

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PRODUZIDAS A PARTIR DE
MATÉRIAS PUBLICADAS EM JORNAL PAULISTA: 1997-2004

KEISYANI DA SILVA SANTOS

SÃO CARLOS

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PRODUZIDAS A PARTIR DE
MATÉRIAS PUBLICADAS EM JORNAL PAULISTA: 1997-2004

KEISYANI DA SILVA SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação da Prof^a Dr^a Enicéia Gonçalves Mendes, para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

SÃO CARLOS

2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237h Santos, Keisyani da Silva
Histórias da educação especial produzidas a partir
de matérias publicadas em jornal paulista : 1997-
2004 / Keisyani da Silva Santos. -- São Carlos :
UFSCar, 2016.
170 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

1. História. 2. Jornal impresso. 3. São paulo. I.
Título.



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Keisyani da Silva Santos, realizada em 26/02/2016:



Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes
UFSCar



Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado
UFSCar



Profa. Dra. Gabriela Tannús Valadão
UFSCar



Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto
USP

APOIO FINANCEIRO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES

“Baby você pode o que quiser

A vida é tua!”

(DEAD FISH)

*Dedico este trabalho à minha família.
Pelo amor e incentivo incondicional a
todo momento e circunstância. Por serem
responsáveis por esta conquista.*

AGRADECIMENTOS

Eu tenho muito a agradecer...

...A Deus pelo presente da vida e por cada oportunidade concedida.

...À amada família. Aos meus pais, Deivio e Olinda, por tudo o que fizeram e fazem por mim. Por todo o investimento e apoio incondicional que deram durante a graduação e mestrado, vocês acreditaram e apostaram nos meus sonhos, por isso mais um deles se torna realidade. Agradeço pelo exemplo dado a cada dia, pelos princípios compartilhados e por caminharem ao meu lado. Ao meu irmão, Henderson, que sempre esteve ao meu lado, obrigada pelo companheirismo. À vó Ju, pelo exemplo de vida e por me inspirar a cada dia a superar os desafios e permanecer firme. Eu amo vocês. Tudo o que sou e tenho dedico e devo a vocês. Muito obrigado! Este trabalho é fruto do esforço de vocês, da educação que me deram (me ensinando a argumentar sempre) e sobretudo do amor que me dedicaram.

...Ao Rodrigo, pela paciência e compreensão nestes anos para com a minha decisão de me dedicar aos estudos. Pelos finais de semana e feriados abdicados em casa ao meu lado, para terminar algum trabalho com prazo estourando!

...À minha grande família, tias, tios, primos e primas, que estão lado a lado, que acompanharam esta caminhada, sentiram mas compreenderam algumas ausências em festas de família ou em visitas cotidianas. Obrigado pelo apoio e carinho!

...À minha referência profissional, que tenho o prazer de chamar de orientadora, Enicéia, mais uma vez, muito obrigada por todas as oportunidades, por acreditar e investir em mim, por compartilhar seus conhecimentos e pelo tanto que pude aprender com você. Este trabalho também é fruto de nossa parceria de todos esses anos juntas!

...Ao GP-FOREESP, dos integrantes de 2010 a 2015. Participar de um grupo de pesquisa consolidado e tão bem articulado fez toda a diferença na construção e condução desta pesquisa. A todos, muito obrigada por compartilharem seus conhecimentos e experiências, por enriquecerem e colaborarem este trabalho ao longo de todo processo. Colaboração realmente nos define!

...Às minhas queridas e seletas amigas de vida pessoal e acadêmica, Patricia Zutião, Kayala Souza, Priscila Ulian, Tatiane Comin, Mariany Preto e Ana Carolina Macalli, agradeço imensamente pelo amor e companheirismo durante estes anos. Vocês tornaram estes anos árduos mais amenos, a estadia em São Carlos muito mais divertida!

...À Profa. Dra. Gabriela Tannús-Valadão, que compõe esta banca de mestrado e acompanhou toda a minha, pequena e inicial, trajetória acadêmica. Obrigada pelas correções, contribuições e companheirismo. É um prazer imenso tê-la em minha banca!

...À Profa. Dra. Katia Caiado, que para mim é um grande exemplo e referencia profissional e sobretudo docente. Agradeço por todos os ensinamos e por compartilhar deste momento tão importante, compondo a banca.

...À Profa. Dra. Rosangela Gaviolli Prieto, por aceitar prontamente a compor a banca e pelas grandes contribuições que trouxe a este trabalho.

A todos vocês, meu eterno agradecimento.

RESUMO

Na transição do século XX para o XXI, com o advento das políticas internacionais para a Educação Inclusiva, a Educação Especial brasileira traça novos rumos para sua história. Nesse período, transformações significativas na condução das políticas educacionais para os alunos público-alvo da Educação Especial começaram a ocorrer em todo o país. Dada a estrutura organizacional da Educação brasileira, o papel dos estados e municípios foram, e são, de extrema importância para a efetivação das diretrizes nacionais. Considerando o contexto de transformações substanciais, esse estudo teve como objetivo recontar e analisar as histórias da Educação Especial no estado de São Paulo [re]produzidas no jornal impresso “O Estado de São Paulo”, entre 1997 a 2004. De forma mais específica, objetivou-se: identificar e analisar as temáticas e personagens relacionados à Educação Especial, mais frequentes nos textos veiculados pelo jornal; analisar a concepção disseminada pelo jornal sobre a Educação Especial e seu público-alvo; e relacionar o conteúdo das matérias com as políticas educacionais para o público-alvo da Educação Especial. Adotou-se como referência a concepção de história e de produção histórica proposta pela Escola dos *Annales*, que rompe com a tradição da história factual, de grandes heróis e verdades supremas, pautada em registros escritos e principalmente em documentos oficiais. O *corpus* documental foi constituído por textos publicados no jornal impresso “O Estado de S. Paulo” no período de 1997 a 2004, que dispuseram ao menos de um descritor relacionado à referências educacionais em Educação Especial, previamente estabelecidas. Os dados foram coletados no acervo do *site* oficial do jornal “O Estado de S. Paulo”, por meio da captura de imagens, armazenadas e organizadas em um banco de dados digital. Foram examinadas cerca de 5.844 edições, no período de janeiro de 1997 a dezembro de 2004. A análise do conteúdo das matérias foi feita com o auxílio do *software* Atlas.ti. A primeira etapa de análise consistiu em filtrar os textos com foco na Educação. Na segunda, os textos foram categorizados com base nos eixos de análise: âmbito, condição, personagem, tema e relação com políticas educacionais. Na terceira, a análise foi realizada por meio dos cálculos da frequência, absoluta e acumulada, e do índice c-coeficiente de co-ocorrência entre as categorias de análise. E por fim, na quarta etapa foram resgatadas histórias da Educação Especial em São Paulo, com base nos textos publicados no jornal “O Estado de S. Paulo”. Ao todo, 698 textos foram selecionados para análise. Os resultados apontam que dentre os grupos que compõem o público-alvo da Educação Especial, a condição de deficiência foi a mais abordada, com destaque para o uso de termos genéricos. Os temas com maior frequência foram inclusão escolar (n=72) e filantropia (n=57), e os personagens com maior frequência foram as instituições especiais (n=168) e escola especial (n=65). Foram ainda encontradas diversas relações entre temas e personagens. Ao resgatar algumas histórias, pode-se identificar o aumento no número de matrículas do público-alvo da Educação Especial no ensino regular, experiências bem sucedidas de inclusão escolar, o papel das instituições especializadas em tempos de inclusão escolar, a necessidade da reestruturação do sistema educacional para a efetivação da proposta de Educação Inclusiva e como as políticas educacionais foram traduzidas nas matérias, bem como a sua relação com as histórias resgatadas.

Palavras-chave: Educação Especial. História. Jornal Impresso. São Paulo.

ABSTRACT

In the transition from the twentieth to the twenty-first century, with the advent of international policies for Inclusive Education, Brazilian Special Education outlines new directions for its history. In this period, significant changes in the conduct of educational policies for the targeted audience of Special Education students began to occur throughout the country. Given the organizational structure of Brazilian education, the role of states and municipalities were, and are extremely important for the effectiveness of national guidelines. Considering the context of substantial changes, this study aimed to analyze and retell the stories of Special Education in São Paulo [re] produced in the printed newspaper "O Estado de São Paulo", from 1997 to 2004. More specifically, the objective is to: identify and analyze the themes and characters related to special education, more frequent in the texts conveyed by the newspaper; analyze the design disseminated by the newspaper on Special Education and its target audience; and relate the content of the articles with educational policies for the target audience of Special Education. It was adopted as reference the conception of history and of historical production proposed by the *Annales* school, which breaks with the tradition of factual history, great heroes and ultimate truths, based on written records and especially on official documents. The documentary corpus consisted of texts published in the printed newspaper "O Estado de S. Paulo" in the period of 1997-2004, which were given at least a descriptor related to educational references in Special Education, previously established. Data were collected in the official site collection of the newspaper "O Estado de S. Paulo" through image capture, stored and organized in a digital database. About 5,844 articles were examined, from January 1997 to December 2004. The content analysis was made with the help of Atlas.ti software. The first analysis step was to filter the text with a focus on education. In the second, the texts were categorized based on the analysis axes: scope, condition, character, theme and relationship with educational policies. In the third one, the analysis was performed through the calculation of the frequency, absolute and cumulative, and content c-coefficient of co-occurrence of the analysis categories. Finally, in the fourth stage, stories of the Special Education in São Paulo were rescued, based on articles published in the newspaper "O Estado de S. Paulo". In all, 698 texts were selected for analysis. The results show that among the groups that comprise the target audience of Special Education, the condition of deficiency was the most discussed, with emphasis on the use of generic terms. The most frequently mentioned topics were school inclusion (n = 72) and philanthropy (n = 57), and the characters more often cited were special institutions (n = 168) and special school (n = 65). Several links between themes and characters were also found. By rescuing some stories we could identify an increase in the number of Special Education targeted students enrollment in regular education, successful experiences of school inclusion, the role of specialized institutions in school inclusion times, the need for restructuring of the educational system for the effectuation of the proposed inclusive education and how educational policies were translated in the field, as well as their relationship with the stories rescued.

Key words: Special Education. History. Newspaper. São Paulo.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- FLUXOGRAMA DOS PROCEDIMENTOS DE COLETA	45
FIGURA 2- EXCERTO AEE 1.....	47
FIGURA 3- EXCERTO AEE 2.....	47
FIGURA 4- ADICIONANDO DOCUMENTOS AO PROJETO.....	57
FIGURA 5- CRIANDO CÓDIGOS	57
FIGURA 6- CRIANDO FAMÍLIAS- EIXOS DE ANÁLISE	58
FIGURA 7- CODIFICANDO UM TEXTO	59
FIGURA 8: ADICIONANDO UM COMENTÁRIO.....	61
FIGURA 9: CRIANDO UM MEMO	63
FIGURA 10- TRANSFORMANDO <i>CODES</i> EM <i>SUPER CODES</i>	64
FIGURA 11: CRIANDO UMA TABELA DE CO-OCORRÊNCIA.....	65
FIGURA 12: CONSTRUINDO REDES	67
FIGURA 13- RECUPERANDO AS UNIDADES DE CONTEÚDO POR CATEGORIA....	68
FIGURA 14- EXCERTO: ESTRATÉGIA DE MARKETING DO PRESIDENTE DA FEDERAÇÃO DAS APAE.....	74
FIGURA 15- DESENCONTRO ENTRE FOTOGRAFIA E TEXTO	76
FIGURA 16- USO DE TERMOS ADEQUADOS E INADEQUADOS EM UMA MESMA MATÉRIA	80
FIGURA 17- ADEQUAÇÃO DOS TERMOS	81
FIGURA 18- TERMOS INADEQUADOS PARA SE REFERIR ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO OESP	82
FIGURA 19- REFERÊNCIAS ADEQUADAS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	83
FIGURA 20- INDEPENDENCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA?	93
FIGURA 21- EXCERTOS INCLUSÃO ESCOLAR E ESCOLA REGULAR	99
FIGURA 22- EXCERTOS INCLUSÃO ESCOLAR E PROFISSIONAIS ESPECIALISTAS	100
FIGURA 23- EXCERTOS FUNCIONAMENTO E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	101
FIGURA 24 EXCERTO POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GOVERNO FEDERAL	103
FIGURA 25- RELAÇÃO ENTRE TEMAS E PERSONAGENS EM INCLUSÃO ESCOLAR	108

FIGURA 26- TÍTULOS SOBRE A EXPANSÃO DE MATRÍCULAS NO ENSIO REGULAR	109
FIGURA 27 - PROPAGANDA DE COLÉGIO PARTICULAR.....	113
FIGURA 29 EXCERTOS: BENEFÍCIOS DA CONVIVÊNCIA.....	116
FIGURA 30- EXCERTO: CONCEPÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA	117
FIGURA 31- EXCERTOS: INCLUSÃO PARA ALGUNS	118
FIGURA 32- EXCERTO: ESCOLA ESPECIAL PARA QUEM NÃO SE BENEFICIA DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	119
FIGURA 33- EXCERTO: PERMANENCIA DAS INSTITUIÇÕES	120
FIGURA 34- PARA QUEM NÃO FOI A INCLUSÃO ESCOLAR	121
FIGURA 35- EXCERTO: IMPORTÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.....	122
FIGURA 36- ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO REALIZADO PELAS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS.....	123
FIGURA 37- EXCERTOS: RESSALVAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR.....	125
FIGURA 38 – EXCERTO SOBRE O IMPACTO DA FALTA DE FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR.....	126
FIGURA 39- ANÁLISE LAYOUT DA PÁGINA.....	128
FIGURA 40- RELAÇÕES ENTRE TEMAS E PERSONAGENS SOBRE ALTAS-HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO	130
FIGURA 41- TÍTULO E SUBTÍTULO DA MATÉRIA SOBRE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO	131
FIGURA 42- EXCERTO SOBRE COMPORTAMENTO DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES	131
FIGURA 43- RELAÇÕES DAS INTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS NO JORNAL.....	134
FIGURA 44- EXCERTO- TRECHO DÚBIO SOBRE O FECHAMENTO DA INSTITUIÇÃO	136
FIGURA 45- RELAÇÕES SOBRE FINANCIAMENTO PÚBLICO ÀS INTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS.....	138
FIGURA 46- EXCERTO: TÍTULOS DAS MATÉRIAS SOBRE A MODIFICAÇÃO NO CONVÊNIO COM AS INSTITUIÇÕES	139
FIGURA 47- EXCERTO: VISÃO DO JORNAL SOBRE A JUSTIFICATVA	140

FIGURA 48- FOTOGRAFIA PROFESSORES DA APAE NA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA	141
FIGURA 49- EXCERTO: VETO DO REPASSE DE VERBAS PARA INSTITUIÇÕES ...	142
FIGURA 50- EXCERTOS: FALAS DO PRESIDENTE DA FENAPAE	144
FIGURA 51- EXCERTO: ARGUMENTO EM DEFESA DO VETO	145
FIGURA 52- TÍTULOS DE MATÉRIAS QUE INDICAM A CONCEPÇÃO ASSISTENCIALISTA	148

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- MATRÍCULA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS REDES DE ENSINO: ESTADUAL, MUNICIPAL E PARTICULAR.....	35
GRÁFICO 2- FREQUÊNCIA ACUMULADA DOS TEXTOS SELECIONADOS	71
GRÁFICO 3- FREQUÊNCIA ABSOLUTA DOS TEXTOS SELECIONADOS E A MÉDIA ANUAL	72
GRÁFICO 4- TOTAL DA SELEÇÃO E TEXTOS COM FOCO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	74
GRÁFICO 5- FREQUÊNCIA DOS GRUPOS COMPONENTES DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS TEXTOS	77
GRÁFICO 6- FREQUÊNCIA ABSOLUTA DO TEMA INCLUSÃO ESCOLAR	86

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- LISTA DEFINITIVA DAS EXPRESSÕES DE BUSCA	44
QUADRO 2- EIXOS DE ANÁLISE E CÓDIGOS PREVIAMENTE ESTABELECIDOS ...	49

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- TOTAL DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO POR REDE DE ENSINO.....	34
TABELA 2- FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS ENCONTRADAS E DESCARTADAS: 1997 A 2004	46
TABELA 3- REGISTROS SELECIONADOS	70
TABELA 4- FREQUÊNCIA E PERCENTUAL DAS CONDIÇÕES DE DEFICIÊNCIA ABORDADAS	78
TABELA 5- TEMAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO OESP	85
TABELA 6- ÍNDICE DA RELAÇÃO ENTRE OS TEMAS	90
TABELA 7- PERSONAGENS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO JORNAL OESP	92
TABELA 8- ÍNDICE DA RELAÇÃO ENTRE OS PERSONAGENS	95
TABELA 9- ÍNDICE DA RELAÇÃO ENTRE TEMAS E PERSONAGENS	98
TABELA 10- RELAÇÃO ENTRE POLÍTICAS E TEMAS EM INCLUSÃO ESCOLAR ..	104

SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas habilidades ou Superdotação
ANDI	Agência de Notícias dos Direitos da Infância
ANJ	Associação Nacional de Jornais
APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
APD	Associação de pessoas com deficiência
AV	Arrecadação de verbas
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
CADEME	Campanha de Educação do Deficiente Mental
CAPE	Centro de Apoio Pedagógico Especializado
CEFAI	Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CF	Cursos de formação
CFB	Constituição Federal do Brasil
CNERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência
DA	Deficiência Auditiva
DEF	Deficiência
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Múltipla
DV	Deficiência Visual
EE	Escola Especial
EI	Evento de Instituição
EN	Ensino
EP	Escola Pública
ER	Escola Regular
FD	Formação Docente
FENAPAES	Federação Nacional das Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FI	Filantropia
FU	Funcionamento
GE	Governo Estadual
GF	Governo Federal
GM	Governo Municipal
GP-FOREESP	Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial
IBC	Instituto Benjamin Constant
IE	Instituição Especializada
IN	Inclusão escolar
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MA	Matrícula
MEC	Ministério de Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
Na	Nacional
NA	Nacional
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OD	Ocorrências Descartadas
OE	Ocorrências Encontradas
OESP	O Estado de São Paulo
Onesp	Observatório Nacional de Educação Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com deficiência
PE	Profissionais Especialistas
PEE	Professor de Educação Especial
PER	Professor de Ensino Regular
PO	Políticas
PR	Premiação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PPT	Preparação para o trabalho

RBEE	Revista Brasileira de Educação Especial
RE	Reabilitação
SC	Surdocegueira
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SO	Socialização
SP	São Paulo
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UN	Universidade/ Faculdade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A BUSCA POR NOVAS HISTÓRIAS	21
1.1 A história oficial da Educação Especial no Brasil	25
1.2 Alguns aspectos da Educação Especial no estado de São Paulo	33
1.3 Uso da mídia impressa na produção em história e Educação Especial: a necessidade de novas histórias	36
2 OBJETIVO	39
3 UM CAMINHO PARA PROBLEMATIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL	40
3.1 <i>Corpus</i> Documental	42
3.2 Equipamentos e Materiais.....	43
3.3 Instrumentos	43
3.4 Local	43
3.5 Procedimento de coleta de dados	43
3.6 Procedimentos de análise dos dados	48
3.7 O uso do Atlas.ti na análise dos dados	52
3.7.1 Breve relato sobre a experiência de uso do Atlas.ti na análise dos dados	55
4. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PÁGINAS DO JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO	70
4.1 Mapeamento dos textos jornalísticos relacionados à Educação Especial, de 1997 a 2004	73
4.2 Caracterização dos textos	75
4.3 O público-alvo da Educação Especial: visibilidade e as inadequações no uso dos termos	77
4.4 Temas em Educação Especial no jornal OESP: o foco e as inter-relações.....	84
4.5 Os personagens da Educação Especial no jornal OESP: o foco e as inter-relações.....	91
4.6 As relações entre temas e personagens: primeiros indícios para recontarmos histórias	97
4.7 Temas em Inclusão Escolar e as relações com as políticas educacionais.....	104
5 HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (RE)PRODUZIDAS POR MEIO DO JORNAL OESP	107
5. 1 Histórias sobre Inclusão Escolar.....	107
5.1.1 A expansão da inclusão escolar e as demandas para o ensino regular e especial	109
5.1.2 Inclusão para quem? O velho e os novos papéis das instituições especializadas	118
5.1.3 Reestruturação escolar frente à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.....	123

5.2 O Silenciamento histórico sobre a Educação Especial para alunos com altas habilidades ou superdotação	128
5.2 Histórias sobre as instituições especializadas	133
5.2.1 As instituições “Bem-eficientes”: propagandas travestidas de matérias	134
5.2.2 Papel do poder público no financiamento das Instituições Especializadas em tempos de inclusão escolar	137
6 CONCLUSÕES SOBRE AS HISTÓRIAS PRODUZIDAS	149
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A BUSCA PELA CONSOLIDAÇÃO DA HISTORIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	154
REFERÊNCIAS	155
-APÊNDICE-.....	162
-APÊNDICE A- FORMULÁRIO PARA CADASTRO DOS TEXTOS	163
-APÊNDICE B- GUIA DE CLASSIFICAÇÃO DAS MATÉRIAS	164
-APÊNDICE C- LISTA PRELIMINAR DE DESCRITORES UTILIZADOS PARA A SELEÇÃO DAS MATÉRIAS ELEGÍVEIS	166

APRESENTAÇÃO

No ano de 2006 ingressei no Curso Normal, antigo Magistério, em São Paulo-SP. Lecionar não era o meu sonho, mas por influências positivas que tive em minha trajetória escolar optei pelo magistério. A princípio, seria apenas uma formação inicial para ter uma profissão. Posteriormente me encantei ainda mais por esta profissão e os desafios deste trabalho. Assim, lecionar passou a ser meu sonho.

Ainda no Curso Normal, durante as minhas vivências de estágio em classe comum, presenciei a dificuldade e a falta de formação das professoras para o trabalho com os chamados “alunos de inclusão” e as críticas que se faziam a esta política. A princípio isso veio a reforçar os meus preconceitos referentes ao movimento de inclusão escolar. Concomitantemente, tive uma experiência de trabalho voluntário em uma associação beneficente que oferecia atendimento educacional, através do convênio com a Prefeitura Municipal de São Paulo e do programa MOVA- Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, que tinha muitos alunos com deficiência, que me fizeram refletir sobre essa temática, e buscar conhecimentos sobre o assunto. O Curso Normal não ofereceu nenhuma disciplina relacionada à educação de alunos do público-alvo da Educação Especial, em quatro anos de formação tivemos apenas palestras com especialistas do CEFAl- Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo.

A partir destas experiências decidi seguir meus estudos na área da Educação Especial, devido à falta de [in]formação que tive a respeito, à incompetência profissional e à incompreensão da inclusão escolar que me deparei inúmeras vezes nas escolas da rede municipal.

Após a conclusão do Curso Normal, ingressei no ano de 2010 no Curso de Licenciatura em Educação Especial- UFSCar, que permitiu o conhecimento e a compreensão sobre a filosofia da Educação Inclusiva, a escolarização de alunos do público-alvo da Educação Especial e o movimento de inclusão escolar, sobre os desafios e as perspectivas que envolvem estas temáticas.

Logo no primeiro ano de graduação, fui convidada a integrar o “Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial” (GP-FOREESP/UFSCar), que desde 1999 vem desenvolvendo estudos sobre inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial em escolas públicas, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Enicéia Gonçalves Mendes. A partir de então, iniciei o contato com o universo científico por meio das pesquisas realizadas

pelos integrantes do GP-FOREESP, e da realização das pesquisas de Iniciação Científica: “Avaliação do impacto do uso de recursos de alta-tecnologia assistiva na escolarização de alunos com disfunções motoras”, vinculada ao projeto “Alta TA & Inclusão” nos anos de 2010 a 2012; “História da política de inclusão escolar no município de São Carlos com base na mídia impressa: 1996 a 2000” e “História da política de inclusão escolar no município de São Carlos com base na mídia impressa: 1991 a 1995” vinculadas ao projeto “Observatório Nacional de Educação Especial- Oneesp”, nos anos de 2012 e 2013.

O envolvimento com outros pesquisadores, alunos de graduação com iniciação científica e pós-graduação, ampliou a minha visão sobre os estudos que foram e são realizados, conhecendo diferentes temáticas, metodologias e abordagens de pesquisas em Educação Especial.

Ao longo dessa trajetória comecei a me interessar por conhecer outros discursos sobre a história da Educação Especial brasileira, que não fossem os tradicionais, pautados pelas análises de pesquisadores de documentos oficiais, de compilação da literatura científica ou em depoimentos orais. A presente dissertação representa esse esforço de analisar essa história a partir das matérias publicadas em um jornal impresso de ampla divulgação. Espero contribuir trazendo à luz novas interpretações sobre a história da Educação Especial brasileira.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A BUSCA POR NOVAS HISTÓRIAS

A Educação Especial brasileira começou a se organizar e consolidar a partir da década de 1970 com políticas e diretrizes nacionais, sob o princípio da normalização e integração da pessoa com deficiência, conforme a tendência internacional. Até então, as iniciativas políticas para o público-alvo da Educação Especial, principalmente para as pessoas com deficiência, no Brasil foram pontuais e esporádicas.

Com o advento da publicação das políticas internacionais como a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, no início da década de 1990, o debate sobre a perspectiva inclusiva ganhou força e os encaminhamentos da Educação Especial no Brasil começaram a tomar novos rumos.

No final da década de 1990 a Educação Especial, que historicamente foi constituída de forma paralela ao sistema de ensino regular em decorrência de diferentes fatores, passou a ser direcionada para se integrar à educação comum, se tornando uma modalidade de ensino com caráter transversal, para futuramente assumir, legalmente, a perspectiva da Educação Inclusiva.

No campo de pesquisa em história da Educação Especial, os trabalhos de Jannuzzi (1985) e Mazzotta (1996), e suas reedições, constituem-se em estudos clássicos que contam a trajetória da Educação Especial no Brasil, e são referências obrigatórias nesta área. Em ambos, o resgate da Educação Especial analisa os impactos e desdobramentos das ações governamentais e da sociedade civil, por meio das instituições especializadas, assim com a constituição e institucionalização do campo. Há que se destacar, entretanto, que a historiografia da Educação Especial brasileira está majoritariamente pautada na busca, exploração e análise de documentos oficiais publicados pelo governo federal.

Posto o desafio de uma “educação inclusiva” e/ou “educação para todos”, diversas questões de pesquisa emergiram no panorama nacional, principalmente no tocante à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns das escolas regulares. Entretanto, a história da Educação Especial tem sido pouco explorada nos estudos e pesquisas nessa área. Manzini (2003), identificou que entre as temáticas mais recorrentes em pesquisas no campo da Educação Especial, com base nos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial- RBEE, a história da Educação Especial foi a de menor frequência.

Em uma revisão atualizada dos artigos publicados na RBEE, nas edições de 2005 a 2015, utilizando o descritor de busca “História da Educação Especial”, foram encontrados 14 artigos. Com base na leitura dos resumos constatou-se que apenas seis artigos se relacionavam com a história da Educação Especial.

No artigo “A política de educação especial no estado de Sergipe (1979-2001)”, Matos (2007) analisou a política de educação destinadas às pessoas com deficiência, no estado de Sergipe, no período de 1979 a 2001, utilizando como fonte documental os planos, programas e projetos de governo; os dados sobre a expansão da rede física e evolução do número de matrículas; mudanças na estrutura organizacional, provisões de recursos humanos, e a legislação do estado do Sergipe.

O artigo “*Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica*”, De Los Ríos (2007) apresentou contribuições sobre diferentes formas de se fazer história na Educação Especial, na Colômbia, a partir da revisão sistemática da literatura na área.

No artigo “Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva”, Kassar (2011) apresentou a análise da constituição da Educação Especial, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, com base no papel desempenhado pelo governo federal e a relação deste com os acordos internacionais firmados.

Vilaronga e Caiado (2013), no artigo “Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual”, analisaram as histórias e expectativas de vida de alunos com deficiência visual, de um curso comunitário preparatório para vestibular.

Calheiros e Fumes (2014), no artigo “A Educação Especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado”, apresentaram a história recente da Educação Especial no município de Maceió e o processo de implementação das salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado junto aos alunos público-alvo da Educação Especial.

De Los Ríos (2014) com o artigo “*Reformas, relatos de vida e identidades profesionales en educación especial: una aproximación a partir de las voces de educadores especiales en Medellín (Colombia), 1965-2002*”, apresentou as histórias de professores sobre as reformas educacionais em Educação Especial em Medellín, na Colômbia.

Assim, ao longo dos dez últimos anos, entre os seis artigos publicados na RBEE sobre história, quatro abordaram o contexto brasileiro, e destes, dois analisaram a Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva, visando aprofundar os conhecimentos sobre a trajetória histórica, em âmbito nacional (KASSAR, 2011), estadual (MATOS, 2007) e municipal

(CALHEIROS, FUMES, 2014), todos pautando-se em documentos oficiais como fonte de dados.

A partir da consulta ao Banco Digital de Teses e Dissertações - BDTD, utilizando o descritor “história da Educação Especial” foram localizados 16 trabalhos, que após análise dos resumos, evidenciou que 10 desses trabalhos abordavam a história da Educação Especial em seu texto, mas não a tinham como objeto de pesquisa. Assim, apenas seis trabalhos abordavam esta temática específica como objeto de pesquisa.

Soares (1997) analisou a incorporação do oralismo como método pedagógico na década de 1950, com base em documentos do Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES. Os dados indicaram que neste período o foco residia sobre a aquisição da linguagem dos surdos, se distanciando do processo de escolarização, e das discussões e trajetória do sistema educacional brasileiro.

