

GARCIA, R. M. C. e MICHELS, M. H. Política de Educação Especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. **Revista Teias**, v.19, n.55, out./dez., 2018
Acesso em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37239/27281>

GUERRA, E. L. de A. **Manual de Pesquisa Qualitativa.** EAD - Educação a Distância. Belo Horizonte, 2014.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** Vértice, São Paulo, 1990.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Último acesso em 20/10/2019

KASSAR, M. de C. M. Quando eu entrei na escola... memórias de passagens escolares. **Cad. CEDES** [online]. 2006, vol.26, n.68, pp.60-73. ISN 0101-3262. <http://dx.doi.org/101590/S0101-32622006000100005>.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. acesso em:
http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/historia_movimento_pcd_brasil.pdf)

LIBÂNEO, C. J. O planejamento escolar e o projeto pedagógico-curricular. In: **Organização e Gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Heccus Editora, 2013

LIMA, F. J.; SILVA, F. T. dos S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola In SOUZA, O. S. H. (org.). **Itinerários da inclusão escolar:** múltiplos olhares, saberes e práticas. Canoas: Ulbra; Porto Alegre: AGE. 2008.p.23-32

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2ª. edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, A. M. **Crianças de classe especial**. 2ª. Edição. Editora Casa do Psicólogo. 1994

MAIA, A. C. B., RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília. v.16, n.2, p.159-176, mai-ago., 2010. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pib=S1413-65382010000200002>

MARTINS, A. T. **Inclusão de estudantes com diferenças funcionais**: a construção de um currículo cultural da Educação Física no Cieja. Dissertação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2007.

MANZINI, E.J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. Loyola, São Paulo, 1996 a.

MELLO, A. G de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciênc. Saúde Coletiva** [online]. 2016, vol.21, n.10, pp.3265-3276. ISSN 1413-8123. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

MORAIS, J. **Criar Leitores**: para professores e educadores, Manole Editora, 2013.

MORALES, A. S.; BATISTA, C. G. Compreensão da sexualidade por jovens com diagnóstico de deficiência intelectual. **Psic.: Teor. e Pesq.** [online]. 2010, vol.26, n.2, pp.235-244. ISSN 0102-3772. <http://dx.doi.org/101590/S0102-37722010000200005>.

NEVES, L. R., RAHME, M. M. F., FERREIRA, C. M. da R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019 Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n1/2175-6236-edreal-44-01-e84853.pdf>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

PALACIOS. A. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cermi, 2008.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública** [online]. 1995, vol.29, n.4, pp.318-325. ISSN 0034-8910. <http://dx.doi.org/101590/S0034-89101995000400010>.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANE, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. Hist. Cienc. Soc.**, v.1, n.1, p.1-15, 2009.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, R. A. dos. **Processos de escolarização e deficiência: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais**. 2006. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SASSAKI, R. K. mar.-abr. 2002 Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v.5, n.25, p.5-14.

SILVA, I. S. M. **Significações acerca da atuação profissional de uma Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão**. 2019. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, W. S. da. **A pesquisa qualitativa em educação**. 2014. Horizontes - Revista de Educação. n.3, v.2, janeiro a junho. Dourados. MS

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SISSON, D. A educação inclusiva e a ética da libertação de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Bioética**. 2009 ;5 (1-4): 48-62. Acesso em: <http://periodicos.unb.br/index.php/rbb/article/view/8159/6782>

SMOLKA, A. R. B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação e Sociedade**. Ano XXI, nº 71. Julho/2000.

SOUZA, T. Y., BRANCO, A. M. C. U. de A.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. **Revista de Psicologia**, v. 20 – n.2, p. 357-376, Jul/Dez. 2008

TAUBATÉ. Secretaria de Governo e Relações Institucionais. Secretaria de Educação. **Programa de Educação Inclusiva**. 2014.

TAUBATÉ. Secretaria de Governo e Relações Institucionais. Secretaria de Educação. **Decreto lei nº 13.610** de 29 de julho de 2015.

VARGAS, P. G.; GOMES, M. de F. C. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, 2013 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200011&lng=en&nrm=iso>.

VELTRONE, A. A. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental**. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2008.

ZABALZA, M. A. **Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola**. Porto: Edições Asa, 1992.

APÊNDICES

Apêndice I. Aprovação da Comissão de Ética da Feusp



FEUSP 103/2018

Projeto: "NARRATIVAS DE JOVENS SOBRE SUA EXPERIÊNCIA EM ESCOLAS REGULARES E EXCLUSIVAS: estudo exploratório sobre a educação especial em um município do estado de São Paulo"

Interessadas: Maria Fernanda Pinho Leandro Ribeiro e Profa. Dra. Carla Biancha Angelucci

A Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou os materiais apresentados referentes à pesquisa: "NARRATIVAS DE JOVENS SOBRE SUA EXPERIÊNCIA EM ESCOLAS REGULARES E EXCLUSIVAS: estudo exploratório sobre a educação especial em um município do estado de São Paulo", de autoria da pesquisadora de Mestrado: Maria Fernanda Pinho Leandro Ribeiro, orientanda da Profa. Dra. Carla Biancha Angelucci.