Abreu (2002) buscou analisar o atendimento educacional a alunos com necessidades educativas especiais¹ na rede particular do estado do Rio Grande do Sul. Pautando-se na análise de documentos legais que regiam a Educação Especial no Brasil e no estado, constatou que havia escassez de diretrizes para a oferta da Educação Especial na rede particular de ensino regular.

O estudo de Matos (2004) teve como objetivo realizar uma avaliação da política de educação, no Estado de Sergipe, destinada às pessoas com deficiência, no período entre 1979-2001. A fonte de informação central da estrutura administrativa de governo foi a Secretaria de Estado da Educação e outras instituições, cujo acervo documental tivesse relação com os indicadores sociais definidos para o estudo. Foram identificados 136 diferentes documentos distribuídos pelas fontes de informação selecionadas. Os resultados, com relação à política de educação especial nas gestões analisadas em 22 anos, indicaram que houve repasses regulares de recursos do governo federal para o governo estadual, que foram decisivos para a política de Educação Especial no estado, pois os investimentos do governo do estado e dos municípios na educação do público alvo da Educação Especial pareceram mínimos ao longo dos 20 anos analisados, o que, segundo o autor, explicava em parte a falta de expressividade observada da política de educação especial no Estado de Sergipe.

Rafante (2011)² analisou as contribuições de Helena Antipoff na formação das instituições que foi fundadora, bem como para a constituição da Educação Especial brasileira.

¹ Termo utilizado pela autora.

² A tese está retida pela autora, desta forma obteve-se apenas acesso ao resumo do trabalho.

Siems-Marcondes (2013) analisou a trajetória histórica da Educação Especial em Roraima, com o objetivo de compreender os processos envolvidos na constituição da área e investigar as primeiras iniciativas de implementação de serviços educacionais para as pessoas com deficiência na rede pública de ensino da década de 1970 a 2001. A fonte de dados foi constituída de documentos produzidos no cotidiano, das entrevistas com professores, técnicos e familiares.

E por fim, Blanco (2014) ao analisar a história da professora Maria Therezinha Machado na história da Educação Especial, do município do Rio de Janeiro- RJ, buscou contribuir sobre as questões da formação docente no período de 1961 a 1983, utilizando de entrevistas autobiográficas para a constituição do corpus documental.

Cabe destacar que, das dissertações e teses que versaram sobre a história da Educação Especial, em contextos nacionais encontradas na BDTD, os trabalhos de Soares (1997), Abreu (2002) e Matos (2004) utilizaram como fonte primária de dados documentos legais e oficiais publicados por órgão federais e estaduais. Recentemente, os trabalhos de Rafante (2011), Siems-Marcondes (2013) e Blanco (2014) utilizaram fontes não oficiais, como depoimentos orais e documentos do cotidiano escolar, ampliando a perspectiva da história da Educação Especial protagonizada por personagens anônimos e renomados que fizeram parte e contribuíram para a constituição histórica da Educação Especial.

Assim, o número de trabalhos, aqui pesquisados que trataram de questões históricas referentes à Educação Especial produzidos ao longo de 21 anos, indica a escassez de investigações deste tema no âmbito da pós-graduação, e a necessidade da ampliação do uso de diferentes fontes, tempos e contextos. Nenhum trabalho utilizou a mídia impressa, em seus diferentes formatos incluindo o jornal diário, como fonte documental para a construção da história da Educação Especial.

No decorrer da trajetória da Educação Especial brasileira, algumas histórias foram produzidas, porém, ainda há muitas outras que podem e precisam ser investigadas. Compreende-se que não existe a história genuína e absoluta. Existem e coexistem diversas histórias, e as múltiplas histórias podem ser resgatadas através da exploração de diferentes fontes. Quando mudamos a fonte na busca pela produção de conhecimentos acerca de uma história, mudamos a perspectiva e o olhar sobre os fatos históricos investigados.

Com a evolução e expansão da concepção do que se constitui, ou não, como documento e fonte histórica, a historiografia pode ser construída com base na busca, exploração e análise de diversos tipos de documentos, permitindo e ampliando as possibilidades de um novo olhar sobre a história. Entre as diferentes fontes documentais que podem ser utilizadas pelos

pesquisadores, a mídia impressa como fonte documental e histórica vem ao longo da pesquisa em história se consolidando (ZANLORENZI, 2010).

Considerando o cenário, brevemente até aqui abordado, buscar-se-á aproximações teóricas entre os campos da Educação Especial e da historiografia, bem como a utilização da mídia impressa como fonte histórica.

1.1 A história oficial da Educação Especial no Brasil

A história da Educação Especial no Brasil iniciou no século XIX, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 12 de setembro de 1854, que em 1981 passou a ser denominado de Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos em 26 de setembro de 1857, que em 1957 passou a ser denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (MAZZOTTA, 1990; JANNUZZI, 2012). A criação de ambos os institutos se deu a partir da influência de pessoas ligadas ao Imperador e o envolvimento de pessoas com deficiência, como, por exemplo, o brasileiro cego José Álvares de Azevedo, que estudou no Instituto dos Meninos Cegos de Paris, e o francês surdo Edourd Hüert. De acordo com Jannuzzi (2012) o atendimento educacional nesses institutos era precário e muito limitado à população, “visto que em 1874 atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos” (p. 13) o que corresponde a menos de 0,2% da população de cegos e 0,1% da população de surdos da época (p. 13).

Um século depois da criação dos institutos, mais precisamente em 1954 na cidade do Rio de Janeiro- RJ, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos do Excepcional- APAE, por membros da elite social letrada brasileira e de um cidadão norte americano, presidente de uma associação congênere (JANNUZZI; CAIADO, 2013). A partir de então, a sociedade civil começou se organizar para prestar serviços assistenciais, com caráter filantrópico, para pessoas com deficiência, possivelmente devido ao descompromisso do poder público quanto a atenção a pessoas com deficiência.

A partir do surgimento dessas instituições especializadas filantrópicas, no final da década, o poder público deu início a uma série de campanhas nacionais para estimular o atendimento das pessoas com deficiência. No ano 1957, o Ministério de Educação (MEC) começou efetivamente a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiência: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958;

Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME), em 1960. Em suma, as campanhas nacionais lançadas objetivavam a promoção de medidas necessárias à educação, treinamento, reabilitação e assistência para pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2005).

Em dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 4.024 (BRASIL, 1961) foi promulgada, e pela primeira vez a “educação de excepcionais³” foi contemplada em um documento legal (MAZZOTTA, 1990), com um título exclusivo contendo dois artigos (Art. 88 e 89):

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)

Entretanto, há de se destacar os seguintes aspectos: não há especificação sobre as ações e a especificidade desta educação. Há somente no artigo 88 a identificação do local: o sistema geral da educação, quando possível, e a abertura para que o terceiro setor assumisse a educação deste alunado, eximindo a responsabilidade do poder público em assumir de forma integral o ensino especializado (JANNUZZI, 2009). E conforme ressaltou Mendes (2010):

Após a promulgação da LDB de 1961 começaria a ser observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico. Em 1962, por exemplo, havia 16 instituições apaeanas (APAE) e foi criado então um órgão normativo e representativo de âmbito nacional, a Federação Nacional das Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, (FENAPAES), que realizou seu primeiro congresso em 1963⁴. Em 1967 a Sociedade Pestalozzi do Brasil contava com 16 instituições espalhadas pelo país (p. 99).

De acordo com Jannuzzi e Caiado (2013), até o final do ano de 1974, ou seja, 20 anos após a fundação da primeira APAE, havia 198 instituições apaeanas espalhadas por 16 estados brasileiros. Há de se observar o grande aumento e fortalecimento da iniciativa privada de cunho filantrópico, que se deu principalmente devido a omissão do setor público, que não oferecia serviços de Educação Especial na rede pública de ensino. Assim, a omissão do setor público de ensino obrigou a sociedade civil, principalmente grupos de pais, a se organizarem para

³ Termo utilizado no texto da lei.

⁴ Desde então o movimento das APAE se configura como o maior movimento filantrópico do país, agregando muitas instituições espalhadas em muitos municípios brasileiros.

preencher a lacuna existente na educação de pessoas com deficiência, assumindo o papel que cabia ao estado, mas que não estava cumprindo (D'ANTINO, 1998; MENDES, 2010).

E assim, as instituições particulares de Educação Especial, de natureza filantrópica, estabeleceram convênios com o governo em todas as suas esferas (federal, estadual e/ou municipal), que repassavam recursos financeiros, provenientes principalmente do setor de assistência social àquelas instituições que ofertavam o atendimento aos alunos com deficiência, na época consideradas não elegíveis para a educação comum (D'ANTINO, 1998; MENDES, 2010).

Em respostas aos diversos movimentos nacionais e internacionais, no dia 3 de Julho de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP órgão federal com a finalidade de definir as metas governamentais, direcionando as medidas políticas em torno da Educação Especial, de forma mais efetiva, envolvendo-se com questões que até então estavam sob a sociedade civil e suas iniciativas, além de assumir o INES e o IBC. O CENESP era composto por sete coordenadorias, cada uma assumindo um campo específico na área da Educação Especial, sendo eles: deficiência auditiva, deficiência física, deficiência mental⁵, deficiência múltipla, deficiência visual, problemas de conduta e superdotação (JANNUZZI, 2012).

Assim, vê-se uma organização política, de natureza pública, para lidar com as questões relacionadas à Educação Especial. Posteriormente, este órgão se transformou na Secretaria de Educação Especial-SEESP, subordinada ao MEC. Em meados da década de 70, observou-se a criação de secretarias de Educação Especial em diversos estados da federação, tendo, possivelmente, a incumbência de administrar os recursos financeiros repassados pelo CENESP (MATTOS, 2004).

O final de década de 1970 e o início de 1980 foram marcados pela concepção e proposta de integração no sistema de ensino regular, pautado no princípio de normalização destas pessoas, que tinha como prerrogativa tornar possível que as pessoas com deficiência levassem uma vida mais próxima do padrão de normalidade, ou seja, que elas pudessem realizar as mesmas atividades que as pessoas sem deficiência, contudo, há de se destacar que a centralidade das ações estava na modificação do indivíduo e na normalização deste.

No Brasil, após da década de 70, a expansão do ensino elementar às camadas mais populares, ocasionou um aumento significativo no índice de reprovação e evasão escolar dos estudantes. Assim, com o aumento do contingente de alunos repetentes ou que abandonavam

⁵ Termo utilizado na época.

os estudos, teorias que associavam o fracasso escolar à presença de alguma condição de deficiência foram surgindo de tal modo que a relação fracasso escolar e deficiência intelectual, cujo diagnóstico na época se dava, principalmente, pela repetência do aluno, fomentou a abertura de classes especiais nas escolas públicas estaduais (FERREIRA, 1992 apud MENDES, 2010). Assim, a condição de deficiência veio justificar o fracasso escolar no país. Neste contexto, de acordo com Mendes (2010):

Os alunos com deficiência que tinham algum acesso à escola se defrontavam basicamente com duas alternativas de provisões no sistema educacional brasileiro, nas raras comunidades em que uma ou duas destas alternativas estavam disponíveis: a escola especial filantrópica que não assegurava a escolarização, ou a classe especial nas escolas públicas estaduais, que mais servia como mecanismo de exclusão do que de escolarização (Schneider, 1974; Paschoalick, 1981, Cunha, 1988; Ferreira, 1989). (p. 103)

O processo de integração escolar dos alunos com deficiência, nesse período, se dava principalmente através das classes especiais nas escolas comuns, as quais visavam ensinar atividades diárias e preparatórias, centradas em procedimentos de repetição e métodos individualizados, isto é, sob a premissa de que as pessoas com deficiência deveriam ser preparadas e treinadas para a sua posterior integração e participação na sociedade, inclusive no âmbito escolar.

Ao final da década de 80, mais precisamente em 1988, foi promulgada a Constituição Federal do Brasil (CFB), sob forte influência dos vários movimentos sociais realizados nesse período no Brasil. Em relação à educação, a CFB trouxe alterações profundas, destacando-se as metas de universalização e democratização do ensino, erradicação do analfabetismo e melhora na qualidade da educação pública. Para o alunado da Educação Especial, a CFB vem assegurar o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, conforme o inciso III do artigo 208 (BRASIL, 1988).

As políticas internacionais, com destaque especial a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, em 1990, e a Declaração de Salamanca, em 1994, tiveram grande influência nos encaminhamentos para as políticas públicas em diversos países, inclusive no Brasil (MENDES, 2006; KASSAR; REBELO, 2011).

A década de 1990 esteve marcada pelo início da preocupação de um enfoque pedagógico à educação especial, destacando-se a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, os quais, durante séculos, não tiveram acesso ao currículo escolar e aos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade. Nas raras oportunidades de acesso que lhe foram concedidas, o foco de aprendizado e treinamento, para uma parcela desse público,

estava voltado apenas para atividades de vida diária, ou reabilitação. Vale destacar que desde o início do século XX, a escolarização do público-alvo da Educação Especial esteve sob a perspectiva da medicina e da psicologia desenvolvimental, passando na década de 90 a priorizar o enfoque pedagógico sobre os processos de ensino-aprendizagem deste alunado (JANNUZZI, 2012).

Tais transformações podem ser consideradas decorrentes de um conjunto de reformas no sistema educacional brasileiro, principalmente no tocante à Educação Especial que passou, a partir de então, a assumir um caráter inclusivo. Sob influência das diretrizes internacionais atreladas ao pensamento neoliberal, ou seja, subordinada a lógica econômica e ao discurso oficial de garantir a educação básica a todos. Com foco em grupos minoritários que não tinham acesso à educação escolar garantido, iniciativas foram adotadas para que os mesmos pudessem ser inseridos na sociedade, respondendo de forma adequada as demandas e perspectivas sociais e de mercado (LIMA; MENDES, 2008; ROMERO; NOMA, 2004).

No ano de 1994, o MEC, através da Secretaria de Educação Especial, publicou o documento “Política Nacional de Educação Especial” (BRASIL, 1994), com o objetivo de dar diretrizes para as práticas educacionais nesta modalidade de ensino. Neste documento, a Educação Especial é caracterizada como: promotora do desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, nos diferentes níveis de ensino, e fundamentada em referenciais teóricos e práticos, que estejam de acordo com as especificidades dos alunos. Outra característica a se destacar, consistiu na perspectiva de transversalidade desta modalidade, implicando que deveria perpassar todos os níveis (da educação básica ao ensino superior) e modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação indígena e a educação profissional), característica que seria reforçada posteriormente pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

Na política de Educação Especial (BRASIL, 1994) há orientações para a integração escolar de alunos público-alvo da educação especial, mas de forma condicional, ou seja, desde que os estudantes apresentassem condições de acompanhar o ensino regular, assim como os demais alunos. Nesta perspectiva de homogeneização e padronização do ensino e aprendizagem dos alunos, esta política não incitou que práticas educacionais fossem repensadas, e que o sistema educacional público fosse reestruturado. Sobre o atendimento educacional especializado, novamente não foi esclarecido a especificidade da ação educacional, mas alterado os locais de atendimento, isto é, nesse documento foram incorporados, para além das escolas especiais, a possibilidade de escolarização em classes especiais e salas de recursos, o atendimento domiciliar, a classe hospitalar e a sala de estimulação essencial. Outra diferença

que merece destaque refere-se ao silenciamento sobre o apoio pedagógico especializado para os alunos escolarizados em classes comuns do ensino regular.

De acordo com Romero e Noma (2004) a Política de Educação Especial (BRASIL, 1994) representou uma tentativa de normatizar e consolidar os princípios estabelecidos pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), na conferência de Jontien, Tailândia.

No tocante às instituições especializadas, segundo Lima e Mendes (2008) a Política de Educação Especial, de 1994, preconizava que estas deveriam se “reestruturar para oferecer suporte ao sistema de ensino regular e oferecer serviços complementares” (p. 8) aos alunos público-alvo da Educação Especial. Sobre as instituições filantrópicas ficou, novamente, estabelecida a parceria com o poder público para o atendimento educacional, além da possibilidade do repasse de recursos governamentais, incluindo a cessão de funcionários públicos às instituições, mantendo-se a tradição histórica de transferir a responsabilidade do atendimento especializado à sociedade civil, mais especificamente ao terceiro setor.

Após 10 anos de tramitação, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei 9394-Diretrizes e Bases da Educação; (BRASIL, 1996), que reforçou os aspectos previstos na Constituição Federal e forneceu as diretrizes e orientações para o ensino no país. No que tange aos alunos público-alvo da Educação Especial, a LDB 9394/96 apresentou um capítulo, exclusivo destinado à Educação Especial, com dispositivos que previam:

Art. 58°. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1°. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2°. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, **sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.**

§ 3°. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59°. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; garantiu legalmente a matrícula no ensino regular, tornando às escolas regulares lócus de ensino deste alunado, por direito.

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins,

bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, **para fins de apoio técnico e financeiro** pelo Poder Público. (BRASIL, 1996- grifos nossos)

Sobre o artigo 58, cabe “destacar que o termo ‘preferencialmente’ abriu a possibilidade de que o ensino não ocorresse na rede regular, mas que permanecesse nas instituições especializadas” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 107).

Ainda neste artigo, em seu parágrafo 2º, conforme o termo em destaque no excerto acima, cumpre-se ressaltar que o atendimento educacional sob o princípio da integração, na qual o atendimento deveria ser destinado aos alunos que não pudessem ser integrados em escolas regulares, e vê-se então, que a responsabilidade recai sobre a condição do aluno, e não sobre o sistema de ensino.

Outro aspecto refere-se à contradição na manutenção do paralelismo entre Ensino Regular e Educação Especial, pois a última havia sido considerada uma modalidade de ensino transversal.

No artigo 60, a questão das instituições filantrópicas sem fins lucrativos foi retomada, e se manteve a legalidade dos convênios com transferência de recursos do setor público para o privado, destinado ao atendimento especializado.

A LDB 9394/96, foi considerada um importante marco normativo para a área da Educação Especial, pois se constituiu como base para políticas e encaminhamentos no país em torno desta temática.

No ano de 1999, com o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), que regulamentou a Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989), sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, as questões educacionais foram discutidas em cinco artigos, na seção II (Do acesso à educação) no capítulo VII, a Educação Especial foi reafirmada enquanto modalidade de ensino com caráter transversal, ou seja, perpassando todos os níveis, etapas e as demais modalidades de ensino, dando ênfase ao caráter complementar da Educação Especial ao Ensino Regular, o que não excluía a existência do caráter substitutivo.

Tendo como referência o panorama geral da história da Educação Especial no Brasil, a partir dos dispositivos legais, há de se considerar a década de 1990 como um período bastante significativo para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, dada a garantia legal, de acesso ao ensino e o despontar do enfoque pedagógico sobre os processos de

ensino aprendizagem deste alunado, ainda que meio as contradições do sistema e os ranços das vertentes: clínica/médica e assistenciais/caritativas.

As políticas internacionais tiveram papel decisivo para os encaminhamentos da Educação Especial no Brasil, sob a perspectiva e princípios da educação inclusiva. Diante dos problemas da educação nacional, ainda com consideráveis níveis de analfabetismo, precárias condições de ensino, altas taxas de repetência e evasão escolar, entre outros problemas, o Brasil, estava sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar as diretrizes de educação inclusiva, tendo em vista o desenvolvimento e manutenção do sistema e do Estado democrático, o estabelecimento de uma sociedade inclusiva, tornou-se fundamental. Considerando que educação é elemento fundamental para a manutenção do sistema e desenvolvimento da sociedade, a educação inclusiva tornou-se integrante e essencial a esse projeto social, principalmente no fim dos anos de 1990 (MENDES, 2010b). No entanto, somente com a Resolução CNE/ CEB 2/ 2001 (BRASIL, 2001) a legislação brasileira normatizou os princípios da Educação Inclusiva às diretrizes referentes à Educação Especial, presentes nas discussões internacionais e documentos dos quais o país foi signatário (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 108).

Desta forma, o final da década de 90 a Educação Especial esteve marcada pelas reformas educacionais brasileiras, influenciadas pelas agências multilaterais (UNESCO, ONU, UNICEF) no sentido de adotar os princípios e pressupostos da filosofia de educação inclusiva e pelo “caloroso debate da inclusão escolar, envolvendo uma dicotomização do campo entre os adeptos da educação inclusiva e os adeptos de uma visão mais radical baseada na inclusão total” (MENDES, 2010, p. 105), que serviram de base para os futuros encaminhamentos da Educação Especial no Brasil.

Na esfera estadual, muitos estados desempenharam o papel de criar e manter as classes especiais, ou salas de recursos categoriais, nas escolas públicas estaduais, para escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Neste contexto, mesmo as classes estando inseridas no espaço escolar regular, a Educação Especial permaneceu de certa forma sendo uma escolarização paralela e segregada do sistema educacional regular (MATOS, 2004).

No estado de São Paulo, por exemplo, entre as décadas de 1990 e 2000 o atendimento educacional aos alunos público-alvo da Educação Especial esteve previsto para ser realizado nas classes comuns de escolas regulares, nas diferentes etapas e níveis de ensino, abrindo também a possibilidade para a abertura de classes especiais, quando a escolarização nas classes comuns não atendessem a demanda e as especificidades do trabalho pedagógico junto a este

alunado, ou em escolas especiais ou instituições conveniadas à Secretaria Estadual de Educação (MARTINS, 2012).

1.2 Alguns aspectos da Educação Especial no estado de São Paulo

Tendo como referência a produção dos conhecimentos acerca da história da Educação Especial, pode-se afirmar que, em linhas gerais a história da Educação Especial no estado de São Paulo vem a corroborar a história da Educação Especial no Brasil, nos seguintes aspectos:

- Nos primórdios do atendimento às pessoas com deficiência, havia no estado instituições de assistência psicopedagógicas e de reabilitação (JANNUZZI, 2012). A primeira instituição do estado, assim como no Brasil, era destinada a alunos cegos e foi fundada em 1928, a ainda nomeada de “Instituto de Cegos Padre Chico”. A segunda instituição foi criada para alunos com surdez, o “Instituto Santa Teresinha para Surdos”, em 1929. E logo no início da década de 1960 foi fundada a primeira APAE no estado (MAZZOTTA, 2005).
- Estabelecimento de convênios com instituições filantrópicas (sem fins lucrativos) para o atendimento educacional das pessoas com deficiência, por meio do repasse de verbas (federais, estaduais e/ou municipais) e também o repasse de recursos humanos, que consiste no “empréstimo” de servidores públicos às instituições (MARTINS, 2012; SANTOS; MENDES, 2013).
- Abertura em larga escala de classes especiais em escolas regulares estaduais para a escolarização dos alunos com deficiência, em turmas pequenas e categoriais. No entanto, estas classes foram alvo de duras críticas, pois eram utilizadas como escape, um subterfúgio para as impropriedades e fracasso do ensino regular. Assim, demasiadamente alunos com fracasso escolar eram encaminhados a estas classes e rotulados na época como “deficientes mentais” (FERREIRA, 1992). Embora a legislação preconizasse o atendimento às pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades ou superdotação, as proposições de serviços e atendimentos voltavam-se em suma às pessoas com deficiência (D’ANTINO, 1998).
- Implantação de salas de recursos para apoiar de forma complementar e suplementar a escolarização dos alunos no ensino regular, no contraturno (MARTINS, 2012).
- Aumento expressivo no número de matrículas dos alunos alvo da Educação Especial em instituições de ensino, e no ensino nas classes comuns do ensino regular a partir dos anos 2000 (MARTINS, 2012).

- Adoção de uma base legal sob a perspectiva da educação inclusiva para o encaminhamento da Educação Especial no estado (BUENO *et al*, 2005).

As décadas de 1990 e 2000 foram fortemente marcadas pelas discussões e implementações de políticas para a Educação Especial, na perspectiva filosófica da educação inclusiva. Os números de matrículas dos alunos alvo da Educação Especial no censo escolar apontam avanços em relação ao acesso à escola comum, que ao longo da história era restrita para essa população. A tabela 1, a seguir, apresenta os dados de matrículas do estado de São Paulo, obtidos no site do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa – INEP, durante o período do estudo, à exceção dos anos de 1997 e 1998, pois a sinopse desses dados não encontravam-se disponíveis.

TABELA 1- TOTAL DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO POR REDE DE ENSINO

MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO						
<i>Rede de Ensino</i>	<i>1999</i>	<i>2000</i>	<i>2001</i>	<i>2002</i>	<i>2003</i>	<i>2004</i>
Federal	-	-	-	-	-	-
Estadual	16.029	15.646	14.966	13.156	12.592	8.726
Municipal	13.070	14.409	14.825	15.856	16.891	17.022
Particular	31.070	31.312	36.346	38.750	42.550	44.700
TOTAL	60.337	61.367	66.137	68.067	72.081	70.448

FONTE: A autora, com base nos dados do censo escolar (consulta a matrícula) INEP.

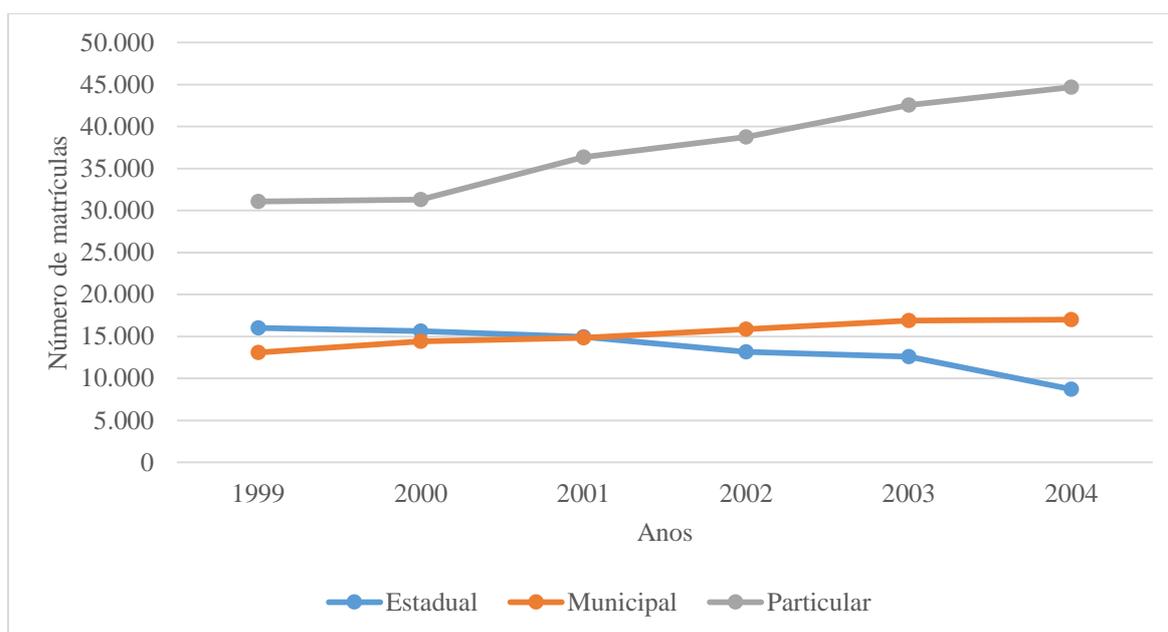
Com base nos dados apresentados pela tabela 1, pode-se notar que o total de matrículas na Educação Especial aumentou modestamente, ano a ano, a exceção do ano de 2004, quando houve diminuição no número total de matrículas.

Ao longo do período analisado observa-se que no número de matrículas na rede estadual de ensino cai 54% (n= -7303), enquanto aumenta o número de matrículas da Educação Especial nas redes municipais de ensino do estado de São Paulo, possivelmente devido à política de municipalização do governo federal. O gráfico 1 a seguir, ilustra a inversão no número de matrículas entre as redes estadual e municipais, mas sem que isso alterasse o crescimento de matrículas nas instituições privadas. Cabe destacar ainda que os dados censitários indicam grandes oscilações nos números de matrículas de ano para ano, fato esse que evidencia certa inconsistência nesses dados.

A partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988), ficou estabelecida a descentralização do ensino, processo de municipalização, por meio do regime de colaboração entre União, Estado e

Município (SOUZA, FARIA, 2004), na qual proporcionou aos municípios maior independência para solucionar suas dificuldades político-administrativas, inclusive as relacionadas à Educação Especial (MENDES, 2001). Ficou estabelecido que à União caberia o repasse mínimo de 18%, e aos estados e municípios de 25% da arrecadação de impostos, conforme o artigo 212 (BRASIL, 1988).

GRÁFICO 1- MATRÍCULA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS REDES DE ENSINO: ESTADUAL, MUNICIPAL E PARTICULAR



FONTE: Elaboração própria, com base nos dados do censo escolar- 1999, 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004.

A perspectiva de educação inclusiva para a Educação Especial foi assumida pelo estado, conforme orientação nacional (BRASIL, 1988, 1996), e durante o período de 1997 a 2012, o estado de São Paulo foi governado por cinco membros do Partido da Social Democracia Brasileira –PSDB, sendo eles: Mário Covas (1995 a 2001) e Geraldo Alckimin (2001 a 2006). A partir do momento em que o PSDB deixa de ser o partido do Presidente da República, quando o candidato Luís Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores, assume o poder, os governos do estado de São Paulo começam a fazer parte da oposição partidária ao governo federal. Assim, dada as diferenças nas ideologias partidárias as políticas e diretrizes estaduais e federais começaram a se diferenciar em alguns aspectos no âmbito do estado, tais como na definição de quem é o público-alvo da Educação Especial, nos tipos de provisões de serviços, etc.

Além disso, cabe ressaltar que, com o processo de municipalização do ensino, os municípios ganharam autonomia para adotar, ou não, as propostas feitas oriundas do MEC, ou mesmo para criar outras propostas.

Assim, quando se fala em estado de São Paulo há que se considerar que há diferentes interpretações em curso sobre como deve ser a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Estudos realizados no âmbito do Observatório de Educação Especial (Oneesp) em 17 estados brasileiros têm mostrando que há particularidades bastante significativas nas concepções e implementações das políticas de escolarização do público alvo da Educação Especial (MENDES; CIA, 2014). A partir dos relatos dos pesquisadores participantes do Oneesp pôde-se compreender que os atuais encaminhamentos sobre a Educação Especial e os serviços ofertados podem ser decorrentes da história de cada estado e/ou município com a Educação Especial. Neste sentido, as histórias locais (estadual e municipal) podem convergir ou divergir das narrativas existentes sobre a história da Educação Especial no Brasil. De acordo com Evangelista (2004), as pessoas e o contexto são produtos da própria história, na qual, são também, agentes de sua produção. Nesta perspectiva, o presente traz consigo reflexos do passado, assim, parte-se do pressuposto que o conhecimento da história nos permite uma melhor compreensão da realidade presente.

1.3 Uso da mídia impressa na produção em história e Educação Especial: a necessidade de novas histórias

Na sociedade contemporânea o uso das mídias é cada vez mais intenso, e elas estão em constante transformação e aprimoramento, tendo em vista atender as demandas sociais de seu público-alvo.

Conforme os registros históricos, a mídia impressa foi a primeira a ser elaborada e utilizada pelos homens, e permanece em circulação até os dias atuais, sendo um meio de comunicação em massa importante e popular. As mídias impressas utilizam-se, essencialmente, da escrita e de imagens. Com a escrita, forma de registro da linguagem oral, se tornou possível que a comunicação rompesse determinadas barreiras do tempo e espaço (MIRANDA, 2007).

Dentre os diferentes formatos que a mídia impressa pode assumir, temos o jornal, que no Brasil chegou após a vinda da família real portuguesa, no Rio de Janeiro, em setembro de 1808, com início da circulação do “Jornal Gazeta”. No estado de São Paulo, 86 anos depois, ou seja em 1894, entraria em circulação o primeiro jornal no estado “A Tribuna de Santos” (SOUZA, 2004).

Atualmente no Brasil, existem centenas de jornais em circulação, o que mostra o crescimento e a expansão desta mídia em todo território nacional. O jornal tem como principais características: periodicidade; linguagem popular e acessível a diferentes públicos; conteúdo genérico, onde se veiculam notícias e opiniões dos diversos temas de interesse social. Estas características tornam o jornal popular e uma rica fonte histórica, pois conta o que teve visibilidade na mídia naquele contexto em determinado período.

No campo da produção em história da educação, Zanlorenzi (2010) aponta a utilização do jornal, e da mídia impressa em geral, como fonte documental histórica promissora, pois permite “analisar o contexto educacional e as relações envolvidas nesse processo” (p.64).

Ao problematizar o uso do jornal diário como fonte de dados para a pesquisa em história da Educação, Vieira (2007) argumenta que o jornal é uma fonte documental preciosa, que permite conhecer, investigar e analisar “dos personagens ilustres aos anônimos, do plano público ao privado, do político ao econômico, do cotidiano ao evento, da segurança pública às esferas cultural e educacional” (p. 13).

As fontes históricas oriundas da mídia têm sido cada vez mais utilizadas como fontes primárias, ou seja, fontes produzidas que possuem uma relação direta com as questões de pesquisa (TOLEDO; GIMENEZ, 2009). Assim, a produção científica em história tem se apropriado deste tipo de fonte, deixando de utilizá-la somente como fonte secundária, na qual tem relação indireta com o tema a ser investigado.

Apesar da utilização de fontes documentais oriundas na mídia impressa ser relevante e considerada como promissora, no campo da Educação Especial pouquíssimo se tem utilizado a mídia impressa como fonte documental para a análise e construção de sua história. Em alguns casos, o material produzido pela mídia impressa, tem sido explorado especificamente com o objetivo de identificar concepções e representações acerca das pessoas com deficiência.

Ao analisar atuação da mídia enquanto veículo de comunicação e de representações de discursos e ideologias, Pontes, Naujorks e Sherer (2001) concluíram que a mídia tem sido bastante catalisadora de estereótipos.

No ano de 2003, a Agência de Notícias dos Direitos da Infância - ANDI, uma organização da sociedade civil, publicou o documento “Mídia e Deficiência”, com os resultados obtidos na pesquisa que investigou o tema da deficiência nos jornais brasileiros e concluiu que a sociedade brasileira não tinha se apropriado do discurso inclusionista, estando ainda muito pautada nos princípios de integração, considerado ultrapassado e obsoleto, pelas autoras.

A pesquisa realizada por Vimieiro e Maia (2011), teve como objetivo analisar a cultura pública mediada sobre o tema da deficiência de 1960 a 2008 no Brasil e concluiu que havia um

profundo processo de aprendizado social, na aceitação das pessoas com deficiência, principalmente no tocante a inclusão desta população na sociedade. Os resultados das análises realizadas pelas autoras confrontam a análise da pesquisa realizada pela ANDI, a qual questionam os critérios muito rígidos estabelecidos nos procedimentos de análise dos dados.

Com o intuito de análise histórica da produção veiculada pela mídia impressa, especificamente em um jornal local, foi realizada uma série de pesquisas integradas que tiveram como objetivo central a reconstrução da história da Educação Especial do município de São Carlos, interior do estado de São Paulo, em um período de 25 anos, 1981 a 2010 (SANTOS, 2013; GRILLO-STÁBILLE, 2013; GOUVEIA, 2013).

Santos e Mendes (2012, 2013), analisando os dados sobre a história da Educação Especial do município de São Carlos- SP, contada pelo jornal local, mostraram como a filantropia e a Educação Especial continuam imbricadas, e possuem uma relação simbiótica, a despeito de todo o discurso sobre educação inclusiva. O estudo baseado num jornal do município, permitiu identificar iniciativas da universidade local em relação ao público-alvo da Educação Especial; ações do poder executivo municipal, divulgação de eventos de formação e capacitação profissional, criação de programas educacionais destinados aos alunos com deficiência da rede pública e as, já anunciadas, parcerias estabelecidas entre setor público e privado para a oferta do atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial.

O presente estudo representa uma expansão dessa linha de investigação do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP) sobre análise histórica da produção veiculada pela mídia impressa, abordando o contexto do estado de São Paulo, e através de um jornal de maior circulação, na expectativa de que a compreensão dos textos publicados no jornal O Estado de S. Paulo permitirá a produção de novas histórias e novas perspectivas sobre histórias já produzidas.

Como as pesquisas e a historiografia se fazem com base em problematizações oriundas e próprias de cada tempo, e considerando a produção em história da Educação Especial e seu contexto atual, as questões de pesquisa que mobilizaram este estudo foram:

- Quais são as histórias da Educação Especial narradas pelo jornal O Estado de São Paulo?
- Quais temas e personagens foram mais frequentes? E como se relacionam?
- Qual concepção sobre Educação Especial foi disseminada?
- Como as políticas em Educação Especial foram traduzidas nas páginas do jornal?

2 OBJETIVO

O presente estudo teve como objetivo geral recontar as histórias da Educação Especial em São Paulo (re)produzidas no jornal impresso “O Estado de São Paulo”, entre 1997 a 2004.

De forma mais específica, objetivou-se:

1. Identificar, analisar e relacionar as temáticas e personagens da Educação Especial, mais frequentes nos textos veiculados pelo jornal;
2. Analisar a concepção disseminada pelo jornal sobre a Educação Especial e seu público-alvo;
3. Relacionar o conteúdo das matérias com as políticas educacionais para o público-alvo da Educação Especial.

3 UM CAMINHO PARA PROBLEMATIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A produção em história da Educação Especial segue as tendências da produção em história da Educação, que por sua vez são pautadas na pesquisa em História. Diversas concepções teórico-metodológicas para se estudar História foram construídas ao longo do tempo e coexistem na atualidade. Entretanto, pode-se apontar a teoria da História Nova como uma tendência consolidada no campo da pesquisa em História, e da História da Educação.

A História Nova propõe o rompimento com a tradição positivista da produção do conhecimento acerca da história. No positivismo, na qual Augusto Comte é a maior referência, concebe-se que há uma história factual, única, verdadeira e incontestável, na qual participam os grandes heróis. Assim, torna-se necessário que os historiadores a encontrem em documentos oficiais. Nesta corrente, os documentos são utilizados como provas da história contada, que não requer uma análise crítica e problematização, por parte do historiador, pois as provas, os fatos são suficientes para resgatar as verdades históricas.

Outro aspecto de destaque na história positivista é a questão da neutralidade. O ideal e exigência da neutralidade referem-se ao distanciamento completo do pesquisador e de seu objeto de pesquisa, para que se possa retratar a verdade genuína, de forma clara e objetiva com base somente nas provas documentais, sem que as impressões e conclusões do pesquisador “contaminem” a história produzida.

Com o rompimento deste pensamento originado a partir da *Escola dos Annales*⁶, a teoria da História Nova compõe a terceira geração, e passa-se a conceber e propor uma nova forma de fazer história, produzindo novas frentes de pesquisas e estimulando as frentes de pesquisa tradicionais a repensar os métodos empregados (VIEIRA, 2007).

Nesta perspectiva, a História deixa de ser entendida como a ciência que investiga e reconstitui o passado, e passa a ser entendida como a ciência que estuda o homem em determinado tempo e espaço social, a “ciência da mutação e da explicação dessa mudança” (LE GOFF, 2003, p. 15). O importante é a compreensão dos processos, questioná-los e analisá-los de forma crítica e contextualizada.

⁶ Movimento historiográfico originado nas primeiras décadas do século XX na França, que inovou a compreensão sobre o fazer história nas ciências humanas/sociais, opondo-se aos ideais positivistas e dando lugar a temas, até então, não visitados pelas pesquisas. Apesar de ser um movimento, não há uma unidade, pois é composto por quatro gerações, lideradas por diferentes historiadores, a cada qual possui suas especificidades.

A noção de documento, como fonte histórica válida, também foi reformulada originando a “revolução documental”. De acordo com Sá-Silva, Almeida, Guindani (2009), a definição de documento passou por grandes transformações ao longo da história. Inicialmente, no final do século XIX, entendia-se como documento os registros oficiais escritos, pois estes assumiam o valor de prova e verdade histórica. Posteriormente, em meados do século XX, o entendimento sobre o que vem a ser um documento foi ampliado significativamente, aceitando-se “[...] texto escritos, mas também documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc.” (CELLARD, 2008, p. 297,). A Associação dos Arquivistas Brasileiros, define como documento: “unidade de registro de informações, qualquer que seja o suporte ou formato” (AAB, 2005, p. 73). Sob esta perspectiva considera-se que o jornal veiculado na mídia impressa é um documento.

Para Nóvoa (1997), especificamente no campo da História da Educação, novas fontes documentais passam a ser válidas e valiosas, como por exemplo: “as tradições orais, as publicações periódicas, as biografias e as autobiografias, os relatos de vida escolar, a iconografia, os materiais didáticos, os cadernos escolares” (NÓVOA, 1997, p. 19), revelando-nos novas histórias, a partir de diferentes perspectivas, olhares e fontes. Para Vieira (2007) “o debate sobre fontes como indício de uma pretensão de rever, em sentido *lato*, a concepção e as formas de produzir o saber histórico”.

A História Nova, de forma geral, segue como premissas, que não há verdade única e inquestionável, pois a cada tempo, a cada produção historiográfica, novos conhecimentos sobre o homem em determinado tempo são produzidos, as relações e os processos que os envolvem são analisados e questionados. Além disso, não há neutralidade na pesquisa, pois o pesquisador em seu espaço e tempo de produção, está envolvido com o objeto de pesquisa, faz escolhas teórico-metodológicas, escolhe as fontes, adota procedimentos, formula as questões e faz problematizações. Em todo este processo, de fazer pesquisa, e pesquisa em história, a subjetividade, as experiências e referências do pesquisador estão imbricadas. Por isso, é preciso que seja feito de forma consciente e clara, para que possa também compreender os limites de seu trabalho.

Não se pretende com esta pesquisa a reconstrução do passado tal como aconteceu, pois esta seria uma tarefa impossível. Pretende-se então, reconstruir a história a partir da leitura e análise sistemática dos fatos, por meio dos documentos, que permitem a compreensão dos acontecimentos passados e os seus desdobramentos no presente, procurando estabelecer o elo existente entre os tempos históricos: passado e presente (FENELON, 1997; PIMENTEL, 2001).

Na pesquisa histórica o principal objeto a ser descoberto não é o fato em si, mas o que o pensamento de determinada época expressa, possibilitando a conexão entre os fatos históricos através das provas documentais (RODRIGUES, 1969).

3.1 *Corpus* Documental

O *corpus* documental escolhido para o presente estudo foi o jornal impresso diário “O Estado de São Paulo” (OESP) pertencente ao grupo “Estadão”, que possui um acervo digital *online* e dispõe para assinantes do jornal todas as edições impressas⁷, Nacional (Na) e estadual, São Paulo (SP), desde sua fundação.

Fundado em 4 de janeiro 1975, com nome “A Província de São Paulo”, por republicanos liderados por Manoel Ferraz de Campos Salles e Américo Brasiliense, esse periódico tinha como objetivo publicar notícias em combate a monarquia e a escravidão. Após a proclamação da República, em 1 de janeiro de 1890, o jornal passou a assumir o nome “O Estado de São Paulo” (ESTADÃO, 2015).

O jornal OESP é o mais antigo ainda em circulação na cidade de São Paulo, que integra até os dias atuais os meios de comunicação de massa no estado de São Paulo. Segundo a Associação Nacional de Jornais – ANJ, o jornal OESP ao longo da história, esteve sempre entre os mais vendidos e principais jornais em circulação no país (ANJ, 2013), tendo sido indicado por associações internacionais ao prêmio de jornal diário mais completo do mundo, concorrendo com os grandes jornais americanos e europeus, com visibilidade e reconhecimento mundial (MOREIRA, 2006).

Tendo em vista a necessidade de delimitar o universo temporal, adequado para a realização de uma pesquisa, optou-se por delimitar o período temporal em oito anos, compreendidos entre 1997 a 2004, que abarca 5.844 edições investigadas, considerando as edições Nacional e São Paulo. O marco inicial do universo temporal, 1997, foi definido devido ao fato deste ser o ano imediatamente posterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996), que ocorreu em 25 de dezembro de 1996, considerado importante marco histórico e normativo para os atuais encaminhamentos das políticas em Educação Especial, sob a perspectiva da inclusão escolar. Assim, buscar-se-á investigar os oito anos pós aprovação da LDB 9394/96.

⁷ Cabe destacar que trabalhamos apenas com as edições do jornal impresso, disponível do acervo digital online, que se diferencia dos textos publicados no jornal online O Estado de S. Paulo.

3.2 Equipamentos e Materiais

Para a realização do presente estudo foi necessário um computador com acesso à internet, a compra da assinatura do periódico para o acesso ao acervo digital e para armazenamento e organização dos arquivos digitais em um banco de dados. Na etapa de análise dos dados foi utilizado o *software* ATLAS.ti.

3.3 Instrumentos

Para a condução do estudo foram utilizados dois instrumentos: o Formulário para Cadastro dos Textos (APÊNDICE A) e o Guia de Análise e Classificação dos Textos (APÊNDICE B). O primeiro instrumento, foi utilizado e preenchido durante a etapa de coleta de dados, no acervo digital online, compondo um guia para a base de armazenamento dos dados, contendo as seguintes informações: data da publicação, título do texto, edição publicada, página, caderno a qual pertence e a expressão de busca utilizada para localizar o texto. O segundo instrumento, utilizado durante o procedimento de classificação dos textos nos eixos de análise: âmbito, formato, expressão de busca, condição, personagem, tema e relação com políticas educacionais, estabelecendo-se de forma objetiva os critérios utilizados para a posterior codificação dos textos.

3.4 Local

Para a obtenção dos documentos, todos os dados foram coletados no acervo digital do jornal “O Estado de S. Paulo”, localizado no *site* oficial do jornal (www.acervo.estadao.com.br).

3.5 Procedimento de coleta de dados

O procedimento de coleta de dados envolveu quatro etapas: aprimoramento das expressões de busca, coleta de dados no acervo digital, organização dos dados e seleção dos textos elegíveis.

Etapa Preliminar- Definição das expressões de busca

Os termos relacionados à Educação Especial e a política de inclusão escolar abrangem uma diversidade de conceitos cuja terminologia varia ao longo da história. Por isso, foi realizado um levantamento dos termos empregados no período investigado, para balizar a seleção dos textos.

A lista preliminar (APÊNDICE C) foi composta por expressões de busca referentes à condição (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) e referências educacionais, totalizando 67 expressões de busca. A lista preliminar foi testada, e antes de utilizar todas as expressões foram encontrados 700 textos, somente no ano de 1997. A grande parte dos textos relacionados às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, não havia relação alguma com a Educação Especial. Então, considerou-se necessário readequar a lista de expressão de busca, e optou-se por utilizar somente referências educacionais para o público-alvo da Educação Especial.

Para se obter a lista definitiva, submeteu-se a lista preliminar à apreciação de juízes externos, pesquisadores da Educação Especial, que contribuíram para o aperfeiçoamento dos termos utilizados. O quadro 1 apresenta as expressões de busca utilizadas.

QUADRO 1- LISTA DEFINITIVA DAS EXPRESSÕES DE BUSCA

EXPRESSÕES DE BUSCA		
Acompanhamento + inclusão	APAE ⁸	Escola + especial
Aluno + Altas habilidades	Apoio + inclusão	Escola + inclusiva
Aluno + Autismo	Braile	Escola + acessibilidade
Aluno + cego	Classe + especial	Escolas + adaptadas
Aluno + deficiência	Educação + Autista	Estimulação + precoce
Aluno + deficiente	Educação + especial	Inclusão + deficiente
Aluno + Necessidade Especial	Educação + inclusiva	Inclusão + escolar
Aluno + superdotado	Ensino + Autismo	Inclusão + surdos
Aluno + Surdo	Ensino + Autista	Integração + cego
Alunos + Surdos	Ensino + deficiente	Integração + deficiente
Alunos + cegos	Ensino + excepcional	Integração + escolar
Alunos + deficiências	Ensino + Superdotado	Integração + surdo
Alunos + deficientes	Ensino + surdos	Libras
Alunos + especiais	Escola + adaptada	Pedagógico + especializado

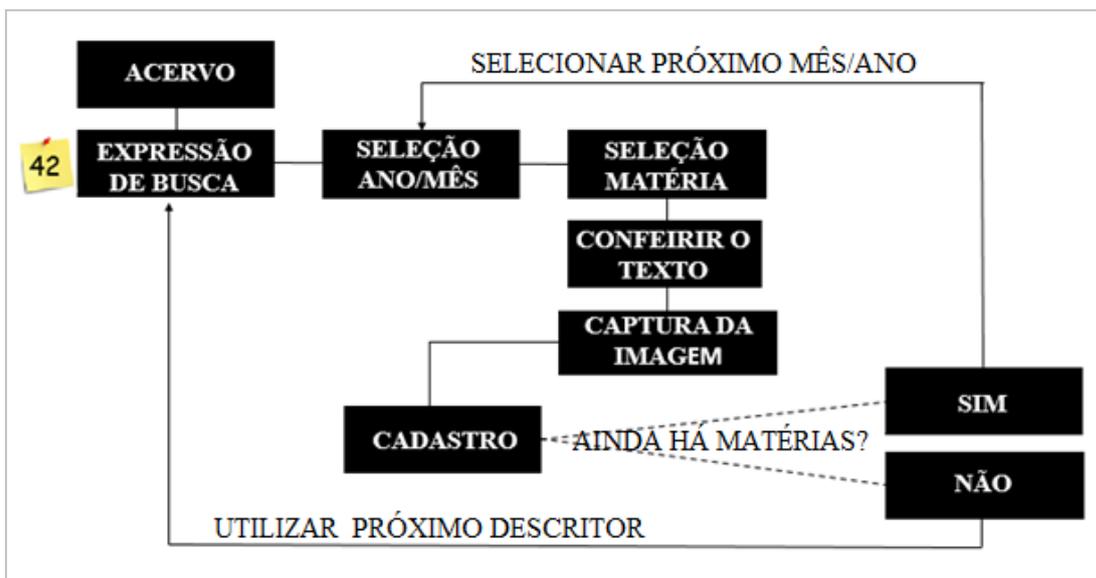
FONTE: Elaboração própria, 2016.

⁸ Optou-se por incluir a expressão de busca “APAE”, pois a instituição tem grande representatividade em todo o estado de São Paulo e também no Brasil, e constitui-se na maior rede filantrópica do mundo, que se mantém vinculada à Educação Especial no decorrer da história.

Etapa I- Coleta de dados no acervo digital

Após a definição da lista com expressões de busca a serem utilizadas, foi iniciada a coleta dos dados definitiva. A figura 1 a seguir apresenta o passo-a-passo dos procedimentos adotados para a coleta de dado.

FIGURA 1- FLUXOGRAMA DOS PROCEDIMENTOS DE COLETA



FONTE: Elaboração própria, 2016.

Conforme apresentado, o primeiro passo foi acessar o *site* do acervo digital do jornal impresso OESP, e digitar a expressão de busca desejada. Ao inserir a expressão de busca, o *site* apresentava o total de ocorrências encontradas, organizados por década, ano e mês, e a partir de então a década, ano e mês desejado eram selecionados.

Ao selecionar o mês desejado, apareciam as páginas do jornal que continham a expressão buscada. Então o texto era selecionado e conferido se realmente estava relacionado ao objeto de estudo. Quando o texto era condizente, a imagem do mesmo era capturada e seu cadastro no Formulário de Cadastro dos Textos era registrado.

Este procedimento foi repetido diversas vezes, de forma que todas as ocorrências apresentadas fossem analisadas. Para essa etapa foi necessário um período de oito meses para que todas as expressões de busca fossem utilizadas e todos dados coletados.

Etapa II- Organização dos dados

Os dados foram armazenados e organizados cronologicamente, conforme ano e mês de publicação, em pastas. O *site* oferecia apenas a possibilidade de capturar a imagem da página completa do periódico. Por isso foi necessário recortar a matéria de interesse utilizando-se um editor de imagem, para extrair apenas os trechos cadastrados e salvos na forma de arquivo eletrônico. Assim, os dados brutos (páginas do jornal) foram transformados em dados editados (matérias de interesse), e prosseguiu-se para os procedimentos de análise.

Etapa III- Seleção dos textos elegíveis

No período de janeiro de 1997 a dezembro 2004, um total de 5.844⁹ edições foram publicadas no jornal impresso OESP. Com a utilização da ferramenta de busca do acervo digital todas as edições deste período foram examinadas para a seleção dos textos jornalísticos elegíveis para análise proposta neste trabalho.

Por meio de 42 expressões utilizadas a ferramenta de busca do acervo detectou-se 1.482 ocorrências dessas expressões. Deste total, 398 ocorrências referiam-se a textos publicados concomitantemente nas duas edições diárias do jornal impresso, a nacional (Na) e a São Paulo (SP). É importante destacar que as ocorrências não correspondiam diretamente a um texto, pois a ferramenta de busca não detectava a expressão por texto publicado no jornal, mas sim contabilizava apenas uma ocorrência por página. Por isso, o exame de toda a página se fez necessário para identificar se a expressão buscada encontrava-se em mais de uma matéria na mesma página e verificar se a expressão buscada possuía na matéria o sentido desejado. A tabela 2, apresenta as ocorrências encontradas (OE) e descartadas (OD), por ano.

**TABELA 2- FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS ENCONTRADAS E
DESCARTADAS: 1997 A 2004**

ANO	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	TOTAL
OE	68	174	121	162	201	224	254	278	1.482
OD	22	56	21	35	54	40	87	71	386

FONTE: Elaboração própria, 2016.

Como podemos observar 26,05% (n=386) das ocorrências foram descartadas, conforme os seguintes critérios:

⁹ Cabe destacar que o valor refere-se ao período de 08 anos considerando as duas edições que o jornal publica diariamente, sendo elas: Nacional (NA) e São Paulo (SP).

1. A matéria da ocorrência já estava cadastrada por conter outra expressão de busca utilizada anteriormente; ou

2. A matéria atribuía uma conotação diferente à expressão de busca, por exemplo, a expressão “classe especial” teve diversas ocorrências, mas na maioria das vezes se referia à classe especial da polícia militar.

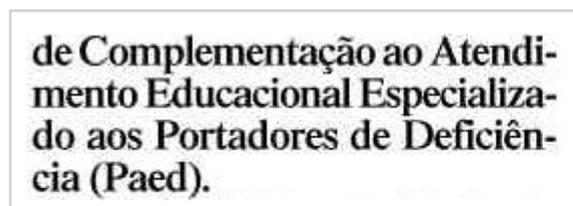
Assim, “a polissemia da linguagem natural apresenta-se como um obstáculo na recuperação de informações realizadas pelos mecanismos de busca da web” (PICKLER, 2007, p. 66). Ainda que essas ferramentas de buscas tenham avançado, muitas ainda apresentam esta dificuldade, e o olhar atento do pesquisador faz-se necessário, na medida em que ele se torna a ferramenta de busca conforme os seus critérios.

Cabe destacar ainda que a ferramenta de busca do acervo *on-line* do jornal OESP apresenta algumas limitações. Destaca-se as seguintes, por trazerem implicações diretas ao estudo:

1. A busca literal pelo termo utilizado, por exemplo, a ferramenta não filtra o plural do termo quando utilizado no singular, ou ao contrário, não filtra o singular quando utilizado no plural. Por isso, algumas expressões precisaram ser utilizadas no plural e no singular.

2. Expressões de busca não são detectadas quando as sílabas estão separadas por hífen, por exemplo, “atendimento educacional especializado” não foi encontrada pela ferramenta de busca, mas encontrada no corpo de algumas matérias selecionadas por outra expressão. Notou-se que esta expressão por vezes alguma palavra que a compõe tinham suas sílabas separadas por hífen, pois as colunas de uma matéria de jornal são relativamente pequenas, e comportam poucas palavras, o que muitas vezes exige separação de sílabas e o uso do hífen. Os excertos a seguir apresentam exemplos em que esta condição é percebida:

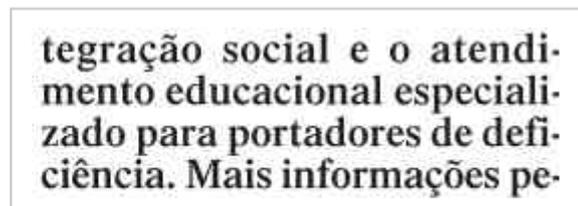
FIGURA 2- EXCERTO AEE 1



de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado aos Portadores de Deficiência (Paed).

FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO- 26-11-2003; p. A11; ed.SP.

FIGURA 3- EXCERTO AEE 2



tegração social e o atendimento educacional especializado para portadores de deficiência. Mais informações pe-

FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO: 12-08-2004; p. C2; ed. SP/Na

Devido a esta característica algumas expressões não tiveram a ocorrência registrada pela ferramenta de busca disponível para consulta do acervo. Entretanto, mesmo com as dificuldades

e limitações impostas pela ferramenta, foi possível selecionar uma amostra significativa de registros jornalísticos relacionados à Educação Especial.

A partir das 1.482 ocorrências detectadas, 698 textos jornalísticos foram selecionados para a constituição do *corpus* documental do presente estudo.

3.6 Procedimentos de análise dos dados

Os procedimentos de análise dos textos coletados no jornal impresso “O estado de S. Paulo”, foram analisados em duas etapas, a saber: I- Refinamento dos dados e II Análise de Conteúdo.

Etapa I- Refinamento dos dados

Considerando o grande volume de dados houve uma triagem dos textos, na tentativa de filtrar os que apresentavam uma relação direta com a Educação Especial. Primeiro, todos os textos (n=698) foram lidos na íntegra e interrogados, e para passar para a segunda fase de análise precisaram responder positivamente as seguintes questões: “A matéria dá notícias sobre a Educação Especial?”, “Fala sobre a escolarização e formação do público-alvo da Educação?”

Etapa II- Análise do Conteúdo

Esta etapa de análise dos dados está fundamentada na teoria de Análise do Conteúdo proposta por Bardin (2008). Considerando o volume de dados mobilizados para a constituição do *corpus* documental, foi utilizado o *software* Atlas.ti. Os dados editados, foram adicionados na lista de documentos primários no Atlas.ti e receberam um código formado pela letra P, seguido de um número, em ordem crescente. Paralelamente foram criados os eixos de análise, o Quadro 2 apresenta os eixos de análise e os códigos que foram criados previamente.

Conforme apresentado pelo quadro 2, em oito eixos de análise os códigos foram estabelecidos previamente e em quatro eixos os códigos foram criados conforme emergiam nos textos. A criação dos eixos de análise e os códigos se deram com base no Guia de Análise e Classificação dos Textos.

QUADRO 2- EIXOS DE ANÁLISE E CÓDIGOS PREVIAMENTE ESTABELECIDOS

EIXO	CÓDIGOS PRÉVIOS
Ano	1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004.
Âmbito	Internacional, Federal, Estadual, Municipal, Estado de São Paulo e Outros Estados.
Condição	*
Adequação do termo	Adequado e Inadequado.
Expressão de busca	*
Formato	Informativo, Nota, Propaganda e Matéria.
Foto	Com foto, Com ilustração e Sem foto.
Personagem	*
Personagem Foco	Figurante, Coadjuvante e Protagonista
Relação com políticas	Aprofundada, Superficial, Convergente, Divergente, Convergente/Divergente e Não há.
Tema	*
Tema Foco	Comentário, Secundário e Principal.