Considerou que a pesquisa cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS 510/2016 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

São Paulo, 17 de setembro de 2018

Profa. Dra. Flávia I. Schilling

Presidente da Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP

cep.fe@usp.br

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Avenida da Universidade, 308 - 05508-040 São Paulo/SP - Brasil - www.fe.usp.br - tel: 55 11 3091 3294

Apêndice II. Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Concordo em participar, como voluntário, da pesquisa “Narrativas de jovens sobre sua experiência em escolas regulares e exclusivas: estudo exploratório sobre a educação especial em um município do estado de São Paulo”, que tem como pesquisadora responsável Maria Fernanda Pinho Leandro Ribeiro, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Carla Biancha Angelucci. As pesquisadoras podem ser contatadas pelo e-mail mferribeiro@usp.com.br ou telefone (12) 991731334. A pesquisa tem o objetivo geral registrar e sistematizar as narrativas de jovens que foram parte do público-alvo da Educação Especial e que frequentaram escolas exclusivas e escolas regulares do município de (XXX). O tema das entrevistas será a história de escolarização, ou seja, o acesso ao currículo; as relações com educadores/as e com demais educandos/as; a ampliação da participação social e do exercício da cidadania. Minha participação consistirá em entrevistas individuais e grupais videogravadas e que serão, posteriormente transcritas e discutidas comigo, para que eu possa me posicionar sobre seu conteúdo e as análises feitas pela pesquisadora. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura

Local e data.

Apêndice III. Memorando enviado à Secretaria de Educação em 04 de junho de 2019.

A/C Excelentíssimo Sr. Secretário de Educação do Município de Taubaté

Claudio Ferreira Brazão

Sou mestranda na área de Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e tenho como um trabalho em desenvolvimento intitulado NARRATIVAS DE JOVENS SOBRE SUA EXPERIÊNCIA EM ESCOLAS REGULARES E EXCLUSIVAS: estudo exploratório sobre a educação especial em um município do estado de São Paulo e sou orientada pela Professora Doutora Carla Biancha Angelucci.

Minha pesquisa tem, por objetivo geral, registrar e sistematizar as narrativas de jovens com deficiência intelectual moradores/as do município de Taubaté sobre sua escolarização, considerando as seguintes dimensões: a) acesso a currículo; b) relações com educadores/as e com demais educandos/as; c) ampliação da participação social e do exercício da cidadania.

Os objetivos específicos são: - verificar se houve e, em caso positivo, que características tiveram a participação de pessoas com deficiência intelectual, na elaboração da atual política de Educação Especial, tanto no nível nacional, quanto no nível municipal; - sistematizar a produção científica brasileira realizada após a implementação da Política nacional de educação especial na perspectiva da educação Inclusiva que tenha entre seus/suas participantes as pessoas com deficiência intelectual.

A Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo considerou que a pesquisa cumpre todos os requisitos e determinações da Resolução CNS 510/2016 sobre a Ética da pesquisa em Seres Humanos.

Desta forma, venho **SOLICITAR** junto a esta Secretaria, os seguintes documentos que me serão de extrema valia para a continuidade desta pesquisa:

- Legislação sobre a Política de Educação Especial no município de Taubaté entre os anos de 2008 e 2018

- Dados referentes ao número de matrículas do público-alvo da Educação Especial em escolas regulares e escolas especiais entre os anos de 2008 e 2018.

Maria Fernanda Leandro Pinho Ribeiro

Apêndice IV. Memorando enviado à Secretaria de Educação em 23 de setembro de 2019.

Excelentíssimo Sr. Secretário de Educação do Município de Taubaté

Claudio Ferreira Brazão

A/C NAPE – Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado

Sou mestranda na área de Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e tenho como um trabalho em desenvolvimento intitulado NARRATIVAS DE JOVENS SOBRE SUA EXPERIÊNCIA EM ESCOLAS REGULARES E EXCLUSIVAS: estudo exploratório sobre a educação especial em um município do estado de São Paulo e sou orientada pela Professora Doutora Carla Biancha Angelucci.

Minha pesquisa tem, por objetivo geral, registrar e sistematizar as narrativas de jovens com deficiência intelectual moradores/as do município de Taubaté sobre sua escolarização, considerando as seguintes dimensões: a) acesso a currículo; b) relações com educadores/as e com demais educandos/as; c) ampliação da participação social e do exercício da cidadania.

Os objetivos específicos são: - verificar se houve e, em caso positivo, que características tiveram a participação de pessoas com deficiência intelectual, na elaboração da atual política de Educação Especial, tanto no nível nacional, quanto no nível municipal; - sistematizar a produção científica brasileira realizada após a implementação da Política nacional de educação especial na perspectiva da educação Inclusiva que tenha entre seus/suas participantes as pessoas com deficiência intelectual.

A Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo considerou que a pesquisa cumpre todos os requisitos e determinações da Resolução CNS 510/2016 sobre a Ética da pesquisa em Seres Humanos.

Desta forma, venho **SOLICITAR** junto a esta Secretaria, os seguintes documentos que me serão de extrema valia para a continuidade desta pesquisa:

- Organograma funcional da equipe NAPE – 2019, com funções e não nomes;

- Acesso a PRODESP para acessar informações sobre os três estudantes que participaram da entrevista como colaboradores: informações como histórico escolar, forma de cadastramento dos mesmos na PRODESP e situação escolar atual.

- Dados atualizados do número de estudantes, por deficiência, matriculados na rede municipal de Taubaté desde 2008 a 2018.

- Resultados municipais do APROVA Brasil;

Maria Fernanda Pinho Leandro Ribeiro