*Sem código Prévio

FONTE: Elaboração própria, 2016.

Os eixos de análise Ano, Âmbito, Formato e Foto, bem como os códigos previamente estabelecidos tiveram como objetivo de análise caracterizar os textos selecionados. O objetivo da codificação dos demais eixos estão detalhados a seguir:

A. Condição

A classificação de condição teve como objetivo identificar a qual grupo do público-alvo da Educação Especial os textos se referiam, e se essa referência foi feita de forma *adequada* ou *inadequada* (códigos prévios). Conforme as condições foram identificadas nos textos os códigos foram sendo criados. Optou-se por nomear os códigos com os termos considerados adequados atualmente.

B. Personagem

O eixo de Classificação do Personagem/Personagem-foco teve como objetivo identificar quem eram os personagens dos textos envolvidos nas publicações do jornal e qual o foco atribuído. Assim, os códigos referentes aos personagens foram adicionados ao longo da análise, e o código referente ao foco foi adicionado previamente como *protagonista* (aquele a quem a matéria se dedicava do início ao fim), *coadjuvante* (aquele que estava apenas relacionado ao

personagem central, mas ainda recebia certa atenção no texto) e *figurante* (aquele que era apenas citado na matéria).

C. Relação com Políticas e Diretrizes

O eixo de Relação com Políticas e Diretrizes teve como objetivo identificar se se havia relação, e qual tipo, entre o conteúdo da matéria com as políticas e diretrizes para a Educação Especial. Foram utilizados os códigos *superficial* (quando as questões políticas e diretrizes estavam implícitas no conteúdo da matéria) e *aprofundado* (quando as questões políticas e diretrizes estavam explícitas no conteúdo da matéria) para analisar a profundidade da relação identificada.

Foram adotados, ainda, para analisar se os textos estavam de acordo e contribuindo com a disseminação das políticas, ou não os códigos: *convergente* (quando o conteúdo da matéria estava de acordo com as políticas e diretrizes para a Educação Especial), *divergente* (quando o conteúdo da matéria não estava de acordo com as políticas e diretrizes para a Educação Especial) e *convergente/divergente* (quando o conteúdo da matéria apontava lados opostos da discussão).

D. Tema

O eixo de Classificação do Tema/Tema-foco teve como objetivo identificar as temáticas abordadas referentes à Educação Especial nos textos e o foco atribuído. Os códigos referentes ao tema abordado foram adicionados no decorrer da análise dos textos, e o código referente ao foco foi adicionado previamente, como *principal* (quando a matéria se dedicava a discutir o tema relacionado à Educação Especial), *secundário* (quando o tema era abordado mas a matéria não se dedicava totalmente a ele) e *comentário* (quando o tema era abordado de forma breve e superficial).

O processo de codificação dos textos seguiu a ordem cronológica de publicação das matérias. Na área de trabalho do projeto, os arquivos eram abertos, lidos minuciosamente e codificados. Para fins de análise e melhor caracterização dos dados, todos os textos precisavam ser classificados em todos os eixos de análise, com ao menos um código. A cada trecho selecionado, unidade de conteúdo, um código correspondente foi atribuído, marcando o texto.¹⁰

¹⁰ O processo de utilização do Atlas.ti para a análise está descrito detalhadamente na seção seguinte.

Os pares: Personagem - Personagem Foco e Tema - Tema Foco, precisaram ser marcados concomitantemente no mesmo trecho selecionado. Entretanto, o foco era atribuído ao final, após toda a leitura sistemática e compreensão aprofundada do texto, principalmente nas matérias, em que mais de um personagem e/ou tema foram identificados, o que exigiu mais atenção e cuidado no processo de codificação. O *software* dispõe de recursos para que comentários e lembretes sejam feitos nos textos, permitindo que as impressões e os *insights* fossem registrados durante a análise.

Concluída a codificação de um texto, iniciava-se a análise do próximo, até que todos os textos selecionados foram devidamente analisados e codificados. Posteriormente, finalizada a codificação de todos os textos, iniciou-se a etapa de categorização. Nesta etapa, os códigos atribuídos aos eixos de análise, que não possuíam códigos prévios (condição, personagem e tema), foram organizados e alguns códigos foram agrupados, de acordo com o conteúdo e transformados em categorias de análise.

Para o tratamento dos resultados, interpretações e inferências, primeiro foi realizado com operações estatísticas (frequência absoluta, frequência relativa, percentagem, coeficiente c e de co-ocorrência).

O cálculo das frequências e a percentagem foram aplicados para identificar os textos selecionados, por edição, por ano, e os que passaram pelo filtro e, também, para identificar as categorias com maior visibilidade, de acordo com os eixos de análise.

O cálculo do coeficiente de co-ocorrência (c), foi formulado com base na análise de conteúdo quantitativo, para grande volume de dados, como é o caso, e tem como objetivo medir a força da relação entre duas categorias de análise, similar a uma correlação coeficiente. A fórmula utilizada para este cálculo é $c := \frac{n_{12}}{(n_1 - n_2) - n_{12}}$ sendo $0 \leq c \leq 1$. Assim, n_{12} é a frequência da co-ocorrência entre duas categorias, e n_1 e n_2 é a frequência de ocorrência de cada código. O índice tem variação entre 0 e 1, e quanto mais próximo a 1 mais forte é a relação. Este cálculo é realizado pelo *software* Atlas.ti, que armazena as informações sobre a frequência das categorias e das co-ocorrências.

Com base nos dados estatísticos obtidos, considerando, principalmente a significância destas histórias no período investigado, foram selecionados os elementos tema e personagem, para a elaboração de algumas das histórias da Educação Especial em São Paulo [re]produzidas por meio dos textos jornalísticos publicados no jornal OESP.

3.7 O uso do Atlas.ti na análise dos dados

O processo de análise de estudos com abordagem qualitativa é laborioso, requer total engajamento do pesquisador, pois demanda a compreensão e interpretação da realidade investigada de forma crítica. Minayo (2012) aponta que o domínio dos termos compreender e interpretar são primordiais na pesquisa qualitativa, pois a partir destes os dados brutos, a realidade concreta, passando pela fase analítica se atingem o nível de concreto pensado. É por meio da análise que os dados são problematizados e que se pode chegar ao avanço do conhecimento científico. Por exemplo, no caso desta pesquisa, os textos jornalísticos por si só não resgatam as histórias da Educação Especial, é por meio da análise que se chega a este conhecimento. Portanto, o processo de análise se torna crucial na pesquisa qualitativa, sobretudo no campo das ciências humanas.

A análise qualitativa permite ao pesquisador a escolha de diferentes abordagens teóricas, instrumentos, fontes, técnicas e procedimentos. Tradicionalmente o emprego das técnicas e procedimentos é realizado de forma manual. Na análise do conteúdo, por exemplo, a marcação dos textos para codificação é realizada com uma caneta, depois todos os trechos são recortados e reorganizados de acordo com os códigos e colados em novas folhas, para que se possa então refiná-los, tornando-os em categorias de análise. Esta tarefa exige além de engajamento e dedicação: tempo! E quando se trata de um grande volume de dados esta etapa da pesquisa se torna ainda mais delicada.

Com o avanço dos recursos tecnológicos, softwares específicos foram criados para auxiliar o pesquisador nesta tarefa. Em pesquisas quantitativas o uso de software para a análise dos dados é comum, mas em pesquisas de cunho qualitativo o uso de softwares para análise ainda é escasso e questionado, quanto a sua efetividade. Minayo (2012), por exemplo, mostra resistência ao uso de recursos tecnológicos para a análise de dados qualitativos e argumenta:

Talvez por hábito de estar presente de forma analítica e crítica em cada uma das etapas da investigação, sinto muita dificuldade em terceirizar, para tais dispositivos, a tarefa analítica, uma vez que ela privilegia uma etapa apenas e **não leva em conta o contexto intersubjetivo indissociável e filosoficamente fundamental para a pesquisa qualitativa e, portanto, para o processo de análise.** (p. 625- grifo nosso)

A questão colocada pela autora sugere que o uso de software na análise qualitativa automatiza todo o processo, isentando o pesquisador de seu papel ativo e crítico. Por esta razão, muitos acreditam que o uso de um software, na análise qualitativa, empobrece a pesquisa tornando-a acrítica e descontextualizada.

Entretanto, o uso de softwares de análise qualitativa auxilia o pesquisador, agilizando os processos que envolvem a análise. Nas pesquisas que mobilizam um grande volume de dados, por vezes, o uso de um software é o que torna possível a análise de todo o material levantado.

Considerando os argumentos contra e pró uso de softwares na análise qualitativa, questiona-se: é possível um software que possibilite ao pesquisador um papel ativo e crítico durante a análise?

Atualmente, não há uma gama diversificada de softwares com esta função. Entre os disponíveis há o Atlas.ti que foi desenvolvido na Alemanha, entre os anos de 1989 a 1992, por uma equipe de pesquisadores em um projeto multidisciplinar. Comercializado desde 1993, o Atlas.ti tem sido utilizado no Brasil em pesquisas qualitativas em diferentes áreas do conhecimento, inclusive no campo da educação (WALTER, BACH, 2015). De acordo com Muhr (1991), o software foi desenvolvido como objetivo facilitar e auxiliar o pesquisador na interpretação dos dados, e não para automatizar esta etapa da pesquisa. Portanto, considera-se que o Atlas.ti possibilita a agilidade da organização e tratamento dos dados, sem tirar a autonomia do pesquisador, mas conferindo a ele a responsabilidade e compromisso com a criticidade na análise realizada.

Como toda escolha, a utilização do software Atlas.ti em pesquisas qualitativas apresenta vantagens e desvantagens, ou melhor desafios ao pesquisador. Destaca-se a seguir algumas vantagens apontadas por Walter e Bach (2015) e outras identificadas no processo de análise, esta pesquisa:

- Aplicação da análise com base em diferentes abordagens de análise qualitativa, sendo as mais usuais a *grounded theory* e a análise de conteúdo;
- Uso e gerenciamento de documentos em diferentes formatos digitais, possibilitando o uso de texto, imagem, áudio e vídeo em um mesmo projeto de trabalho. Este é um grande diferencial do Atlas.ti, pois grande parte dos softwares de análise qualitativa suportam somente a leitura de documentos em formato de texto (.doc ou pdf);
- Agilidade no manuseio dos dados: I) Banco de dados de fácil acesso, pois todos os documentos a serem analisados ficam armazenados no projeto e podem ser (re)organizados a qualquer etapa da pesquisa; II) Todas as ferramentas necessárias estão a um “clic”, assim, não é preciso de outros materiais ou equipamentos para o tratamento dos dados, para a análise do conteúdo, por exemplo, é dispensado o uso de papéis, canetas, marca-texto, *post-it*, clipes, tesoura, cola e mais papéis!

- Acompanhamento do processo de análise em diário de bordo, permitindo ao pesquisador o registro e descrição das etapas realizadas, das tomadas de decisões, dos critérios estabelecidos, dos questionamentos e reflexões que emergem;
- Mapeamento automático da frequência dos códigos e das categorias criadas;
- Para além das ferramentas de codificação dos dados, o Atlas.ti dispõe de uma gama de ferramentas que auxiliam o pesquisador na interpretação dos dados.
- Representações gráficas: algumas ferramentas de análise permitem a geração de representações gráficas das relações estabelecidas e a construção de gráficos semânticos;
- Exportação de dados: permite os dados gerados sobre a análise sejam exportados para programas usuais comuns, do pacote *office* por exemplo, e salvos diretamente no diretório escolhido, diretamente no computador e;
- Realização de análises de um único projeto em grupo, permitindo a padronização dos códigos e a junção das etapas realizadas pelos diferentes membros do grupo.

Bandeira e Melo (2006) descrevem os princípios do Atlas.ti:

Visualização: gerenciamento da complexidade do processo de análise, mantendo o contato do usuário com os dados;
 Integração: a base de dados e todos os elementos construídos na análise são integrados em um único projeto;
 Casualidade (*Serendipity*): promove a descoberta e os insights casualmente, isto é, sem a busca deliberada por aquilo que foi encontrado;
 Exploração: a interação entre os diferentes elementos constitutivos do programa promove a descoberta e os insights (p. 440).

Esses princípios básicos, podem ser considerados o diferencial deste *software*, tornando-o um *software* com grande potencial a ser explorado em análises qualitativas.

Dentre as desvantagens e/ou desafios impostos pelo uso do Atlas.ti, também identificados por Walter e Bach (2015) e ao longo dessa pesquisa, destacam-se os seguintes aspectos:

- O software é comercializado, desta forma é preciso dispor de recursos financeiros para custear a licença de uso;
- A utilização do software requer um período de aprendizagem para utilizá-lo de forma adequada, neste período é preciso conhecer as ferramentas disponíveis e a melhor maneira de utilizá-las de acordo com os objetivos e princípios teórico-metodológicos da pesquisa;

- A facilidade da codificação dos documentos, se usada de forma inadequada, pode acarretar em um número excessivo de códigos, dificultando posteriormente a etapa de interpretação dos resultados;
- Risco de distanciamento e automatização do processo de análise, tornando a análise empobrecida¹¹.

É importante que o pesquisador conheça tais características para definir o uso, ou não, do software em sua pesquisa. Conforme descrito, foram identificadas mais vantagens no emprego do Atlas.ti do que desvantagens, e os desafios enfrentados foram parte intrínseca ao aprendizado.

No presente estudo, o emprego do Atlas.ti foi fundamental para a análise de todos os textos jornalísticos sobre a Educação Especial. Realizar a análise de conteúdo de forma manual seria uma tarefa inviável¹². Para além da agilidade e tempo, foi possível que os textos fossem analisados em seu formato digital original, que era de imagem (.jpg), e assim não foi preciso que os textos fossem transcritos, para então estar em formato de texto (.doc ou pdf).

3.7.1 Breve relato sobre a experiência de uso do Atlas.ti na análise dos dados

Utilizar-se-á desta seção para compartilhar a experiência no uso do Atlas.ti para a análise dos dados, com o objetivo de estimular a uso deste software em pesquisas no campo da Educação Especial e no campo da história da Educação.

A teoria de base que sustenta esta pesquisa é a teoria da História Nova, é importante o pesquisador ter uma teoria de base para fundamentar a análise de dados, exceto se optar pelo uso da *grounded theory*, ou "Teoria Fundamentada nos Dados", onde a teoria é indutiva, ou seja, é baseada na análise sistemática dos dados.

No presente estudo, a teoria de base contribuiu para a problematização, formulação das questões de pesquisa, organização e orientação de todo processo de análise. A Nova história dá sustentação à compreensão da existência de diversas histórias, temas e personagens na construção historiográfica, desta forma, buscou-se conhecer estes elementos constitutivos do processo histórico da Educação Especial em São Paulo. O software não impõe a utilização de uma teoria de base, por isso cabe aos pesquisadores defini-la. Outra decisão a ser tomada refere-se à teoria de análise a ser empregada. Optou-se pelo emprego da Análise de Conteúdo proposta

¹¹ Cabe destacar que, não é o uso do software que torna a análise acrítica e automatizada, como sugeriu Minayo (2015), conforme discutido anteriormente, mas é o mal uso do pesquisador que pode torná-la.

¹² Considerando o tempo estipulado para um curso de mestrado.

por Bardin (2008), com procedimentos de análise¹³ que foram elaborados, visando o alcance dos objetivos estabelecidos.

Com as teorias de base definidas, foi iniciado o processo de aprendizagem do software, etapa que demandou muito empenho, leituras, assistir vídeos tutoriais e a velha e boa forma de aprender: fazendo! Assim, foi criado um projeto teste para a familiarização com o software e aprendizagem no uso das ferramentas básicas. Após este processo inicial, a análise de todos os dados foi iniciada. Cabe destacar que quando o projeto definitivo foi iniciado, em função do tempo, somente as ferramentas básicas de codificação eram dominadas, sendo que as demais foram sendo aprendidas no decorrer do processo, com inúmeros erros, acertos e muita aprendizagem.

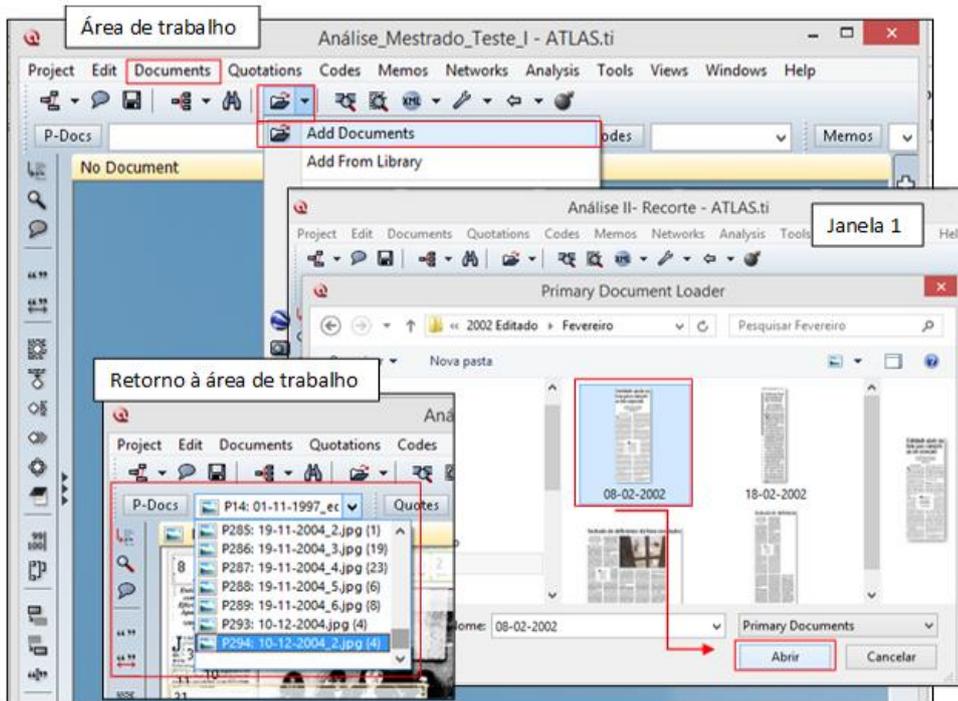
Conforme apresentado pela figura 4, o procedimento para adicionar os documentos ao projeto é simples. Na área de trabalho (janela 1), clicando sobre a opção “*Documents*” (documentos) ou sobre o ícone de atalho, em destaque na figura, e depois em “*Add documents*”, uma nova janela se abre para que os documentos sejam selecionados. Ao retornar a janela 1, é possível conferir e acessar a qualquer momento a lista com todos os documentos adicionados ao projeto. Para esta pesquisa foram adicionados 294 documentos, correspondente aos 294 textos elegíveis para a etapa II da análise de dados. Após todos os documentos adicionados, foi iniciado a etapa de criação e organização dos eixos de análise e dos códigos definidos previamente.

Para criação dos “*codes*” (códigos) é preciso acionar na barra de ferramentas o item “*Codes*” e selecionar a opção “*code manager*”, para abrir a janela 1. Nesta janela o ícone em destaque na figura (*create a new item*) deve ser acionado para que a segunda janela seja aberta, a janela 2 da figura acima, para que os códigos sejam criados. Adicionados nomes aos códigos, no local indicado, é preciso clicar sobre a opção “ok”. Então retorna-se a janela 1, que passará a ter a lista com todos os códigos criados.

Clicando sobre um código é possível, no campo determinado abaixo, conforme a imagem, adicionar um comentário sobre o código criado. Neste campo foi adicionada a definição de cada código, com o objetivo de orientar o processo de codificação de todos os documentos. Este recurso auxilia o pesquisador a manter os mesmos critérios do início ao fim da codificação. Em todo o processo de codificação foram criados 155 códigos. Na coluna destacada na janela “retorno à janela 2” pode-se acompanhar a frequência dos códigos, permitido ao pesquisador, ainda durante a codificação, acompanhar os códigos mais frequentes

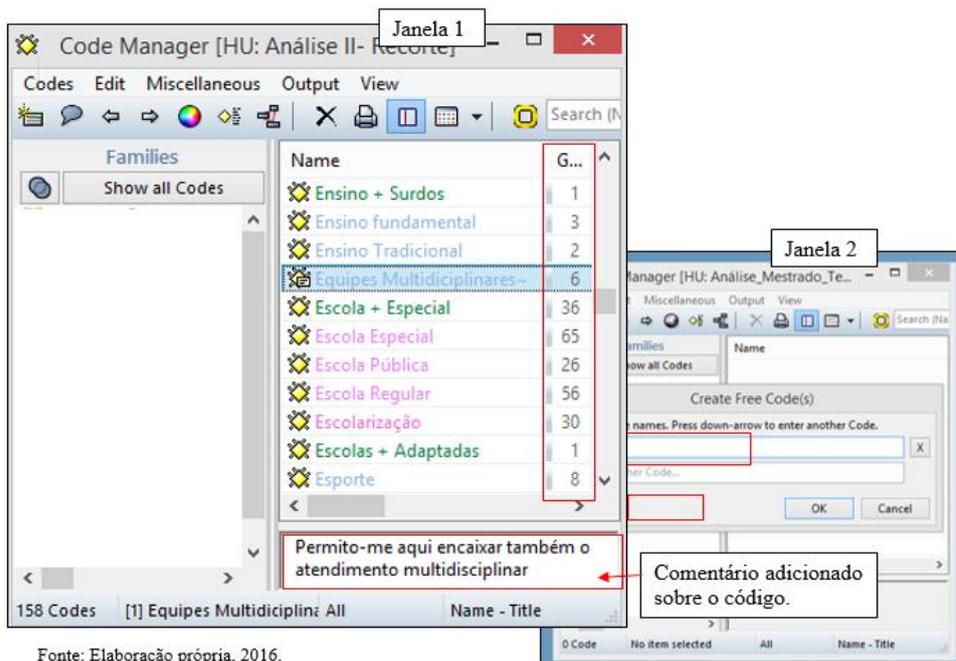
¹³ Os procedimentos de análise estão descritos detalhadamente na seção 3, desse trabalho.

FIGURA 4- ADICIONANDO DOCUMENTOS AO PROJETO



Fonte: Elaboração própria, 2016.

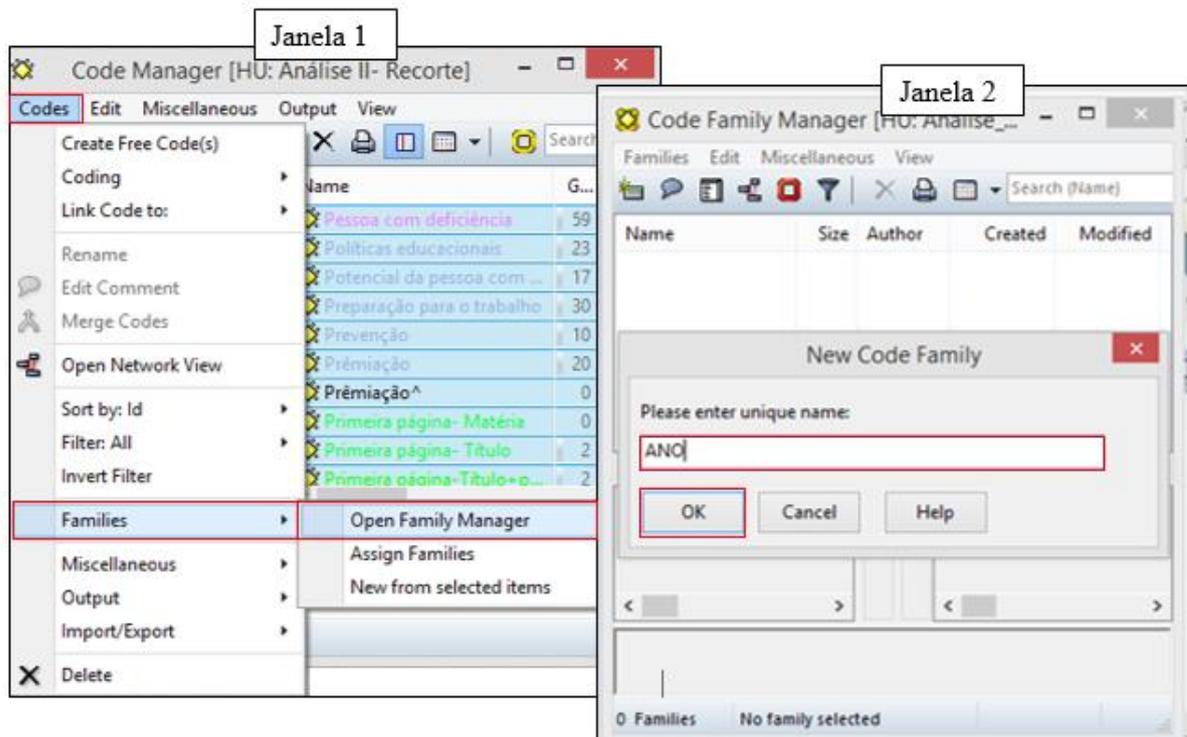
FIGURA 5- CRIANDO CÓDIGOS



Fonte: Elaboração própria, 2016.

Os códigos foram organizados em “*families*” (famílias), que corresponderam aos eixos de análise, previamente elaborados. As famílias são criadas também na janela 1, clicando sobre “*codes*” e depois em “*Families*” e em “*Open Family Manager*”. Então uma nova janela, janela 3, se abrirá para que as famílias sejam nomeadas e criadas, conforme apresentado na figura 6.

FIGURA 6- CRIANDO FAMÍLIAS- EIXOS DE ANÁLISE

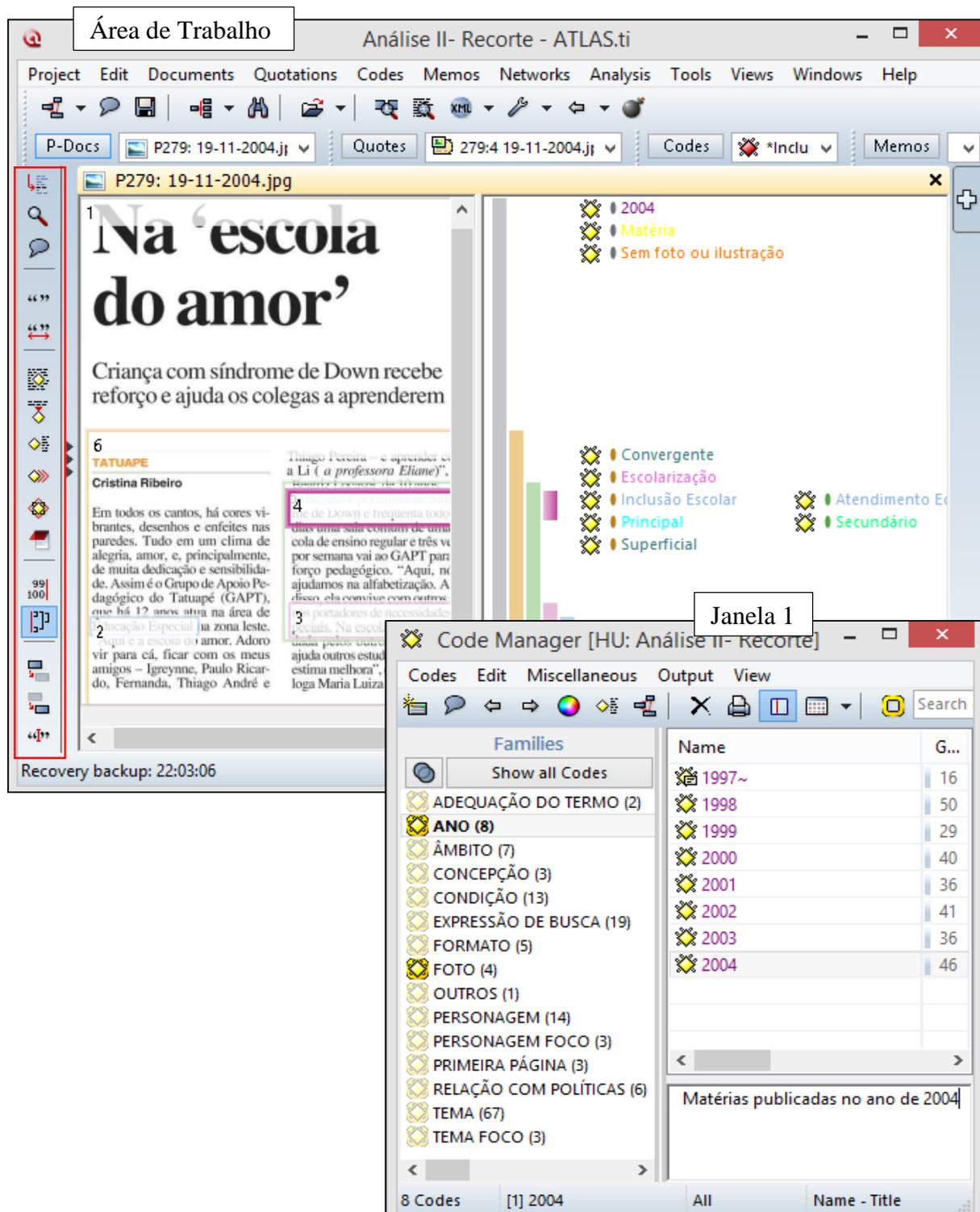


FONTE: Elaboração própria, 2016.

Após a criação das famílias, correspondente aos eixos de análise, os códigos foram inseridos em seus eixos correspondentes. E a etapa de codificação dos textos foi iniciada. A figura a seguir apresenta as telas de trabalho utilizá-las na codificação de um texto.

Conforme apresentado na figura x, na área de trabalho além das ferramentas fica visível o documento selecionado para codificação, ao lado esquerdo, e há a opção de deixar visível os códigos já adicionados às unidades de registo, ou “*quotations*”, ao lado direito. No caso deste trabalho optou-se por deixar visível, para que fosse realizado o acompanhamento dos códigos já marcados e dos que faltavam, considerando que de cada eixo de análise ao menos um código precisava ser marcado.

FIGURA 7- CODIFICANDO UM TEXTO



FONTE: Elaboração própria, 2016.

Para a codificação dos textos optou-se por trabalhar com a janela “*code manager*” aberta, sobreposta à área de trabalho, como observado na figura x. Assim, as unidades de registro foram selecionadas com o *mouse*, depois um clique sobre o código desejado e este era arrastado e “solto” sobre o trecho selecionado. Para que nenhum eixo de análise deixasse de ser marcado nos textos, foi seguida a seguinte ordem: Ano, Formato, Foto, Âmbito, Expressão de busca, Condição, Adequação do termo, Personagem/ Personagem Foco, Tema/ Tema Foco e Relação com políticas. Para que somente os códigos referentes ao eixo desejado basta apenas um clique sobre a o eixo ou “*family*”. Na figura x, aparecem somente os códigos referentes ao eixo Ano, pois este estava selecionado.

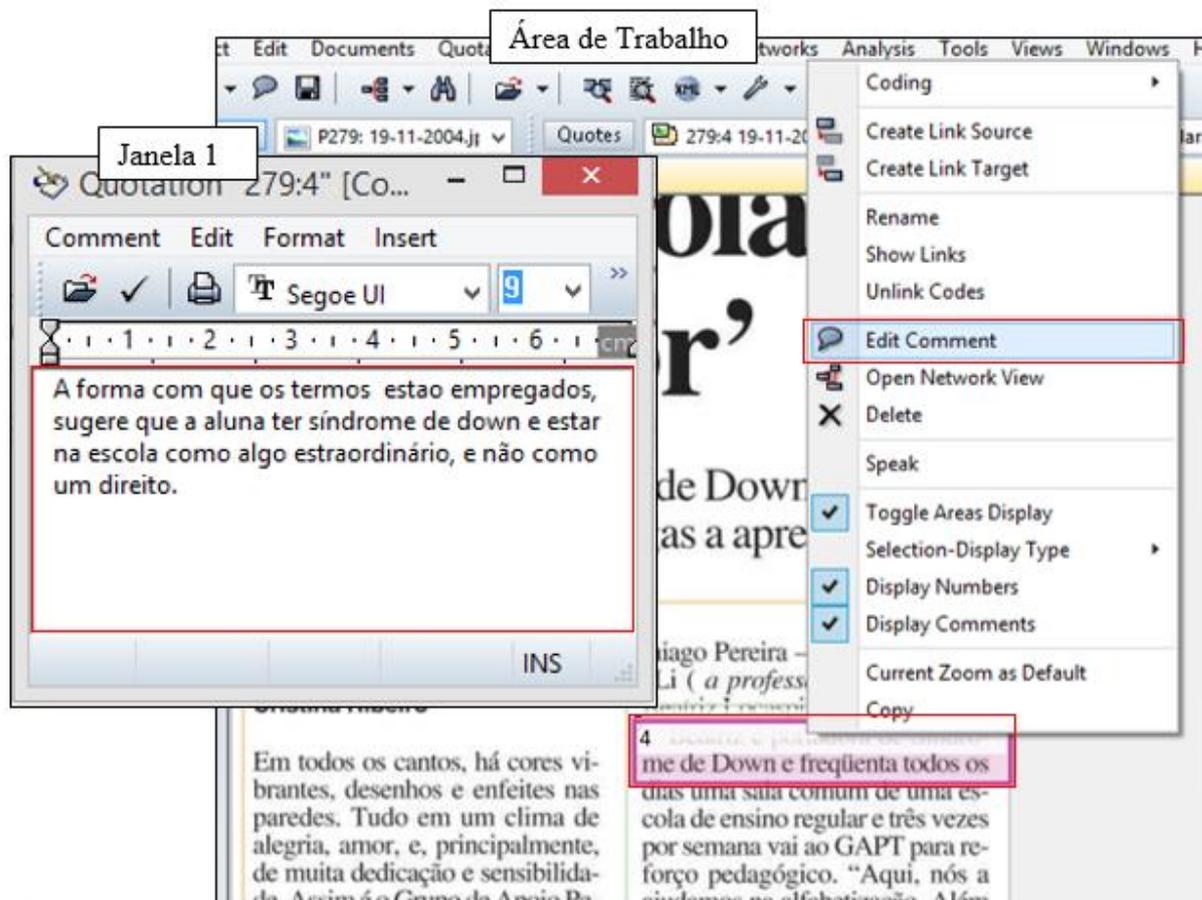
Cabe destacar que, há outras formas de codificar um documento no Atlas.ti, como por exemplo, utilizar os atalhos para as ferramentas localizadas na barra lateral, destacada na imagem, na área de trabalho. Entretanto, a forma exposta foi considerada mais prática, embora não seja a única, certa ou mesmo melhor forma de codificar um documento. Cada pesquisador avaliará a forma que considera mais adequada e prática para a realização desta etapa da análise.

A forma de se codificar os documentos no Atlas.ti é simples, entretanto, a etapa de codificação dos textos foi bastante árdua, e levou cerca de três meses para ser concluída, pois demandou a leitura intensa e atenta de cada texto. Os textos de propaganda eram mais curtos e simples de compreender e codificar, mas os textos com matérias demandaram muita atenção, uma leitura superficial e desatenta poderia deixar a codificação mais rápida, mas provavelmente resultaria em uma análise empobrecida e também superficial. Para além da identificação dos personagens e temas, foi identificado o foco de cada um destes, por vezes, em matérias grandes que envolviam diversos temas/personagens identificar o foco demandou muita atenção e raciocínio lógico, assim como para a identificação da relação com as políticas.

Finalizada a codificação dos 294 documentos, foi realizada a conferência de todas as matérias para certificar que todos os eixos de análise haviam sido marcados. Alguns textos estavam sem códigos de ano e âmbito, então a codificação foi realizada. E ficou garantido que todos os textos haviam sido codificados contemplando todos os eixos de análise propostos e seguirão os critérios e definições estabelecidas.

No processo de codificação também foram utilizadas as ferramentas “*coments*”, ou comentários e “*memos*”. Estas ferramentas permitem o registro contínuo do processo de análise de forma integrada aos documentos, citações, códigos, famílias e também ente si. A ferramenta comentário, foi utilizada para: descrever a definição dos códigos e famílias e também em alguns unidades de registro. Para adicionar um comentário a uma unidade de conteúdo é preciso de um procedimento simples, como se observa na figura a seguir:

FIGURA 8: ADICIONANDO UM COMENTÁRIO



Fonte: Elaboração própria, 2016.

Como mostra a figura, para adicionar um comentário à unidade de conteúdo, basta clicar sobre ela com o botão direito do mouse e selecionar a opção “*Edit Coment*”, que abrirá uma nova janela, a janela 1, então o pesquisador tece o comentário que desejar. No caso do exemplo apresentado, esta ferramenta foi utilizada para registrar uma impressão sobre o trecho.

Os “*memos*” são textos expliativos e/ou descritivos criados pelo pesquisador para registrar as ideias, conclusões e sínteses formuladas pelo pesquisador ao longo de todo processo. Os “*memos*” podem ser criados de duas formas: “*free memos*” de forma independente, ou “*link to select*”- relacionado com algum objeto de análise (unidade de conteúdo, código ou a outros *memos*). Essa ferramenta pode também ser utilizada como diário de bordo, na qual o pesquisador pode registrar os procedimentos e processos de toda a pesquisa. Esta ferramenta é importante para a construção análise e oferece subsídios para a elaboração de uma teoria. Sobre

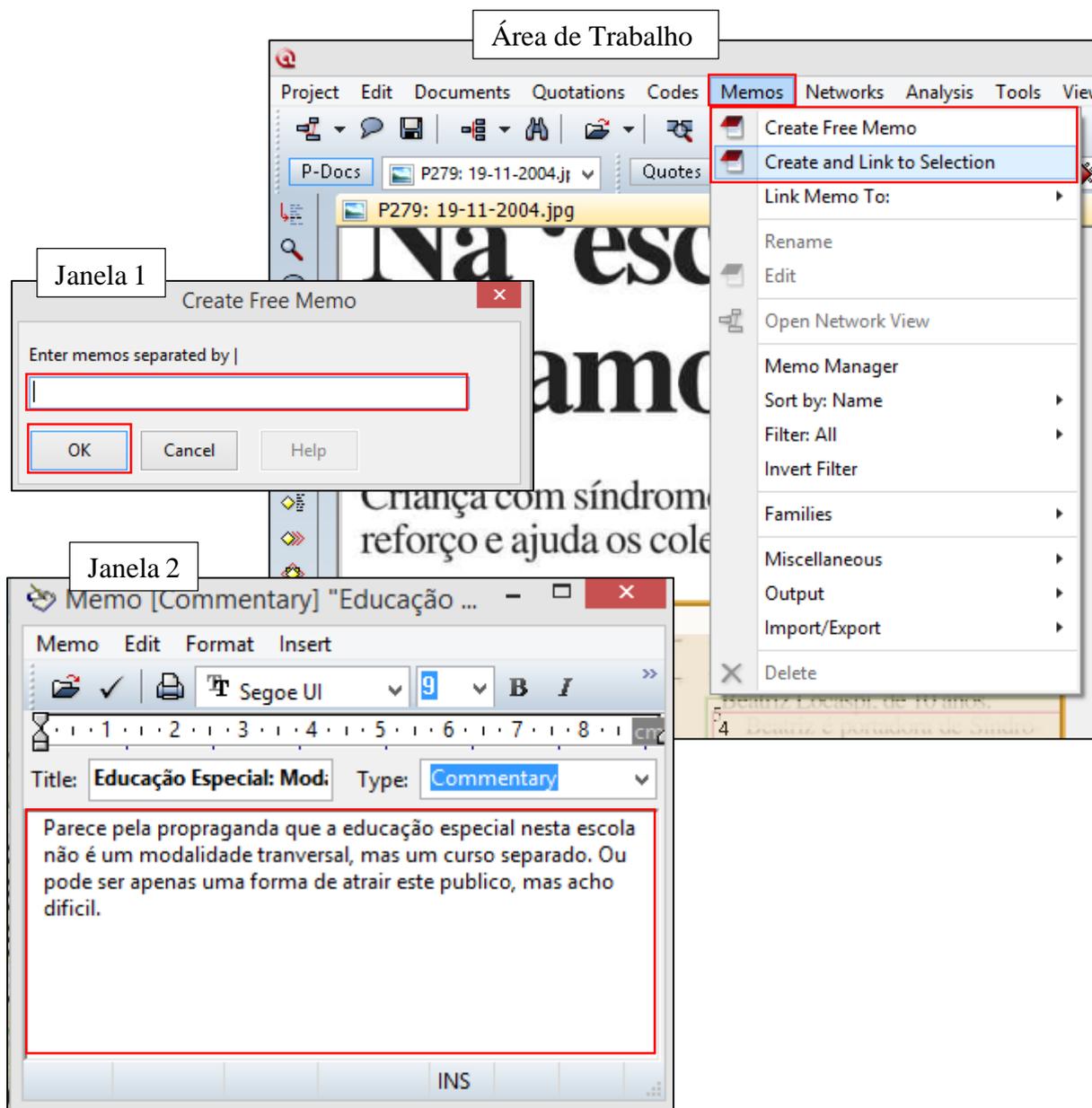
esta ferramenta destaca-se, por fim, a sua importância para as análises realizadas por um grupo de pesquisadores. Nela todos fazem os registros, dialogam e acompanham a evolução do trabalho desenvolvido.

Esta ferramenta também foi utilizada diversas, principalmente, no período de codificação. Durante a leitura e codificação dos textos, links sobre as matérias foram surgindo, mensagens implícitas passaram a ser percebidas, algumas relações e tendências começam a ser percebidas, e esta ferramenta auxiliou no registro de todas reflexões que emergiram no decorrer do processo de análise. Outra vantagem, é que todos esses registros ficam integrados ao projeto, e posteriormente foi possível restagar tudo o que foi anotado, o que é muito importante, pois com tantas informações adicionadas a memória humana não daria conta de armazenar. Assim, na segunda fase de interpretação e inferência os *memos* foram resgatados, contribuindo também nessa fase.

Para se adicionar um *memo* é preciso clicar sobre a opção “*Memos*”, na barra de ferramentas da área de trabalho e escolher a forma desejada, “free memo” ou “link to selection”. Então, na nova janela que se abrirá o pesquisador adicionará o título desejado e ao clicar sobre “ok” uma segunda janela será aberta, na qual o registro escrito é feito, assim como apresenta a figura a seguir. Para editar e gerenciar os *memos*, basta clicar sobre a opção “*memo manager*”, para que a janela com as opções de gerenciamento e edição seja aberta.

Assim, o processo de codificação com o uso do Atlas.ti é dinâmico, o pesquisador interage com os dados e reflete sobre eles. Após a codificação deu-se início à categorização. Nesta fase, realizou-se a revisão e análise dos códigos para torna-los em categorias de análise, para isto utilizou-se a ferramenta “*super code*”, para que os códigos fossem transformados em categorias, que segundo Bardin (2008) consiste em “classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos” (p. 154).

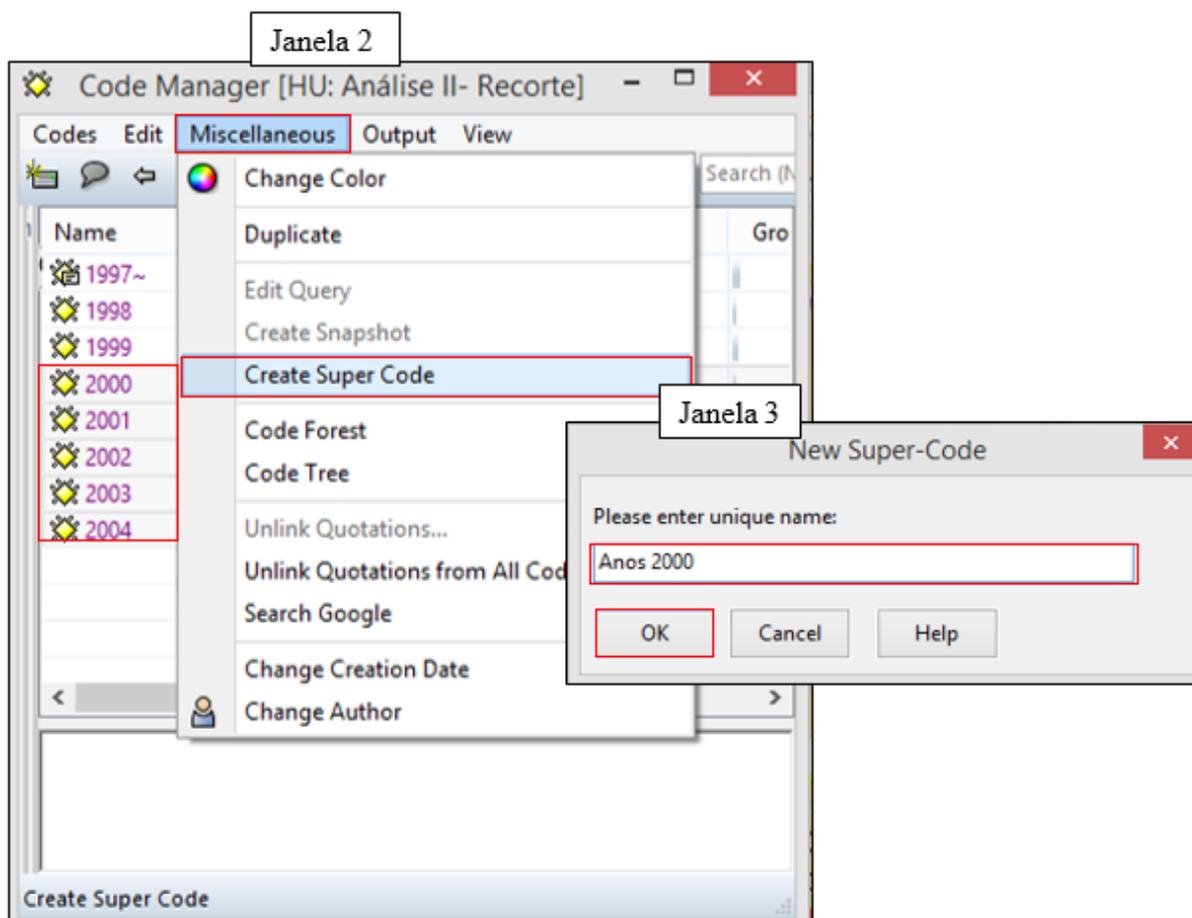
FIGURA 9: CRIANDO UM MEMO



Fonte: Elaboração própria, 2016.

Para que os códigos fossem transformados em categorias realizou-se o seguinte procedimento:

FIGURA 10- TRANSFORMANDO *CODES* EM *SUPER CODES*



Fonte: Elaboração própria, 2016.

Na área de trabalho, a janela “code manager”, janela 2, em que os códigos que serão agrupados foram selecionados e na opção “miscellaneous” a ferramenta “create super code”. Então, uma nova janela foi aberta com a opção de renomear. Ao clicar sobre “ok” automaticamente todos os códigos são agrupados. É interessante que os códigos não desaparecem, pois ficam registrado no projeto nas duas formas.

Alguns códigos se tornaram categorias de análise sem qualquer tipo de agrupamento, outros, porém foram agrupados em função de seu conteúdo semântico. A categoria *Inclusão Escolar*” por exemplo, foi formada a partir do agrupamento de três códigos.

Concluída esta etapa, iniciou-se a de interpretação e inferência. Nesta fase, utilizou-se a ferramenta de análise “Codes Co-occurrence Table”, conforme o apresenta a figura seguinte:

FIGURA 11: CRIANDO UMA TABELA DE CO-OCORRÊNCIA

Área de trabalho

Janela 1

Codes Co-Occurrence Table

Project Edit Documents Quota
Analysis Tools Views Windows

Word Cruncher
 Query Tool
Code Cooccurrence Explorer
Code Cooccurrence Table
 Codes-Primary Documents Tab

COLUMNS

- *Inclusão
- *Inclusão l
- *Orientaçã
- 41 categor
- Acessibilic
- Adaptaçã
- Adequado
- Altas Habi
- Aluno + D
- Alunos + l
- Alunos + E

Selected (8 of '...)

- 1997 {16-2}~
- 1998 {50-3}
- 1999 {29-4}
- 2000 {40-4}
- 2001 {36-4}
- 2002 {41-4}
- 2003 {36-4}
- 2004 {46-3}

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Acessibilidade	n/a	3 - 0,05	3 - 0,07	n/a	2 - 0,04	5 - 0,09	3 - 0,06	2 - 0,03
Adaptação curricular	n/a	1 - 0,02	1 - 0,03	n/a	1 - 0,02	n/a	n/a	3 - 0,02
Ambientes segregdos/ cas	1 - 0,06	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Arrecadação de verbas	4 - 0,07	12 - 0,14	7 - 0,10	4 - 0,05	7 - 0,09	5 - 0,06	8 - 0,11	n/a
Arte e cultura para inclusã	n/a	6 - 0,11	4 - 0,11	2 - 0,04	n/a	1 - 0,02	n/a	n/a
Arte e cultura para o ensin	3 - 0,14	6 - 0,11	n/a	2 - 0,04	n/a	n/a	n/a	1 - 0,02
Avaliação de cursos	n/a	n/a	1 - 0,03	n/a	n/a	n/a	n/a	1 - 0,02
Avaliação do Ensino	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1 - 0,02	n/a	n/a

ROWS

- APAE {261}
- Aprofunda
- Assistênci
- Associaçã
- Atendime
- Atividades
- Autismo {1
- CAPE {6-1
- Caracteriz
- Classe + E
- Classe hos
- Classificad
- Clinica {18

Selected (9 of '...')

- Acessibilidade
- Adaptação cu
- Ambientes se
- Arrecadação
- Arte e cultura
- Arte e cultura
- Avaliação de
- Avaliação do
- Braille {11-0}

Column [11]: 1998

- 27:2 15-05-1998_ed.jpg (9:2340)
- 39:1 22-08-1998_2_ed.jpg (11:1500)
- 39:34 22-08-1998_2_ed.jpg (131:1500)
- 41:1 05-09-1998_2_ed.jpg (5:946)
- 42:1 05-09-1998_ed.jpg (0:1476)
- 44:1 26-09-1998_ed.jpg (4:1463)
- 45:1 03-10-1998_ed.jpg (5:1490)
- 48:1 17-10-1998_2_ed.jpg (2:1291)
- 49:1 17-10-1998_ed.jpg (5:1429)
- 54:1 01-11-1998_ed.jpg (3:667)
- 58:1 27-11-1998_ed.jpg (7:2000)

Row [11]: Arrecadação de verbas

- 27:8 15-05-1998_ed.jpg (1146:1370)
- 39:9 22-08-1998_2_ed.jpg (663:734)
- 41:9 05-09-1998_2_ed.jpg (332:452)
- 42:21 05-09-1998_ed.jpg (1350:1414)
- 44:35 26-09-1998_ed.jpg (1200:1447)
- 45:31 03-10-1998_ed.jpg (852:1071)
- 48:16 17-10-1998_2_ed.jpg (173:1293)
- 49:25 17-10-1998_ed.jpg (1212:1279)
- 54:5 01-11-1998_ed.jpg (588:664)
- 54:7 01-11-1998_ed.jpg (254:315)
- 58:20 27-11-1998_ed.jpg (1085:1296)

Row: Arrecadação de verbas {45-11} - Column: 1998 {50-3}

Conforme apresentado pela figura, para gerar uma tabela de co-ocorrência é preciso clicar sobre a opção “*Analysis*” e depois na ferramenta “*code co-occurrence table*”, então uma nova janela será aberta. Nesta, deve-se selecionar os códigos que irão compor “*columns*” (colunas) e as “*rows*” (linhas). Então, deve-se clicar na categoria desejada e depois clicar sobre a seta ao lado assim o código aparecerá no campo “*selected*” (selecionado). Conforme as categorias são adicionadas a tabela é simultaneamente gerada, mostrando o valor absoluto da co-ocorrência e o coeficiente da co-ocorrência. Nos campos abaixo da tabela fica visível as “*quotations*”, unidades de registro, em que ocorre as duas categorias co-ocorrem, para isto, basta clicar sobre a célula desejada.

Diversos testes foram realizados com as tabelas, a partir do cruzamento das categorias entre eixos de análise e também com as categorias de um mesmo eixo de análise. Foram mais de 50 geradas, para análise das relações. Coube ao Atlas.ti a sistematizar os dados, gerar as tabelas e fazer os testes estatístico. Nada mais. Todo o processo de inferência e interpretação coube ao pesquisador. Cada tabela gerada foi analisada minuciosamente, cada par ordenado foi examinado.

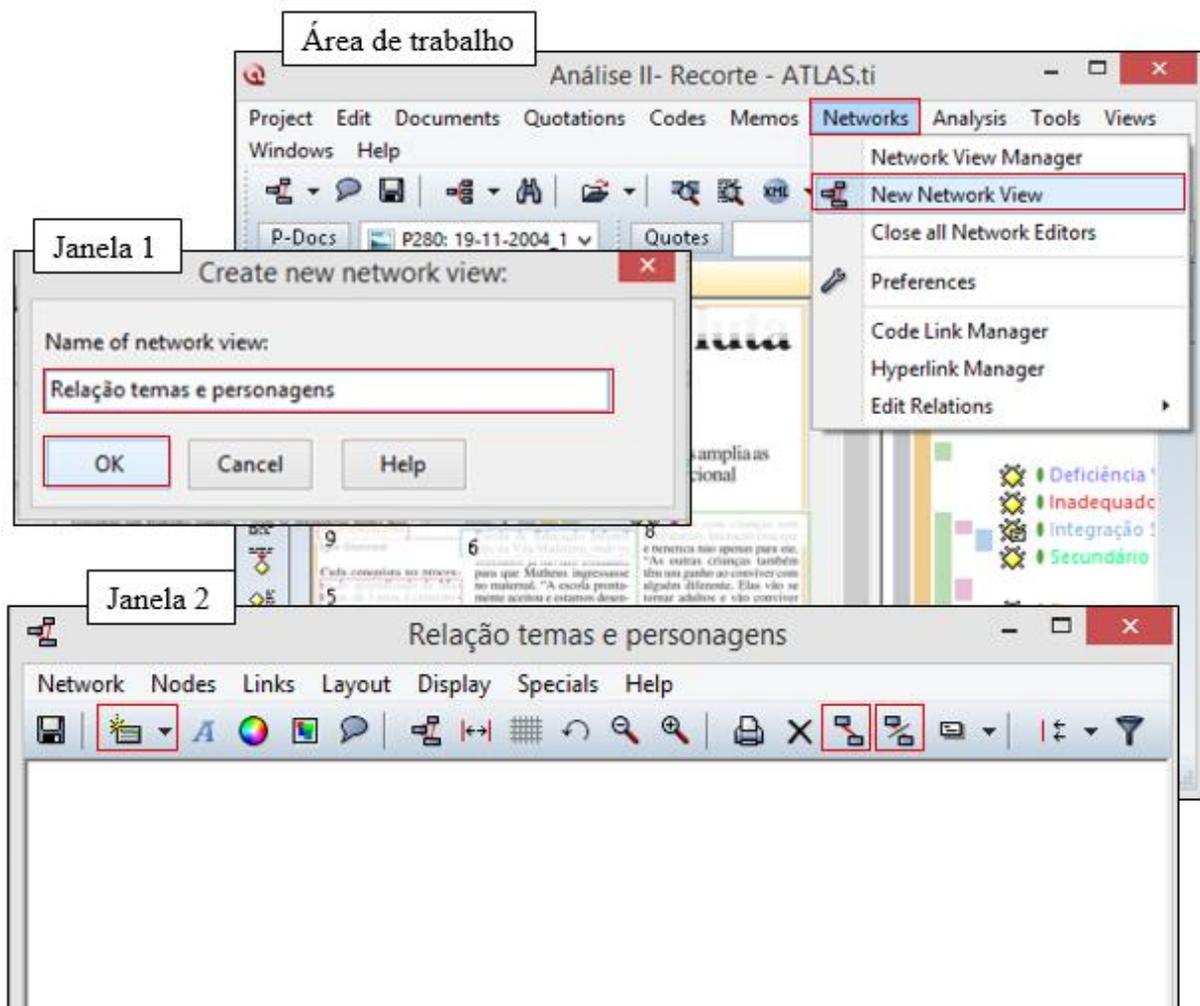
Este recurso auxiliou no processamento dos dados e ofereceu pistas para a análise, por exemplo, a discriminação visual por meio da escala de cores utilizada (quanto mais escura a cor menor é a relação) já faz com que o pesquisador visualize de forma mais rápida os pares que possuem uma co-ocorrência mais significativa.

Com base nos resultados gerados os dados continuaram sendo indagados, para além de se identificar quais relações foram mais significativas, indagou-se “os por quês”. Porque tais relações aparecem? Porque outras são praticamente inexistentes? As relações significativas estatisticamente são também relações reais e significativas socialmente? Então com base no diálogo e interpretação dos resultados, identificou-se as relações que contribuíam de forma mais incisiva para a construção das histórias da Educação Especial com base nos textos publicados pelo jornal “O Estado de S. Paulo”.

A parte da interpretação estatística dos dados não se deu de forma linear e tranquila, foi um processo árduo, repletos de idas e vindas ao manual do *software*, a conversas e discussões com colegas do grupo de pesquisa para que houvessem avanços na aprendizagem da ferramenta, para compreender sua finalidade e a forma de maximizar sua contribuição para o estudo.

Tendo como referência as relações identificadas por meio das tabelas de co-ocorrência, iniciou-se o processo de esquematizar, de forma gráfica, as relações encontradas que contribuiriam para o desenvolvimento do trabalho. Para isso, utilizou-se a ferramenta “*Network*” (redes). Para construí-las é preciso seguir os seguintes passos:

FIGURA 12: CONSTRUINDO REDES



Fonte: Elaboração própria, 2016.

Para criar uma rede de relações, na área de trabalho o é preciso clicar sobre a opção “network” na barra de ferramenta e selecionar a opção “New network vew”, para que a janela 1 seja aberta, com o local para nomear a rede, a qual se pretende criar. Logo em seguida, uma nova janela é aberta, nesta as redes são criadas e editadas.

Na construção das redes é possível importar as categorias, para isso deve-se clicar sobre o primeiro ícone em destaque. Adicionadas as categorias, inicia-se o processo de estabelecer as relações, para isto, utiliza-se a ferramenta “link node”, ou nó de ligação, o segundo ícone em destaque na figura acima. E para desfazer uma relação estabelecida deve-se clicar sobre o terceiro ícone em destaque, “Unlik node”, ou desvincular nó. Neste espaço o pesquisador pode estabelecer diferentes tipos de relações entre as categorias, conforme sua análise e interpretação dos dados.

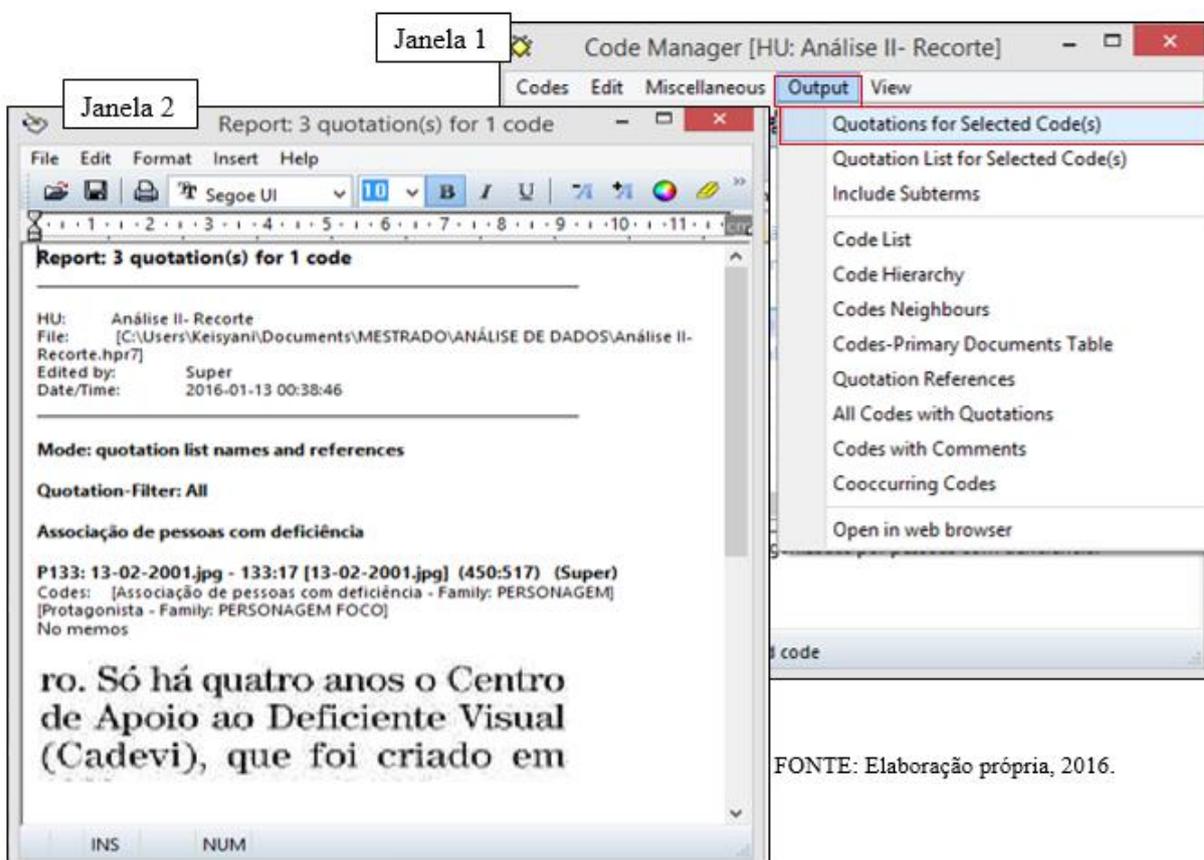
Tal ferramenta ajuda a trabalhar as relações de forma mais próxima e visual. É possível que as relações sejam editadas, conforme os objetos e objetivos da pesquisa o tipo de relação é definida, e esta foi utilizada no estabelecimento das relações entre:

- Condição e Adequação do termo;
- Temas e foco;
- Personagens e foco;
- Temas e personagens;
- Temas e relações com políticas;
- Personagens e relações com políticas;

Com base nestas relações, fundamentadas pelos dados obtidos por meio das tabelas de co-ocorrência, os primeiros indícios sobre histórias em potencial para serem regatadas foram levantados.

Então, retomou-se às leituras das unidades de registro, conforme as categorias de análise selecionadas, e das leituras dos textos que as envolviam na integra. Para a recuperação das unidades de conteúdo, os seguintes passos foram tomados:

FIGURA 13- RECUPERANDO AS UNIDADES DE CONTEÚDO POR CATEGORIA



FONTE: Elaboração própria, 2016.

Foi preciso acessar a janela de “*Code Manager*”, selecionar a categoria desejada e depois na barra de ferramentas “*Output*” a opção “*Quotations for selected code(s)*”. Então, uma nova janela era aberta, com todas as unidades de conteúdo pertencentes à categoria selecionada, contendo informações sobre o número do documento de origem e os códigos associados.

Este procedimento foi realizado com todas as categorias selecionadas na etapa anterior. Todos os dados foram exportados para o word e depois adicionados como documentos primários ao projeto. A partir destes documentos os eixos centrais das histórias apresentadas neste trabalho foram definidos e a escrita começou a ser tecida.

4. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PÁGINAS DO JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO

A Educação Especial esteve presente nas páginas do jornal O Estado de S. Paulo, e em diferentes formatos de textos pôde-se encontrar elementos que ajudaram a construir a historiografia da Educação Especial, com novos conhecimentos e reflexões, mesmo revisitando questões de destaque, que poderiam oferecer uma nova perspectiva. Nesta seção pretende-se apresentar dados gerais que dão indícios sobre a história da Educação Especial no período, bem como uma análise dos dados que foi publicado no jornal.

Com base nas 42 expressões de busca utilizadas na busca ao acervo, 698 registros foram selecionados e analisados. A Tabela 3, a seguir apresenta o total de textos jornalísticos, identificando quantos foram selecionados em cada edição diária do jornal impresso OESP.

TABELA 3- REGISTROS SELECIONADOS

ANO	Registros	SP	NA	SP/Na
1997	44	28	14	2
1998	91	42	22	27
1999	74	28	20	26
2000	95	32	31	32
2001	91	22	13	56
2002	104	17	7	80
2003	92	11	6	75
2004	107	7	0	100
TOTAL	698	187	113	398

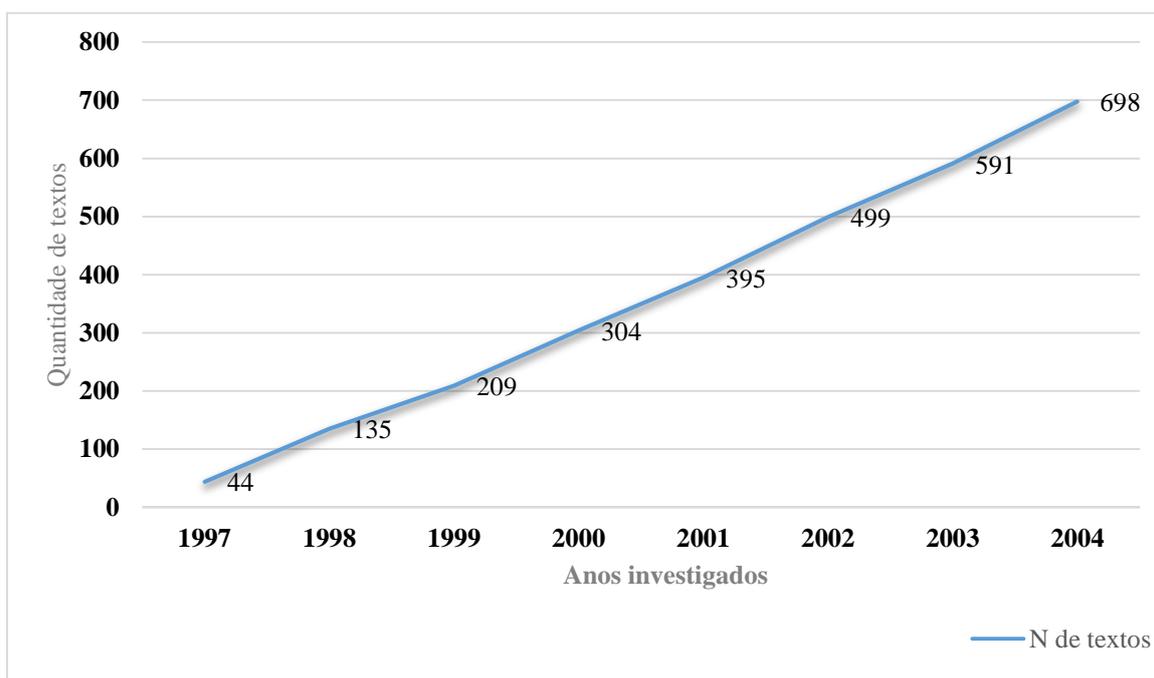
FONTE: Elaboração própria (2016).

Do total de registros encontrados, 55,1% (n=398)¹⁴ dos textos foram publicados nas duas edições diárias (São Paulo e Nacional), 28% (n= 187) foram publicados somente na edição São Paulo, e 19,9% (n=113) na edição Nacional. No decorrer do período observou-se que até o ano de 2000 os textos, em sua maioria, eram publicados na edição São Paulo. A partir do ano de 2001 a maioria dos textos foi publicada em ambas as edições do OESP, permitindo inferir que a visibilidade dos textos analisados foi nacional, principalmente a partir do ano de 2001, possivelmente em decorrência do debate sobre a política nacional de inclusão escolar.

¹⁴ Este valor deve ser multiplicado por 2, se pensarmos em ocorrência detestada pela ferramenta de busca, ou se quisermos calcular o valor total de ocorrências.

Os dados da Tabela 3 permitem observar que o total de textos selecionados a cada ano variou no decorrer do período investigado (1997 a 2004). Os anos de maior frequência foram 2004 e 2002, com amostra correspondente a 14,9% e 15,3% (n=104 e 107 textos), respectivamente. O ano de 1997 foi o de menor frequência de matérias, com amostra correspondente a 6,3% (n=44). O gráfico 2, apresenta frequência acumulada ao longo do período.

GRÁFICO 2- FREQUÊNCIA ACUMULADA DOS TEXTOS SELECIONADOS



FONTE: Elaboração própria, 2016.

Conforme o gráfico 2, observa-se pela inclinação da linha que ao longo de todo o período investigado a frequência das matérias manteve-se crescente, sem intervalos de estagnação.

O gráfico 3 representa claramente a tendência no período, mostrando os picos de publicações e as baixas significativas no decorrer do período, tomando como referência a média aritmética de textos selecionados por ano.

GRÁFICO 3- FREQUÊNCIA ABSOLUTA DOS TEXTOS SELECIONADOS E A MÉDIA ANUAL



FONTE: Elaboração própria, 2016.

Com base na representação gráfica, é possível fazer alguns destaques.

1. Apenas os anos de 1997 e 1999 o número de textos selecionados esteve abaixo da média¹⁵ de publicações por ano.

2. Entre os anos de 1997 e 1998 houve o maior crescimento na frequência dos textos selecionados, indicando que neste período o tema Educação Especial passa a ter um pouco mais de visibilidade no jornal.

3. Os últimos quatro anos, 2001 a 2004, concentraram 56,45% (n=394) do total de textos jornalísticos indicando que neste período questões relativas à Educação Especial obtiveram maior visibilidade no jornal impresso OESP, do que no período anterior 1997 a 2000, que concentrou 38% (n=437) dos textos.

¹⁵ Média aritmética (quociente da soma das observações pelo total de observações).

$$M = \frac{44+91+74+95+91+104+92+107}{8} = \frac{698}{8} = 87,25.$$

4.1 Mapeamento dos textos jornalísticos relacionados à Educação Especial, de 1997 a 2004

Para fins de uma análise mais aprofundada dos dados os textos publicados entre 1997 a 2004 foram analisados de forma qualitativa, buscando (re)contar histórias sobre a Educação Especial por meio do jornal diário impresso OESP, no estado de São Paulo.

Após ler e interrogar os textos jornalísticos, verificou-se que, 58% (n=403) não tinha a Educação Especial como foco, apesar de conter no corpo do texto referências educacionais relacionadas ao tema. É interessante destacar que, deste universo, 77,5% (n=312) desses textos estavam relacionados à APAE de São Paulo-SP, sobretudo em notas de colunas sociais com ampla divulgação da realização de seus eventos beneficentes para a elite paulista. Nos estudos realizados por Santos e Mendes (2013) e, Santos e Mendes (2014) também foi identificado que o jornal local investigado realizava ampla divulgação de eventos beneficentes realizados pelas instituições especializadas de cunho filantrópico no município, investigado, destinadas às pessoas com deficiência intelectual.

Entre os textos descartados, relacionados à APAE, destacam-se também o volume significativo de notas de agradecimentos da referida instituição às “celebridades” e empresas que colaboraram financeiramente. Neste contexto, foram identificadas formas indiretas de *marketing* pessoal e empresarial, que beneficiaria o beneficiado e os beneficentes. As beneficiadas, que eram as instituições filantrópicas, marcavam presença nos jornais periodicamente, reiterando a necessidade de contribuições para se manterem em funcionamento, além de ganhar credibilidade popular ao se vincular a pessoas e empresas com nome e reconhecimento social. Aos beneficentes, “celebridades” e empresas, essas menções serviam para divulgar seus nomes e marcas na mídia, sem altos custos, além de se promoverem a partir de um suposto engajamento social, “fator gerador de simpatia para seus clientes em potencial” (D’ANTINO, 2001, p. 83) ou, no caso das “celebridades”, fator gerador de simpatia e admiração pública. O presidente da federação das APAE e deputado, no ano de 1998, Eduardo Barbosa deu a seguinte declaração, que vem a afirmar a estratégia de *marketing* utilizada, apresentada na figura 14, a seguir.

Essas características, que são concepções ideológicas intrínsecas no discurso propagado pela mídia, reforçam a visão filantrópica e caritativa da Educação Especial e sobretudo das pessoas em condição de deficiência, que são anunciadas como sujeitos dignos de caridade e necessitados de ajuda, e não como sujeitos de direitos.

FIGURA 14- EXCERTO: ESTRATÉGIA DE MARKETING DO PRESIDENTE DA FEDERAÇÃO DAS APAE

A estratégia também muda. Em vez de pedir às empresas para acolher deficientes, a idéia é mostrar que essa recepção é positiva à imagem do empresariado. Barbosa conta que a Benetton acaba de lançar uma grife só com modelos com Síndrome de Down. “É um forma de contribuir, ao mesmo tempo em que lhe dá uma imagem social favorável.”

FONTE: Acervo digital O Estado de S. Paulo. 08-05-1999. p. c6. ed SP/Na.

Estes dados informam que nas matérias do jornal OESP ainda que as questões relacionadas à Educação Especial e ao seu público-alvo estivessem presentes, estas não eram foco das matérias, sobretudo o processo de escolarização deste alunado. Apenas 42% (n=295) das matérias responderam positivamente às questões realizadas e seguiram nos procedimentos de análise. O gráfico 4 a seguir apresenta a quantidade de matérias com o foco na Educação Especial.

GRÁFICO 4- TOTAL DA SELEÇÃO E TEXTOS COM FOCO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL



FONTE: Elaboração própria, 2016.

O ano de 1998 foi exceção à regra, pois 54,9% (n=50) das matérias responderam positivamente as questões realizadas, ainda que pouco mais da metade, e nos demais anos o

percentual de matérias selecionadas esteve abaixo dos 43%, com mínima de 36,4% no ano de 1997. Sobre a visibilidade dos temas em educação em um jornal impresso, Monteiro (2011) afirma: “o fato de um veículo de comunicação ter em sua pauta o tema educação não significa, necessariamente, que o assunto tenha relevância em sua linha editorial” (p. 64). Considera-se esta afirmação pertinente e aplica-se ao tema Educação Especial, pois ainda que um número significativo de ocorrências de textos tenha sido detectado, a relevância da temática, ou a falta dela, pôde ser percebida.

Os textos focalizados em Educação Especial foram então codificados em 10 eixos de análise, a saber: caracterização, adequação do termo, concepção, condição, expressão de busca, personagem e foco, relação com políticas, tema e foco. Serão apresentados os dados gerais de cada eixo de análise e as correlações existentes, para termos uma visão geral do conteúdo dos textos veiculados no jornal OESP, diretamente ligadas à Educação Especial e a escolarização do seu público-alvo.

4.2 Caracterização dos textos

Os 295 textos selecionados foram classificados quanto ao formato em: 173 matérias, 61 notas, 30 propagandas, 28 informativos e apenas duas notícias em primeira página, sendo uma somente com o título da matéria, e outra com um título e um pequeno texto.

Em relação ao âmbito foram 215 matérias em âmbito municipal, 59 em âmbito estadual e 20 em âmbito federal e apenas uma em âmbito internacional. Cabe destacar que 182 das matérias de âmbito municipal e estadual, e apenas 33 de outros estados brasileiros, sendo as demais do estado de São Paulo. Como explica Monteiro (2011) sobre as estratégias de redação, “uma abordagem mais focada no local, contextualizada com a realidade do público leitor, por exemplo, é muito mais relevante do que uma abordagem genérica, que distancia os fatos da realidade” (p. 64). Entretanto, considerando que a maior parte dos textos selecionados, 67,7% (n=768), foi publicada nas duas edições, SP e Na, cabe destaque o fato de que, no tocante à Educação Especial, os textos com conteúdo referente ao estado de São Paulo, sobretudo, sobre a região metropolitana. Com base na realidade encontrada pode-se questionar quem será o público leitor alvo do OESP? Porque matérias sobre a Educação Especial em outros contextos e regiões do Brasil não apareceram no OESP?

Sobre o uso de fotografias e ilustrações, foram identificados 194 textos, entre matérias, propagandas, notas e informativos, que não apresentavam nenhuma foto ou ilustração. Em 93

matérias, foram encontradas 111 fotos e 10 ilustrações, e em seis das propagandas foram encontradas uma foto em cada.

O uso de recursos iconográficos nos jornais diários é muito antigo. Freire (2009), ao analisar as fases de *design* dos jornais impressos, identificou a partir dos anos 1990 a fase digital, afirmando que a fotografia nessa fase “assume o papel de atrair o olhar do leitor, de sintetizar a informação, apresentando os fatos e de estabelecer um percurso de leitura na página” (p. 304). Entretanto, nas matérias analisadas as fotos utilizadas parecem não assumir esse papel, pois as fotos desempenham tão somente a função de atrair o olhar do leitor. A maioria das fotos que acompanham as matérias é descontextualizada do assunto a qual se propõe. As legendas atribuídas às fotos não estão relacionadas à imagem, e sim ao conteúdo da matéria, que por sua vez nem sempre possui relação alguma com a imagem utilizada. Em várias matérias imagens e textos trazem mensagens desencontradas, como pode-se observar na figura 15.

FIGURA 15- DESENCONTRO ENTRE FOTOGRAFIA E TEXTO



Conta bloqueada: nova diretoria não conta nem com doações

FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO. 31-07-2004. ed. SP/Na.

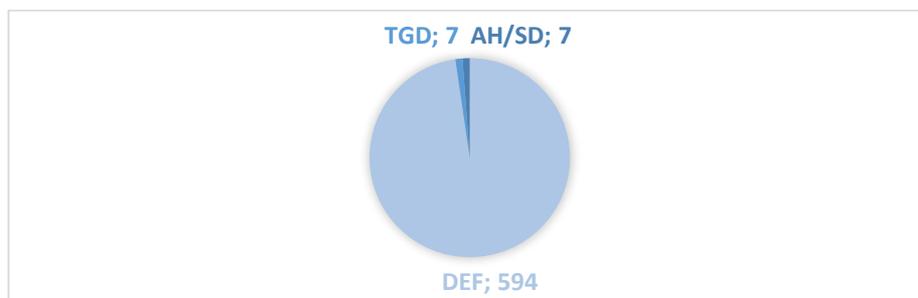
Em algumas matérias, o uso de fotografias parece ser utilizado para preencher espaço na página, não havendo relação alguma entre legenda e a imagem, da legenda e do conteúdo da matéria. Entretanto, em muitas fotografias pode-se encontrar traços da história, e em um futuro próximo pretende-se retomar estes dados, a fim de realizar uma análise sistemática e aprofundada das imagens que, com certeza, têm muito a dizer.

4.3 O público-alvo da Educação Especial: visibilidade e as inadequações no uso dos termos

O atual público-alvo da Educação Especial é composto por pessoas com deficiência (auditiva, física, intelectual, múltipla, visual e surdocegueira), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013). Apesar das muitas variações e modificações dos termos para se referir a este público, tanto no geral como em referência aos grupos específicos, no decorrer da história, a partir das décadas de 1960 e 1970, têm sido os mesmos estudantes que integram o alunado da Educação Especial no Brasil. No entanto, há de se considerar que devido às questões históricas, sociais e culturais, o grupo de pessoas com deficiência obteve maior visibilidade, nesse cenário.

Em 68 textos não havia menção alguma ao público-alvo da Educação Especial. Nos demais 227 textos, procurou-se identificar os grupos que compunham o público-alvo da Educação Especial que tiveram maior visibilidade nas matérias, por meio da frequência em que estes termos apareceram. O gráfico 5 apresenta a frequência absoluta dos grupos que compõe o público-alvo da Educação Especial presentes nos textos publicados pelo jornal OESP.

GRÁFICO 5- FREQUÊNCIA DOS GRUPOS COMPONENTES DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS TEXTOS



FONTE: Elaboração própria (2016).

Observa-se que o grupo que abrange as pessoas com deficiência obteve maior destaque no jornal OESP, nos textos relacionados à Educação Especial, seguindo a tendência de pesquisas, por exemplo. A frequência absoluta deste grupo (n=594) foi 95,3% maior que a frequência dos outros dois grupos somados (n=14).

A partir do ano de 1998 foram encontrados 52 registros do termo “necessidades especiais” em algumas variações, como por exemplo: “necessidades educacionais especiais” ou “necessidades educativas especiais”, no entanto, observa-se que, no jornal o uso destes termos

se intensificou a partir de 2001. Além disso, foram encontradas 24 ocorrências do termo “alunos especiais” para se referir aos alunos com deficiência.

A condição de deficiência nos textos analisados, pode ainda ser subdividida, em condições específicas. A Tabela 4 apresenta a frequência absoluta e relativa de cada condição de deficiência abordada pelo jornal.

TABELA 4- FREQUÊNCIA E PERCENTUAL DAS CONDIÇÕES DE DEFICIÊNCIA ABORDADAS

CONDIÇÃO	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	TOTAL	%
Deficiência (geral)	6	56	26	23	20	41	52	14	238	40,1
Deficiência Intelectual	10	49	17	9	15	13	12	12	137	23,1
Deficiência Auditiva/ Surdez	1	17	15	18	7	16	4	7	85	14,3
Deficiência Visual	1	18	15	4	14	5	4	14	75	12,6
Deficiência Física	1	9	13	5	7	11	6	3	55	9,3
Surdocegueira	-	-	-	3	-	-	-	-	3	0,5
Deficiência Múltipla	-	1	-	-	-	-	-	-	1	0,2

FONTE: Elaboração própria, 2016.

A referência à condição de deficiência de forma genérica foi a mais empregada nos textos, com frequência de 40,1% (n=238), nos oito anos investigados. Em diversas matérias que tratavam de condições de deficiências específicas, ao longo do texto utilizavam o termo genérico, mesmo se referindo a uma condição específica.

Em se tratando de condições específicas, a deficiência intelectual foi a mais abordada. No ano de 1997, na tabela 4, pode-se observar que 10 referências foram feitas a condição de deficiência intelectual em um total 19, indicando destaque a esta condição. Há exceção dos anos 2000 e 2002, nos quais a condição foi a mais mencionada.

As condições de deficiência auditiva/surdez e visual, também chamadas de deficiências sensoriais pelo jornal OESP, somaram 160 ocorrências. A condição de deficiência física obteve 9,3% (n=55). As condições de surdocegueira e deficiência múltipla tiveram a menor frequência em todo período, juntas não somaram 1% (n=4) das ocorrências referentes à deficiência.

Identificadas as condições com maior visibilidade, foi analisada a terminologia, considerando que “a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade, enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência” (SASSAKI, 2005, p. 1). Os termos carregam valores, ideologias e significados, e quando estes mudam, quando são ressignificados por novos valores e ideologias, e também precisam ser mudados. Outra questão que exerce

influência na modificação terminológica é quando passa a ser atribuído de forma estigmatizada e pejorativa.

Entretanto, mesmo que novos termos sejam empregados, e uma nova concepção comece a ser disseminada, os antigos podem permanecer e continuarem a serem reproduzidos, ainda que indevidamente. No senso comum, as mudanças dos termos ao longo da história, pode não passar de mudanças superficiais, ser o mesmo falado de forma diferente. Entretanto, a mídia não poderia seguir essa lógica, mas ao contrário, precisaria estar atenta e esclarecer os leitores sobre os assuntos que tratam de forma adequada. Conforme destacado por Sarlet e Bublitz (2015):

[...] os meios de comunicação, por possuírem particulares responsabilidades na formação da pessoa e dos comportamentos sociais – eis que transmissores de informação – podem e devem(riam) desempenhar um papel ativo, relevante e determinante para que se construa uma visão não discriminatória de qualquer cidadão, contribuindo para superar os estereótipos, os preconceitos e o medo em relação ao que é ‘diferente’, colaborando para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência e para a sua efetiva integração na sociedade (p.13).

Segue-se, então, uma breve revisão dos termos, carregados de valores e significados, utilizados ao longo da história e ainda permanecem empregados, inclusive pelo jornal OESP, apesar de serem considerados inadequados, pelos valores e significados que carregam.

Entre as décadas de 1960 e 1970, os termos “excepcional” e “deficiente” eram empregados como termos genéricos e considerados adequados. O termo “excepcional” na literatura era o mais amplo, usado em referência ao conjunto do que hoje se denomina como público-alvo da Educação Especial, e englobava desde os estudantes muito abaixo da média como muito acima da média em habilidades (intelectuais, visuais, auditivas, motoras, etc.). O termo deficiente era aplicado apenas a uma parte desse espectro, que era o dos estudantes com impedimentos (intelectuais, visuais, auditivas, motoras, etc) e excluía os alunos superdotados. Entretanto, no Brasil, possivelmente sob influência do movimento das Associações e Pais dos Excepcionais (APAES), o termo excepcional se popularizou como sinônimo de deficiência intelectual, uma vez que esse era o público-alvo dessas instituições especializadas.

O termo “deficiente”, utilizado de forma genérica ou com especificação “deficiente físico, auditivo ou visual”, por exemplo, era utilizado para se referir à pessoa. A partir da década de 1980 as organizações de pessoas com deficiência reivindicaram o uso dos termos “pessoas deficientes”, atribuindo o valor de “pessoa”.

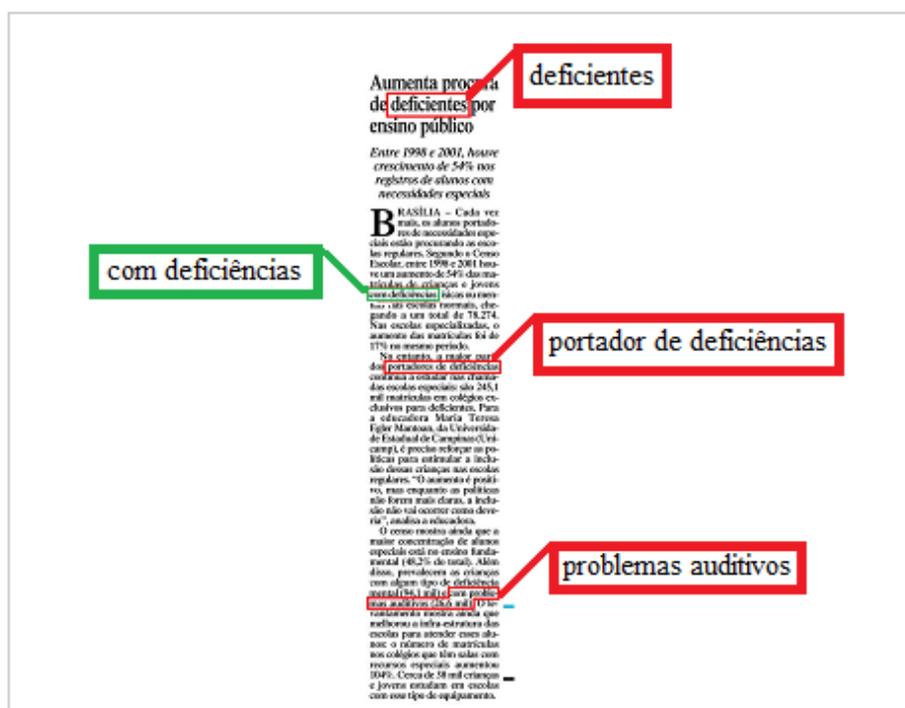
Entretanto, no final da década o termo “pessoa portadora de deficiência” ou “portador de deficiência” começou a ser empregado, para se atribuir um valor à pessoa e substituir o uso

do termo “pessoa deficiente”. Este termo também foi contestado por organizações de pessoas com deficiência, pois passaram a entender, que, o termo “portador” era inadequado, por não se aplicar a uma condição intrínseca ou a característica da pessoa. Quando dizemos que alguém porta algo, significa que ela pode ou não portar, efetiva ou eventualmente, o que não se aplica a condição de deficiência (SASSAKI, 2005).

A partir de então, o termo “pessoa com deficiência” passou ser entendido como o mais adequado e advogado pelas associações de pessoas com deficiência porque, ao mesmo tempo em que não se constitui eufemismo, que esconde ou tenta camuflar a deficiência, combate neologismos que diluem as diferenças.

Nos textos jornalísticos analisados o uso da terminologia pareceu ser casual, sem a devida preocupação com os valores que os mesmos expressam. Diversas vezes, em uma matéria havia termos empregados de forma adequada e inadequada, conforme a figura a seguir.

FIGURA 16- USO DE TERMOS ADEQUADOS E INADEQUADOS EM UMA MESMA MATÉRIA



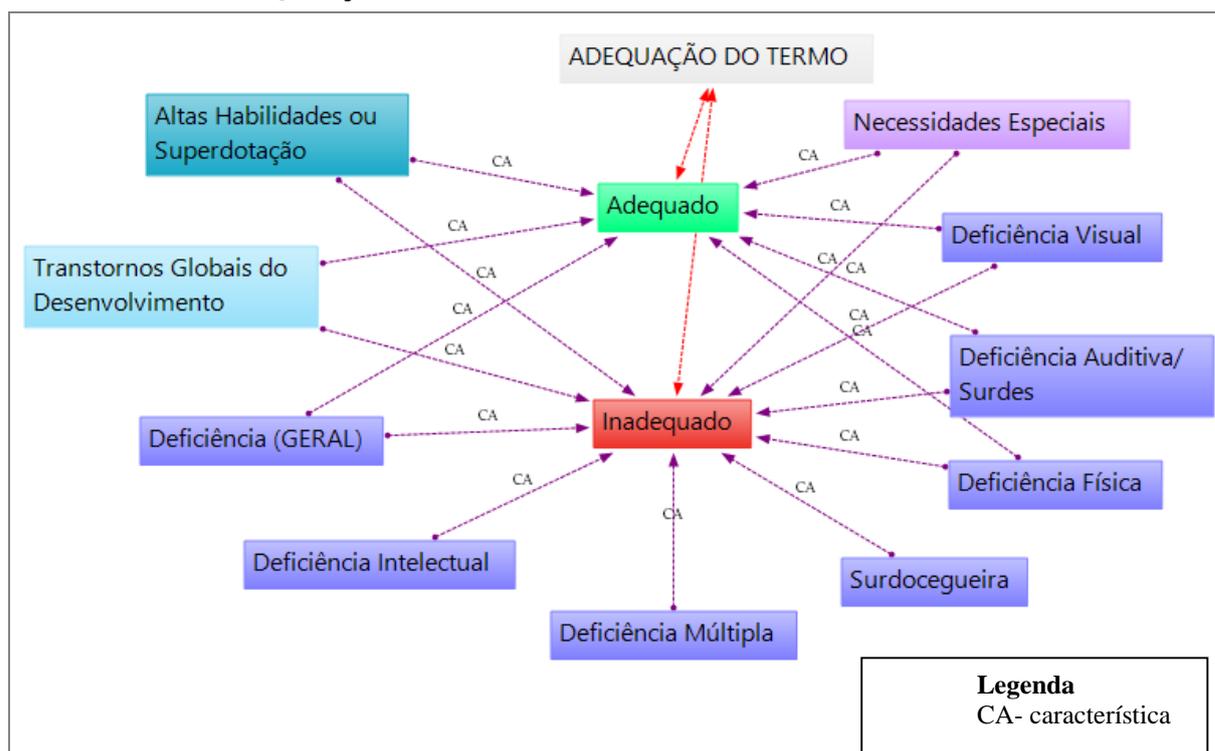
FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO. 24-05-2002; p. A12; ed. SP/Na

A matéria exemplifica o uso inconsistente de termos adequados e inadequados nas matérias publicadas no jornal. Em apenas uma matéria, com texto curto, foram encontrados quatro termos para se referir às pessoas com deficiência, sendo apenas um empregado

adequadamente, no caso desta matéria refere-se a crianças e jovens, “com deficiência”, que é o termo que as próprias pessoas com deficiência querem ser chamadas. Os termos “deficientes” e “portador de deficiências”, neste período já eram considerados inadequados. O primeiro por colocar uma característica da pessoa para definí-la, e o segundo pela utilização do termo “portador”, já que uma deficiência não se pode escolher portá-la ou não. Por vezes, o termo “deficiência” é evitado e outros termos, tais, como “problemas” são empregados. Entretanto, este uso também é considerado inadequado, e traz consigo uma conotação preconceituosa, de que a condição de deficiência é um problema.

Ao longo dos textos foram encontradas 446 ocorrências de termos inadequados para se referir ao público-alvo da Educação Especial e apenas 136 ocorrências de termos adequados. A figura 17, mostra a relação entre as condições referidas e a adequação dos termos nos textos jornalísticos.

FIGURA 17- ADEQUAÇÃO DOS TERMOS



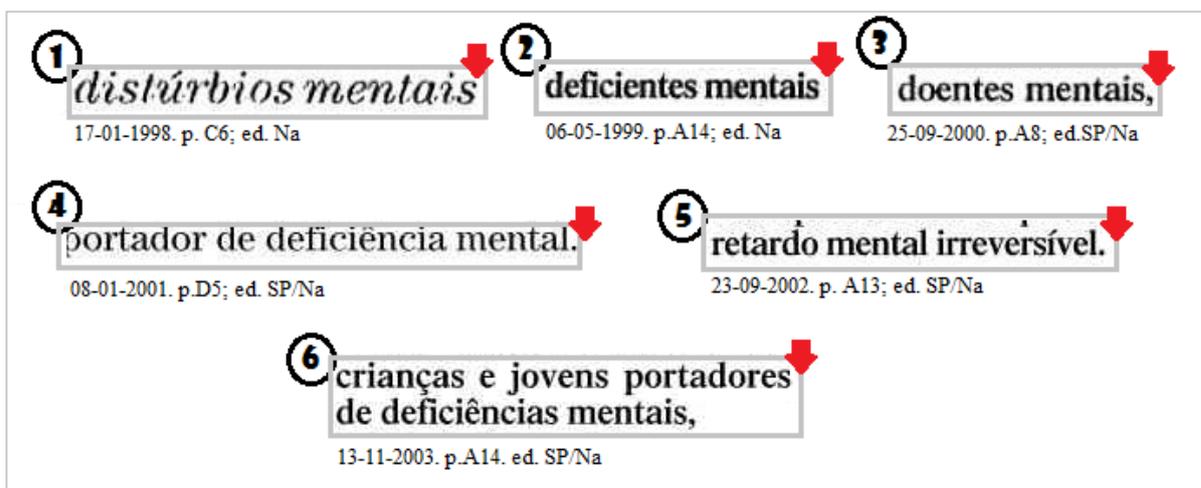
FONTE: Elaboração própria, 2016.

Assim, o uso dos termos para se referir ao público-alvo da Educação Especial foi inconstante e casual, e ora termos inadequados, ora termos adequados foram empregados (em menor frequência), mas houve três exceções a essa regra. Nas referências às pessoas com deficiência intelectual, deficiência múltipla e surdocegueira nenhuma ocorrência de termo

adequado foi registrada. Considerando a frequência significativa da condição de deficiência intelectual nos textos, não encontrar nenhuma referência adequada é intrigante. Para além dos termos de referência à pessoa, a condição de deficiência intelectual também passou por mudanças na nomenclatura da própria condição.

A partir da década de 1980 o termo “deficiência mental” no Brasil começou a ser empregado, substituindo o termo excepcional. No simpósio: “*Intellectual Disability: Programs, Policies, And Planning For The Future*”, realizado em Nova Iorque no ano de 1995, o termo “deficiência intelectual” começou a ser utilizado e considerado mais adequado, “por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo” (SASSAKI, 2005, p. 1). Nas matérias o termo “intelectual” não foi identificado em nenhum dos textos analisados. Outras referências inadequadas a esta condição foram feitas. Conforme alguns exemplos, apresentados na figura a seguir:

FIGURA 18- TERMOS INADEQUADOS PARA SE REFERIR ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO OESP



FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO

A figura acima apresenta diversos termos inadequados para se referir à condição e às pessoas com deficiência intelectual. Os termos 2 e 4, por reivindicações das próprias pessoas com deficiência deixaram de ser considerados adequados, porque não refletem os valores e significados condizentes com pensamento atual, no entanto, permanecem em uso por jornalistas.

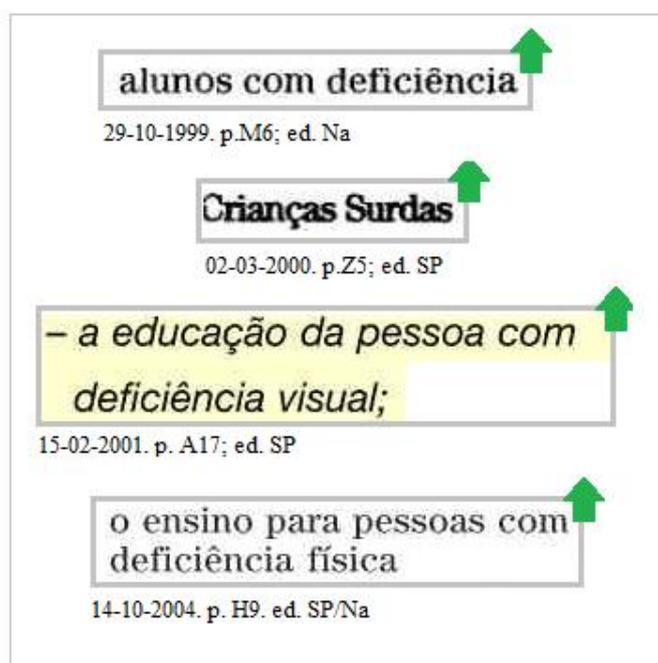
Como alguns textos legislativos e documentos oficiais ainda utilizam tais termos, muitos a usam como referência e reproduzem as inadequações. Os termos 1 e 3 foram empregados inadequadamente, porque esses termos designam uma condição de saúde, e não se referem ou

mesmo relacionam à condição de deficiência intelectual. Entretanto, conforme salientado por Sasaki (2005) o termo “mental” faz com que essas diferentes condições sejam usadas como sinônimos, e na mídia esta confusão entre os termos é bastante frequente, sendo esta outra razão pela qual o autor defende o uso do termo intelectual.

O termo 5, “retardo mental leve”, começou a ser utilizado na década de 1950, e logo deixou de ser empregado devido a sua alta conotação pejorativa e por ser um termo do vocabulário médico vinculado a uma concepção de deficiência como doença, algo hereditário, tese essa que foi completamente descartada a luz do conhecimento científico atual que se tem da condição. Entretanto no campo da saúde este termo continua sendo utilizado em diagnósticos, conforme o DSM-IV que estava em vigor, mas que foi substituído no DSM-V por deficiência intelectual.

E por fim, o termo 6 além de conter a palavra “portadores”, a condição de deficiência é colocada no plural, e de acordo com Sasaki (2005) o uso do termo no plural “deficiências” é inadequado, e não deve ser empregado. A figura 19 apresenta os termos empregados adequadamente nos textos analisados.

FIGURA 19- REFERÊNCIAS ADEQUADAS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA



FONTE: ACERVO DIGITAL O ESTADO DE SÃO PAULO

Nos excertos acima os termos empregados em referência às pessoas com deficiência foram adequados, pois estão de acordo com a forma em que as pessoas com deficiência desejam ser chamadas.

A preocupação com o uso de termos inadequados para se referir as pessoas com deficiência na mídia não é recente. O “Programa de Ação Mundial para pessoas com deficiência” de 1982, mostra essa preocupação com a forma que a mídia se referia às pessoas com deficiência, direcionando ações para que as adequações necessárias fossem realizadas. Em 1992, foi publicado o informativo “Mídia e Deficiência”, pela Coordenadoria Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência- CORDE, com o objetivo de subsidiar o trabalho desenvolvido por profissionais da área da comunicação (D’ANTINO 2001), dando-lhes informações sobre os cuidados necessários para se referir as pessoas com deficiência, tanto em relação à terminologia quanto à representação. E em 2002, o “Manual Mídia Legal” foi publicado também com o objetivo de orientar profissionais da comunicação no trabalho sobre pessoas com deficiência, em uma perspectiva inclusiva.

Conforme analisamos neste período e apontam os documentos referidos, as referências às pessoas com deficiência, e também às pessoas com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, precisam ser adequadas e condizentes com os valores vigentes.

4.4 Temas em Educação Especial no jornal OESP: o foco e as inter-relações

A pesquisa em Educação tem utilizado o jornal como fonte primária de dados, e grande parte das análises realizadas se debruçam sobre as temáticas apresentadas e tratadas pelo jornal. O presente trabalho não fugiu a essa “regra”. Uma das perguntas levantadas foi justamente sobre quais temas em Educação Especial o jornal OESP apresentou e discutiu com seus leitores? Quais foram os temas em *voga*? Os temas abordados convergiam com os temas atuais em Educação Especial?

A Tabela 5 apresenta os temas e as frequências: acumulada (FA) e relativa (FR) com as quais foram abordados nos textos. As categorias de análise, sobre tema, não foram previamente estabelecidas, e foram criadas conforme estas foram sendo identificadas.

TABELA 5- TEMAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO OESP

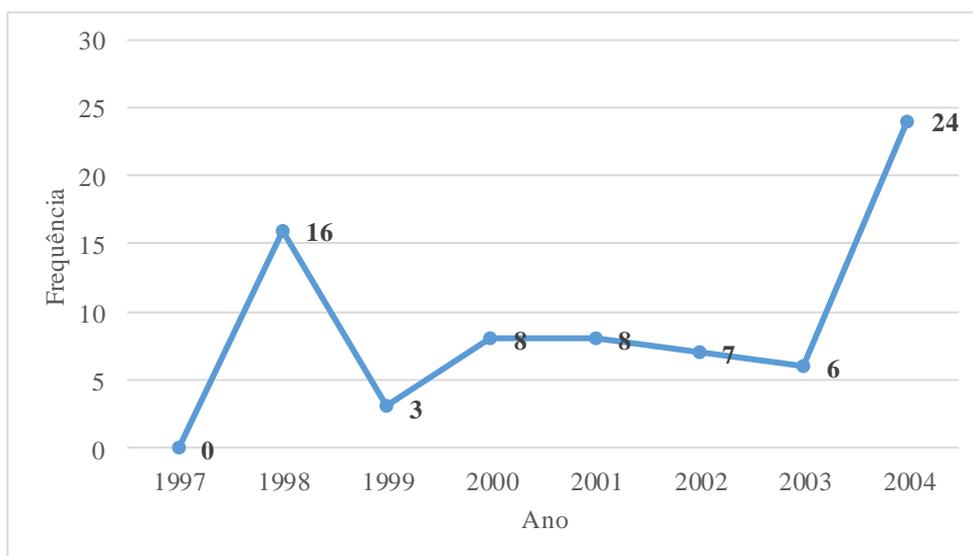
SIGLA	TEMA	FA	FR	%
IE	Inclusão escolar	72	0,09	8,67
FI	Filantropia	57	0,07	6,87
CF	Cursos de formação	50	0,06	6,02
AV	Arrecadação de verbas	45	0,05	5,42
SO	Socialização	35	0,04	4,22
EI	Evento de instituições	34	0,04	4,10
FU	Funcionamento	34	0,04	4,10
PT	Preparação para o trabalho	30	0,04	3,61
EN	Ensino	29	0,03	3,49
AEE	Atendimento Educacional Especializado	24	0,03	2,89
PO	Políticas educacionais	23	0,03	2,77
FD	Condição de formação docente	22	0,03	2,65
RE	Reabilitação	22	0,03	2,65
PR	Premiação	20	0,02	2,41
MA	Matrícula	20	0,02	2,41
AC	Acessibilidade	18	0,02	2,17
PCD	Potencial da pessoa com deficiência	17	0,02	2,05
PP	Parceria público-privado	16	0,02	1,93
EC	Evento científico	16	0,02	1,93
RT	Recursos de Tecnologia	16	0,02	1,93
LI	Libras	14	0,02	1,69
HI	História da instituição	13	0,02	1,57
ACI	Arte e cultura para inclusão	13	0,02	1,57
BR	Braille	11	0,01	1,33
ET	Estágio	11	0,013	1,33
CV	Corte de verbas	11	0,013	1,33
PP	Projeto e programas	10	0,012	1,20
IT	Integração escolar	10	0,012	1,20
PV	Prevenção	10	0,012	1,20
OU	Outros	127	0,15	15,30
TOTAL		830	1,00	100

FONTE: Elaboração própria, 2016.

Como optou-se por aprofundar a análise nos textos com foco na Educação Especial, foram identificados os diferentes temas que envolveram os textos, nas matérias analisadas identificamos mais de um tema relacionado à Educação Especial, desta forma, o total de temas identificados (n=830) excede o total de textos analisados (n=295). No decorrer da análise dos textos publicados no jornal OESP, todos os temas identificados foram registrados, entretanto, aqueles que obtiveram no máximo nove ocorrências registradas foram agrupados na categoria residual “outros” (APÊNDICE C).

A inclusão escolar foi o tema de maior frequência, com 8,77% (n=72), nenhuma ocorrência foi registrada no ano de 1997, somente a partir de 1998 o tema foi identificado nos textos do jornal OESP, com destaque para o ano de 2004, em que o maior número de ocorrência foi registrado, conforme apresenta o gráfico 6 com a frequência deste tema:

GRÁFICO 6- FREQUÊNCIA ABSOLUTA DO TEMA INCLUSÃO ESCOLAR



FONTE: Elaboração própria, 2016.

Este tema foi abordado em matérias, notas e propagandas de instituições escolares, de nível básico e superior. No entanto, constata-se conceitos equivocados e posicionamentos arbitrários em relação à filosofia de inclusão escolar e à educação inclusiva de forma geral.

A filantropia foi o tema com a segunda maior frequência, 6,87% (n=57), na contramão do princípio do direito ao acesso à educação de qualidade e da educação inclusiva. A forte presença da filantropia e da caridade na Educação Especial é decorrente de questões históricas que permanecem arraigadas em na cultura, refletindo a concepção caritativa e assistencialista, que as pessoas com deficiência necessitam da benevolência, pois nesta concepção, estas pessoas não são dotadas de direitos. A filantropia obteve força e visibilidade, mesmo nas matérias com foco sobre a Educação Especial. Este tema obteve maior índice de foco secundário. Em pequenos trechos, nas entrelinhas, o apelo caritativo foi marcado em diversas matérias, notas e informativos, para a manutenção de espaços destinados ao atendimento às pessoas com deficiência.

Os cursos de formação para profissionais da Educação Especial, principalmente de professores e de profissionais da saúde e áreas afins obtiveram, dentro do universo de dados

analisados, boa visibilidade com frequência proporcional de 6,02% (n=50). Os cursos de formação foram abordados em matérias, informativos, notas e propagandas. A formação de profissionais para atuar somente com o público-alvo da Educação Especial foi maior, mas nos últimos anos a formação docente para a educação inclusiva também foi ganhando força.

O tema *arrecadação de verbas* obteve frequência de 5,42% (n=45), e foi abordado em matérias publicadas pelo jornal OESP, discutindo as formas de arrecadação e repasse de verbas e captação de recursos para a Educação Especial.

A *socialização*, das pessoas com deficiência, foi o tema de quarta maior frequência com 4,22% (n=35). Este tema apareceu em matérias e notas, destacando a importância de integrar ou incluir a pessoa com deficiência na sociedade e na escola. De forma geral os trechos das matérias que discorreram sobre este tema, sobre os benefícios da socialização para as pessoas com e sem deficiência, bem como a necessidade de se construir uma sociedade que conviva bem e respeite a diversidade. Apesar da visibilidade, em termos de frequência, o foco na maioria era secundário ou comentário realizado, ou seja, a discussão sobre este tema não era aprofundada.

Além dos textos descartados por não abordarem questões educacionais, o tema *eventos das instituições* obteve frequência de 4,10% (n=34), e foi abordado em notas e informativos com foco principal. A divulgação dos eventos nos jornais foi realizada de forma ampla. Alguns eventos foram divulgados mais de uma vez no jornal. Com mesma frequência o tema funcionamento foi abordado em matérias publicadas, assumindo foco principal, atingindo índice de 97,06% (n=33). Este refere-se ao funcionamento das instituições, informando os leitores sobre as atividades que realizam, os projetos desenvolvidos, o número de alunos e assistidos, entre outros aspectos.

A *preparação para o trabalho* obteve frequência de 3,61% (n=30), ocupando a oitava posição. A preparação das pessoas com deficiência a inserção no mercado de trabalho foi discutida nas matérias do jornal, colocada como condição importante para a inserção destas pessoas na sociedade. Destaca-se três pontos em relação a esse tema.

Em primeiro lugar, a frequência foi surpreendente, por não ser um tema de destaque ou recorrente, no campo da Educação Especial. Ainda que as diretrizes políticas coloquem esta etapa da escolarização sobre responsabilidade da Educação Especial, este tema é pouco debatido, se comparado a outros, e as iniciativas de formação para o trabalho do público-alvo da Educação Especial são bastante pontuais. No jornal OESP, dentro do universo de dados analisados, este tema obteve visibilidade consideravelmente significativa.

O outro ponto refere-se à preocupação de se garantir que essas próprias pessoas com deficiência garantissem sua subsistência na vida adulta, a fim de desonerar o Estado. Nas matérias analisadas o preparo/formação envolvia atividades manuais, que não exigiam escolarização, mensagem essa que reforça o estereótipo de que as pessoas com deficiência não podem ser capacitadas para realizar outras funções laborais mais qualificadas.

Por fim, o terceiro e último ponto a destacar refere-se a popularmente conhecida “lei de cotas”, a Lei nº 8213/91 (BRASIL, 1991), que regulamenta a contratação de pessoas com deficiência em empresas com mais de 100 funcionários, não foi mencionada nenhuma vez pelas matérias que trataram sobre a preparação para o trabalho das pessoas com deficiência.

O tema *ensino* do público-alvo da Educação Especial, tanto no sistema regular quanto no ensino segregado, obteve frequência de 3,49% (n=29). O *atendimento educacional especializado* obteve a décima maior frequência, com 2,89% ocorrências (n=24), com foco predominantemente secundário e comentários ao longo das matérias. Por meio dessas categorias, podemos identificar o quão pouco as práticas de ensino foram noticiadas, traduzidas e interpretadas pelo jornal.

O tema *Políticas Educacionais* obteve frequência de 2,77% das ocorrências (n=23) em matérias publicadas. Este tema obteve maior índice 77,27% (n=17) de foco principal dos textos, índice de 22,73% (n=5) para foco secundário. Com destaque para a LDB (BRASIL, 1996) e as diretrizes e resoluções federais para a Educação Especial, seguido das políticas estaduais.

A *reabilitação* de pessoas com deficiência obteve frequência de 2,65% (n=22), e foi tema em matérias, informativos e propagandas. Nos informativos e propagandas, este tema assumiu foco principal, já nas matérias, assumiu majoritariamente foco secundário ou de comentário. No processo educativo das pessoas com deficiência questões sobre reabilitação estiveram atreladas nos textos que abordaram a oferta e a importância da reabilitação por meio de terapias, para o desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência.

A *condição de formação docente* apareceu com frequência de 2,65% (n=22) e abordada em matérias publicadas pelo jornal. Neste tema foram apontadas principalmente as más condições de formação dos professores para atuar junto aos alunos público-alvo da Educação Especial, assumindo principalmente foco secundário, com índice de 84% (n=16).

O tema *premiação* foi notícia nas matérias de jornal, obtendo frequência de 2,41% (n=20), com foco predominantemente secundário com índice de 47,37% (n=9). E o tema *matrícula* obteve mesma frequência, no entanto não há um foco predominante dado a este tema, principalmente se considerarmos o frequência absoluta da co-ocorrência. O foco principal atingiu o índice 25% (n=5), secundário 35% (n=7) e comentário 40% (n=8).

Os demais temas apresentados na tabela (Acessibilidade, Potencial da pessoa com deficiência, Parceria público-privado, Evento científico, Recursos de Tecnologia, Libras, História da instituição, Arte e cultura para inclusão, Braile, Estágio, Corte de verbas, Projeto e programas e Integração escolar) obtiveram frequência menor ou igual a 2,17% (n=18), e de forma geral assumiram foco secundário ou de comentário nos textos analisados. A categoria *outros* com frequência 15,30 (n=127) foi formada a partir do agrupamento de 32 outros temas identificados, mas que obtiveram frequência entre 9 e 1 ocorrências.

A Educação Especial, enquanto área do conhecimento, pode ser considerado um campo específico da educação, mas se o olhar for aproximado observar-se-á que a Educação Especial é uma área de conhecimento muito ampla e com diversos temas específicos. Exemplo disso, é a variedade de temas identificados nos textos publicados pelo jornal OES, temas esses que se inter-relacionam e se complementam, formando um todo, e mostrando a complexidade do campo.

Nos informativos, notas e propaganda um único tema era abordado, entretanto, nas matérias, os temas se inter-relacionaram. Considerando o valor total das matérias (n=173) e o temas identificados (n=830) descartando os temas abordados nos informativos, notas e propagandas (n=119), obtém-se a média 4,79 de temas por matéria.

Ao longo dos oitos anos analisados, identificou-se diversas relações entre os temas nas matérias, e considerando-se apenas os 15 temas de maior frequência, todos obtiveram índices significativos de correlação.

Dado o valor médio de temas por matérias índices mais elevados da co-ocorrência, eram esperados, indicando-nos as inter-relações entre os temas. Das 105 relações possíveis 64 (61,95%) relações, estatisticamente relevantes, entre os temas foram identificadas, conforme apresentado pela tabela 6 que apresenta as inter-relações entre os temas mais frequentes. E o índice c-coeficiente de co-ocorrência indica a força da relação, que pode variar entre 0 e 1.

Na tabela 6 observa-se que o tema *inclusão escolar* (IN) esteve relacionado a 13 temas, dos 15 analisados, sem relação apenas com o tema *evento de instituição*. Dentre os 13 temas relacionados à *inclusão escolar*, os índices c-coeficiente de co-ocorrência mais significativos foram: *formação docente*- FD (c:=0,19), *atendimento educacional especializado*- AEE (c:=0,17), *cursos de formação*- CF (c:=0,15), *matrícula*- MA (c:=0,14) e *políticas educacionais*- PE (c:=0,12).

O tema *socialização* esteve relacionado a diversos temas (IN, FI, CF, AV, EI, FU, PT, EN, AEE, FD, RE e MA), mas os índices c-coeficiente de co-ocorrência destas relações foram

fracos ($0,02 \leq c: \geq 0,09$), a exceção do índice de relação com o tema *funcionamento* (FU), com índice pouco mais significativo ($c=0,13$).

O tema *funcionamento* também esteve relacionado a 12 temas (IN, FI, CF, AV, SO, EI, PT, EM, AEE, FD, RE e PR). Dentre estas relações, destacam-se a relação com: *preparação para o trabalho* ($c:=0,33$), *reabilitação* ($c:=0,3$), *premiação* ($c:=0,29$), *arrecadação de verbas* ($c:=0,27$) e *filantropia* ($c:=0,26$).

TABELA 6- ÍNDICE DA RELAÇÃO ENTRE OS TEMAS

	IN	FI	CF	AV	SO	EI	FU	PT	EN	AEE	PO	FD	RE	PR	MA
IN															
FI	0,03														
CF	0,15	0,01													
AV	0,03	0,33													
SO	0,09	0,06	0,04	0,03											
EI		0,08		0,07	0,03										
FU	0,07	0,26	0,04	0,27	0,13	0,05									
PT	0,01	0,01		0,03	0,03	0,05	0,33								
EN	0,04	0,03	0,01	0,03	0,03		0,17	0,02							
AEE	0,17		0,06	0,03	0,04		0,05		0,02						
PO	0,12	0,01	0,03	0,06					0,02	0,04					
FD	0,19		0,04		0,02		0,02			0,07	0,1				
RE	0,01	0,01		0,06	0,04	0,02	0,3	0,06	0,11						
PR	0,02	0,03		0,08	0	0,02	0,29	0,02	0,04				0,02		
MA	0,14		0,01		0,02				0,02	0,02	0,1	0,11			

Legenda

IN- Inclusão Escolar; FI- Filantropia; CF- Cursos De Formação; AV- Arrecadação de Verbas; SO- Socialização; EI- Evento De Instituição; FU- Funcionamento; PT- Preparação pro Trabalho; EN- Ensino; AEE- Atendimento Educacional Especializado; PO- Políticas Educacionais; FD- Condição de Formação Docente; RE- Reabilitação; PR- Premiação; MA- Matrícula.

FONTE: Elaboração própria, 2016.

O índice c-coeficiente de co-ocorrência mais significativo, estatisticamente, ($c:=0,33$), foi entre os pares: *Filantropia- Arrecadação de Verbas e Preparação para o Trabalho – Funcionamento*, que parece mostrar a força na mídia do apelo a terceirização dos serviços de Educação Especial e desresponsabilização da escola pública, por um lado, e por outro lado, o apelo na educação do público-alvo da Educação Especial como investimento, ou seja, para preparar o jovem para inserção no mercado de trabalho e assim desonerar o Estado.

4.5 Os personagens da Educação Especial no jornal OESP: o foco e as inter-relações

Para além de questionar as temáticas que envolveram a Educação Especial nos textos publicados no jornal OESP, que na maioria das vezes é a primeira questão formulada, questionou-se quais personagens ganharam destaque nas páginas do jornal. De quem o jornal tratou em seus textos e qual foco dado a cada um deles? Quem assumiu papel de destaque? Quais eram as relações existentes entre esses personagens? De forma geral, estas questões nortearam esta etapa de análise das matérias.

Nos 295 textos analisados, identificou-se 14 personagens diretamente ligados à Educação Especial. Dentre os diversos personagens presentes na(s) história(s) da Educação Especial, o jornal OESP falou sobre: *associações de pessoas com deficiência (APD)*, *centro de apoio pedagógico especializado (CAPE)*, *escola especial (EE)*, *escola regular (ER)*, *escola pública (EP)*, *governo estadual (GE)*, *governo federal (GF)*, *governo municipal (GM)*, *instituição especializada (IE)*, *pessoa com deficiência (PCD)*, *professor de educação especial (PEE)*, *professor do ensino regular (PER)*, *profissionais especialistas (PE)* e *universidades/faculdades (UF)*. Além disso, identificou-se o foco dado ao papel dos personagens no texto, classificando-os como: protagonista, coadjuvante e figurante. Para que se pudesse analisar o destaque dado a cada personagem ao longo dos textos analisados, foram analisados o índice de co-ocorrência e correlação.

A tabela 7 apresenta a frequência absoluta (FA), relativa (FR) e a porcentagem dos 14 personagens identificados, no decorrer dos oito anos analisados. É importante destacar que alguns textos, principalmente nas matérias publicadas, dois ou mais personagens relacionados à Educação Especial foram identificados, por isso o total ultrapassa o número de textos analisados.

Conforme observa-se na tabela 7, as IE obtiveram maior frequência, 30,60% (n=168), entre os personagens relacionados à Educação Especial no jornal OESP. A frequência deste personagem é muito expressiva e significativa, destacando-se entre os demais personagens. A diferença entre o segundo personagem de maior frequência foi de 18,76%, ou seja, de 103 matérias a menos. As IE foram personagens de matérias, notas e informativos publicados no jornal no decorrer de todo o período. Para além da alta frequência, este personagem obteve grande destaque, pois ganhou o papel de protagonista em 68,64% (n=116) das vezes em que foi personagem dos textos. A força da correlação entre a personagem IE e o papel de protagonista foi de 0,9 indicando a estreita inter-relação entre estes personagens. Além de ter figurado como protagonista na maioria das matérias, a esta personagem também foi atribuído o papel de

coadjuvante em 23,67% (n=40), e como figurante em 5,33% (n=9) das matérias. Estes dados indicam que uma ampla visibilidade e destaque foi dado as IE no jornal, revelando a histórica força política e social das instituições especializadas de cunho filantrópico, no tocante a Educação Especial, mesmo no período de destaque à inclusão escolar, no qual seria esperado maior protagonismo da escola pública, escola comum e do poder público. Tais dados indicam o contínuo fortalecimento da representação social do espaço cabível às pessoas com deficiência, nas instituições especializadas, reforçam o descompromisso do Estado para com esta questão e demonstram a fragilidade da atual política de inclusão escolar.

TABELA 7- PERSONAGENS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO JORNAL OESP

SIGLA	PERSONAGEM	FA	FR	%
IE	Instituição Especializada	168	0,31	30,60
EE	Escola Especial	65	0,12	11,84
PCD	Pessoa com deficiência	59	0,11	10,75
ER	Escola Regular	56	0,10	10,20
UN	Universidade/ Faculdade	49	0,09	8,93
GF	Governo Federal	36	0,07	6,56
EP	Escola Pública	26	0,05	4,74
PE	Profissionais Especialistas	26	0,05	4,74
GE	Governo Estadual	17	0,03	3,10
GM	Governo Municipal	17	0,03	3,10
PEE	Professor de Educação Especial	16	0,03	2,91
CAPE	Centro de Apoio Pedagógico Especializado	6	0,01	1,09
PER	Professor de Ensino Regular	5	0,01	0,91
APD	Associação de pessoas com deficiência	3	0,01	0,55
	TOTAL	549	1,00	100

FONTE: Elaboração própria, 2016.

As EE foram personagem em matérias, informativos e propagandas publicadas no jornal OESP, e atingiram a frequência de 11,84% (n=65). Nestes textos, às EE foi atribuído o papel de coadjuvante em 43,08% dos textos (n=28), de protagonista 35,38% (n=23) e figurante 21,54% (n=14). Como podemos observar a este personagem não há um foco que se destaque, a variação entre protagonista, coadjuvante e figurante foi baixa, e pouco significativa.

As PCD, ocuparam o terceiro lugar, com frequência de 10,75% (n=59). Este personagem foi encontrado somente nas matérias publicadas no jornal OESP, e chama atenção o fato de que o foco atribuído as PCD foi de personagem figurante 54,24% (n=32). É interessante destacar que em algumas matérias mais de uma ou duas vezes pessoas com deficiência eram referidas nas matérias. A força da correlação entre PCD e o papel de figurante

foi de 0,98, e esse papel foi atribuído às pessoas com deficiência 35,59% (n=21). Em apenas 10,2% as pessoas com deficiência foram protagonistas das matérias e tiveram destaque no jornal OESP, em matérias relacionadas à Educação Especial, indicando que, apesar de ter a terceira maior frequência, não há foco sobre este personagem.

As pessoas com deficiência não tiveram centralidade sobre o seu processo educacional, pois as instituições (especializadas de cunho filantrópico, escolares e governamentais) se sobressaem, ganhando a centralidade das discussões, enquanto às pessoas com deficiência foi atribuído o papel de espectador, tutelado ou assistido. Elas apareceram somente para comentar ou exemplificar a situação narrada. Nos textos analisados, as pessoas com deficiência não obtiveram voz no jornal, não tiveram a oportunidade de falar de e sobre si. Apesar dos textos discorrerem sobre a independência e autonomia a ser garantida esta população, conforme pode-se observar na foto a seguir:

FIGURA 20- INDEPENDENCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA?



Geny Rabello da Silva e o filho Edmar, de 25 anos: "Graças à Apae, ele ficou bem independente"

FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO, 17-01-1998; ed. SP.

A legenda da fotografia descreve: “Geny Rabello da Silva e o filho Edmar, de 25 anos: ‘Graças à Apae, ele ficou bem independente’”. E esta não foi a única fotografia de mãe e filho com legenda de conteúdo similar. Porque Edmar não obteve a oportunidade de falar sobre a independência que conquistou? Porque sua mãe falou por ele? Essa descentralidade atribuída às pessoas com deficiência, vem a reforçar estereótipos e preconceitos, ainda que por meio de conteúdos latentes.

Neste contexto, mais uma reflexão se constituiu. As pessoas com deficiência estiveram presentes nos textos, mas o que aconteceu com as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação? Nenhuma matéria apresentou estes

personagens, nos textos jornalísticos, e assim, esta população não obteve representatividade alguma. A necessidade de dar voz e lugar de destaque também se aplica a estas pessoas.

As ER obtiveram frequência de 10,20% (n=56) publicadas pelo jornal OESP. O papel de protagonista foi atribuído às ER em 44,64% (n=25), seguido pelo papel de coadjuvante, 35,71% (n=20) e figurante 19,64% (n=11). Em linhas gerais, as ER obtiveram visibilidade mediana, mas com bom destaque nas matérias em que foi personagem. Há uma clara tendência de colocar as EE como o espaço tradicional, mais adequado e preparado, em contraponto ao despreparo e a falta de tradição das ER para escolarizar essa parcela da população, mas que aos poucos vai se demonstrado abertura para acolher alunos público-alvo da Educação Especial.

As UN foram personagens de matérias, propagandas e informativos. A frequência da personagem UN foi de 8,93% (n=49), na qual assumiu o papel de protagonista em 57,14% (n=28), coadjuvante em 22,45% (n=11) e figurante 20,41% (n=10) textos. Cabe destacar, que majoritariamente, as UN assumiram papel de protagonista nas propagandas de universidades e faculdades sobre a oferta de cursos.

Os PE estiveram presentes somente em matérias publicadas pelo jornal, obtendo frequência de 4,74% (n=26), sendo o papel mais assumido o de coadjuvantes, com 61,54% (n=16) matérias, seguido pelo papel de figurante em 23,08% (n=6) e protagonista em 15,38% (n=4) matérias.

As EP, especial ou regular, obteve a mesma frequência do personagem PE, e coincidentemente o maior percentual foi o de papel coadjuvante, com 57,69% (n=15) das co-ocorrências. O papel de protagonista foi atribuído 30,77% (n=8) às EP e figurante em 11,54% (n=3).

As instâncias governamentais representadas pelo GF, GM e GE, tiveram frequência de 6,56% (n=36), 3,1% (n=17) e 3,1% (n=17), respectivamente, com percentuais baixos, se somados atingem 12,76% (n=70). No jornal OESP as iniciativas do poder público em relação à Educação Especial não tiveram muita visibilidade, e se ao longo da história constatou-se a omissão do setor público para com a Educação Especial, contata-se aqui certa omissão do jornal OESP sobre as iniciativas, ou faltas delas, por parte do poder público. Considerando a efervescência do debate sobre a adoção de uma perspectiva filosófica de Educação Inclusiva, e as transformações legais para a promoção da inclusão escolar, o papel do poder público nas páginas do jornal não foi noticiado.

O GF foi personagem protagonista 65% (n=23 vezes), coadjuvante 28,57% (n=10) e 5,71% (n=2) foi personagem figurante. Em relação ao GE, a diferença no índice de co-ocorrência entre protagonista e coadjuvante foi pequena. O papel de protagonista foi atribuído

ao GE 56,25% (n=9), de coadjuvante 43,75% (n=7) e apenas 6,25% (n=1) o papel de figurante. O GM foi protagonista em 10,59% (n=12) matérias, coadjuvante em 23,53% (n=4) e 5,88% (n=1) o GM foi figurante. Apesar da baixa frequência destes personagens, todos tiveram destaque nas matérias em que foram abordados.

Os PEE obtiveram frequência de 2,91% (n=16), sendo que em 37,5% (n=6) foi atribuído o papel de figurante e em 31,25% (n=5) das matérias o papel de protagonista e coadjuvante foram atribuídos a este personagem. Com índice de frequência extremamente baixos estão os personagens CAPE 1,9% (n=6), PER 0,91% (n=55) e as APD com 0,55% (n=3).

Em grande parte dos textos analisados havia mais de um personagem envolvido. Ou seja, há relações entre os personagens tanto nos textos, que nos indicam relações reais existentes. A figura 3, a seguir, apresenta as inter-relações identificadas entre os personagens relacionados à Educação Especial.

TABELA 8- ÍNDICE DA RELAÇÃO ENTRE OS PERSONAGENS

	APD	CAPE	EE	EP	ER	GE	GF	GM	IE	PCD	PEE	PER	PE	UN
APD														
CAPE														
EE														
EP			0,1											
ER			0,03	0,26										
GE		0,1												
GF				0,02	0,02	0,02								
GM						0,03	0,04							
IE			0,03			0,01								
PCD	0,02		0,03	0,01	0,02	0,01		0,01	0,04					
PEE			0,01						0,01	0,01				
PER														
PE							0,02		0,01	0,02				
UN				0,01	0,01		0,02		0,02	0,02				

Legenda:

APD- Associação para pessoa com deficiência; CAPE- Centro de Apoio Pedagógico Especializado; EE- Escola Especial; EP- Escola Pública; ER- Escola Regular; GE- Governo Estadual; GF- Governo Federal; GM- Governo Municipal; IE- Instituição Especial; PCD- Pessoa com deficiência; PEE- Professor de Educação Especial; PER- Professor de Ensino Regular; PE- Profissionais Especialistas; UN- Universidades/Faculdades.

FONTE: Elaboração própria, 2016.

De acordo com a tabela 8, podemos observar que quantidade de relações, estatisticamente relevantes, entre os personagens é baixa, pois das 91 relações possíveis obtivemos apenas 29 (31,86%) relações.

O personagem PCD foi o que estabeleceu mais inter-relações e apareceu relacionado a 10 personagens- a saber: APD, EE, EP, ER, GE, GM, IE, PEE, PE e UN- Nestas relações, com maiores índices co-ocorrência destacam-se a relação com IE ($c:=0,04$) e EE ($c:=0,03$). Nas matérias, conforme discutiu-se anteriormente, às instituições obtiveram centralidade enquanto as PCD exemplificavam a situação ou seus familiares davam um pequeno depoimento, artifício esse utilizado para dar credibilidade ao discurso produzido pelas instituições, uma vez que as falas vinham a reafirmar a mensagem de interesse para as instituições.

As IE estiveram relacionadas a outros sete personagens: EE, ER, GE, PCD, PEE, PE e UN. Destacando-se a relação com EE ($c:=0,03$) e UN ($c:=0,02$), além da do c-coeficiente de co-ocorrência mais significativa, PCD ($c:=0,04$), discutida anteriormente. Nas matérias em que as IE estavam relacionadas com as EE e UN, estes personagens dividiam o protagonismo e foram apresentados como parceiros.

Os personagens ER, GF e UN foram relacionados a 6 personagens cada um, no entanto, entre esses personagens, a ER obteve maior índice de relações ($c:=0,34$), relacionando-se com: ER, EP, GF, IE, PCD e UN. Nestas relações, destaca-se a relação entre o personagem EP ($c:=0,26$), ou seja, das 26 escolas regulares identificadas 17 (65,4%) eram públicas.

A UN, além das três relações já citadas, relacionou-se com: EP, GF e PE. O índice de c-coeficiente de co-ocorrência com PE, foi a mais significativa ($c:=0,1$), em linhas gerais, nas matérias que os PE assumiram papel de coadjuvante as UN foram figurantes, apenas identificando as instituições nas quais os PE eram vinculados.

O GF esteve relacionado a seis personagens: EP, ER, GE, GM, PE e UN, obtendo índice de c-coeficiente de co-ocorrência baixo com todos ($\geq 0,01c \leq 0,04$).

A partir da análise dos textos publicados encontrou-se os principais personagens relacionados à Educação Especial e identificou-se as inter-relações existentes. Chama a atenção que os dois personagens de maior frequência, que foram lócus do atendimento segregado aos alunos público-alvo da Educação Especial, obtiveram maior visibilidade no jornal OESP, em um período de ampla discussão de defesa da perspectiva de Educação Inclusiva, que prioriza a escola regular como lócus para a escolarização deste alunado. Encontra-se nesta questão um ponto de tensão entre os discursos de inclusão \times segregação, que pende para a defesa da escolarização em instituições especializadas.

4.6 As relações entre temas e personagens: primeiros indícios para recontarmos histórias

Identificados os temas e personagens de maior visibilidade no jornal OESP e as inter-relações existentes, a terceira questão de interesse foi como os temas e os personagens se relacionaram nos textos publicados pelo jornal? Aqui, o objetivo consistiu em identificar e compreender as relações entre tema e personagem, fundamental para que se pudesse resgatar algumas histórias da e sobre a Educação Especial.

Determinados personagens incitam determinados temas, e o contrário também é válido. Nas notícias do jornal sobre um personagem x recai sobre o tema y , assim como notícias sobre o tema w recaem sobre personagens x , y e z . Em todos os textos encontrou-se estes dois elementos de análise, e não se pode isolá-los. Ambos são importantes, tema e personagem, para se compreender a totalidade, sem perder a complexidade que circunscreve estas relações reais traduzidas nas páginas do jornal.

Os dados da ocorrência dos temas e dos personagens foram então cruzados, para se identificar como os 14 personagens se relacionaram com os 15 temas de maior frequência, por meio do índice c-coeficiente de co-ocorrência. A tabela 9 apresenta o índice c-coeficiente de co-ocorrência entre tema e personagem.

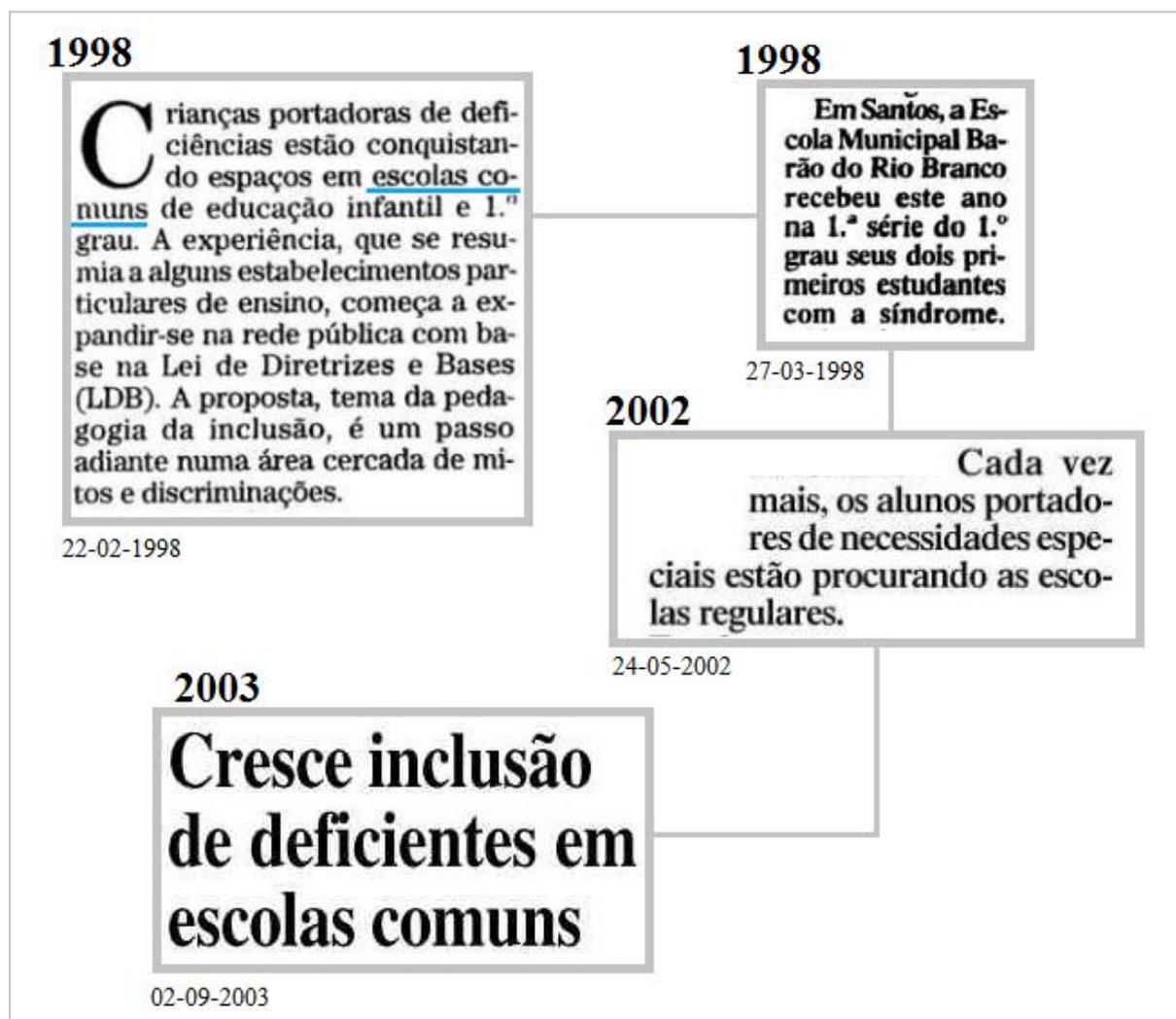
Na tabela 9, dois aspectos chamam a atenção. O primeiro refere-se ao tema *inclusão escolar* (IN) que, entre os 15 temas mais frequentes, obteve maior índice de relação com os temas, não se relacionando apenas com as *associações de pessoas com deficiência* (APD). Logo, o tema mobiliza diversos personagens nas histórias narradas através dos textos publicados no jornal impresso OESP. O segundo, refere-se a personagem *instituição especializada* (IE), que estabeleceu relações, estatisticamente relevantes, com os 15 temas de maior frequência, no decorrer dos oito anos analisados, indicado a versatilidade das instituições especializadas ao se relacionar com temáticas tão diferentes, pois elas são sempre uma referência importante nas matérias do jornal.

Para aprofundar a análise das relações entre temas e personagens, resgatou-se os dados da inter-relação e foco, traçando teias mais complexas e buscando compreender as relações circunscritas.

A relação mais significativa ($c=0,38$) foi entre o par: *inclusão escolar* (IN) e *escola regular* (ER). Esta relação, além de estatisticamente significativa, é extremamente coerente, pois, a inclusão escolar prevê que a escola regular seja locus de escolarização dos estudantes do público-alvo da Educação Especial, em uma perspectiva em que a escola e a educação sejam inclusivas, atendendo e respondendo adequadamente à diversidade.

A *inclusão escolar*, foi o tema de maior frequência e que desempenhou relações com o maior número de temas e personagens, ainda que no primeiro ano investigado nenhuma ocorrência sobre o tema tenha sido identificada. Nas matérias publicadas pelo jornal impresso OESP, a partir de 1998 o tema começou ser abordado, noticiando que alunos com deficiência estão sendo matriculados no sistema de Ensino Regular.

FIGURA 21- EXCEROTOS INCLUSÃO ESCOLAR E ESCOLA REGULAR



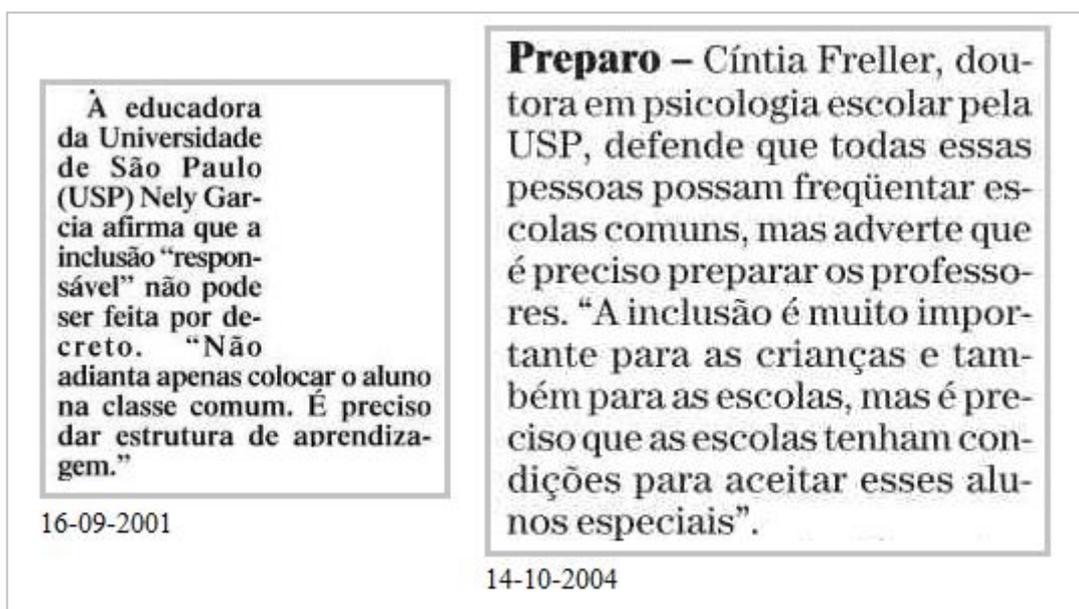
FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO.

Em 1998 o jornal começou a noticiar alguns encaminhamentos de alunos com deficiência às escolas de ensino regular. Entretanto, a matéria restringiu o acesso deste alunado a educação infantil e ao “primeiro grau”, apontando a LDB (BRASIL, 1996) como propulsora dessa iniciativa. No entanto a LDB garantiu o acesso de todo o público-alvo da Educação Especial ao ensino regular, em todos os níveis e modalidades da educação brasileira. No mesmo ano noticiou-se que uma escola regular, do município de Santos-SP, recebia pela primeira vez alunos com síndrome de Down. Posteriormente, o jornal noticiava o aumento desta prática de escolarização de alunos com deficiência no ensino regular, nos anos de 2002 e 2003.

Embora diversas ressalvas tenham sido feitas, o espaço da *escola regular* neste período começou a ser entendido, também, como um espaço legítimo às pessoas com deficiência, alçando a efetivação da inclusão escolar, que vislumbra muito mais que o acesso deste alunado as escolas de ensino regular. Na próxima seção, será abordado exclusivamente o tema, buscando resgatar a(s) história(s) sobre inclusão escolar no estado de São Paulo, por meio dos textos analisados.

O índice c-coeficiente de co-ocorrência entre *inclusão escolar* (IN) e *profissionais especialistas* (PE) também foi significativo (c:=23). Os profissionais especialistas assumiram o papel de informar e opinar sobre a inclusão escolar e atendimento ao público-alvo da Educação Especial, como podemos observar nos trechos a seguir:

FIGURA 22- EXCERTOS INCLUSÃO ESCOLAR E PROFISSIONAIS ESPECIALISTAS

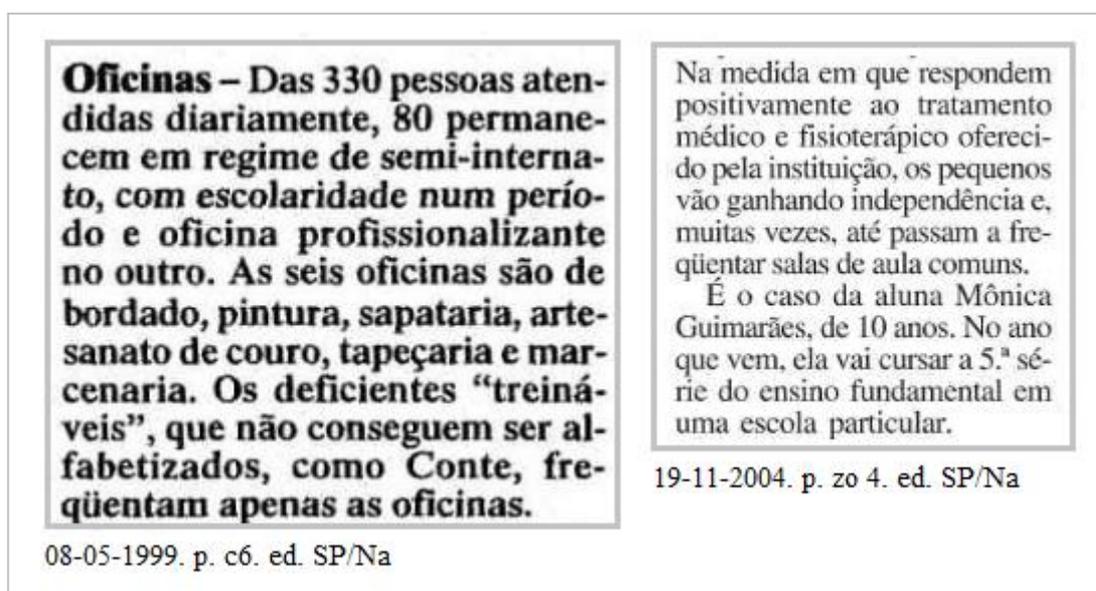


FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO.

Conforme os excertos acima os profissionais especialistas, da saúde e da educação, ganharam espaço na mídia para falar sobre a inclusão escolar. Nos textos analisados, nenhum profissional especialista apresentou uma posição contrária à inclusão escolar, no entanto apontaram as ressalvas feitas sobre a forma que este processo tem ocorrido e as demandas e desafios que dele emergem, como a formação docente para atuar nas salas e escolas comuns. Os profissionais alertaram para a necessidade de capacitar os professores, para que a inclusão escolar fosse bem-sucedida. Há de se destacar que as falas dos profissionais sobre os temas que tiveram envolvidos, incluindo a inclusão escolar, não foram aprofundadas, ao contrário foram bem pontuais e as vezes superficiais. Entretanto, não se pode atribuir esta característica aos profissionais, pois em muitos casos na edição do texto as falas são recortadas, e somente o que “cabe” no texto é colocado.

A relação entre o tema *funcionamento* e o personagem *pessoa com deficiência*, foi estatisticamente relevante e significativa ($c=0,29$), comparado aos índices obtidos. Com a leitura e análise dos textos identificou-se que juntamente com este tema e personagem a participação das *instituições especiais*, destacando-se o ano de 1998, em que a maior parte das matérias foi publicada.

FIGURA 23- EXCERTOS FUNCIONAMENTO E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA



FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO, 2014.

Nos textos, em que as instituições especiais foram protagonistas, o tema funcionamento emergiu, e as pessoas com deficiência vinham reforçar o modelo de funcionamento adotado e

dar credibilidade ao texto. Nos excertos analisados encontra-se o mesmo modelo de funcionamento no atendimento às pessoas com deficiência.

O primeiro excerto foi extraído de uma matéria publicada sobre a APAE- São Carlos. Além de publicar sobre os números da instituição, atendidos, funcionários e vagas, foi divulgado o trabalho que desenvolvem. Os alunos com deficiência eram divididos em dois grupos, os “treináveis” e os “educáveis”, e o texto traz dois exemplos, o primeiro de Conte (jovem com deficiência intelectual) classificado como treinável, que não pôde ser alfabetizado e participava apenas das oficinas profissionalizantes oferecidas pela instituição.

Os termos “treináveis” e “educáveis” começaram a ser empregados em meados da década de 1970 para classificar as pessoas com deficiência intelectual. Baseando-se principalmente nos resultados obtidos em testes de QI-coeficiente de inteligência. Os “deficientes treináveis” referiam-se a um grupo considerado incapaz de aprender os conteúdos acadêmicos, ensinados na escola comum, mas com a possibilidade de aprender comportamentos básicos para a convivência junto à sociedade. E os “deficientes educáveis” referiam-se a um grupo considerado capaz de aprender os conteúdos básicos das séries iniciais. Tais termos deixaram de ser utilizados porque além do caráter pejorativo que assumiram implicavam em definir prognósticos e criar mais estigmas e estereótipos entre pessoas com deficiência intelectual.

O segundo excerto foi extraído de uma matéria sobre a AACD- São Paulo, e também noticiou o trabalho desenvolvido na instituição, que funcionava de forma substitutiva ao ensino regular para as crianças com deficiência física, e informando que a transferência para salas comum do ensino regular dependia dos avanços nas reabilitações e avaliações clínicas. A matéria exemplifica com o caso de Mônica que ao responder positivamente ao tratamento iria ser transferida para o ensino regular, no ano seguinte. Nesta perspectiva, muitas crianças deixaram de ingressar no ensino regular por não atingirem as metas clínicas estipuladas pela instituição, sendo a passagem nas instituições consideradas condição para o posterior ingresso na escola comum.

Retomando os índices das relações entre personagem e tema, os pares *políticas educacionais – governo federal*, e *eventos de instituição – instituição especial*, obtiveram índice c-coeficiente de co-ocorrência relevante ($c=0,18$).

No período de transição do século XX para o XXI, ocorreram mudanças significativas, em termos legais, e as diretrizes do governo federal foram decisivas para os encaminhamentos da Educação Especial em todo país. As *políticas educacionais* relacionadas à educação especial chegaram nas páginas jornal OESP, sobretudo as políticas desenvolvidas pelo governo federal.

A relação entre este tema e personagem começou a aparecer nas matérias a partir do ano de 2002, último ano do governo de Fernando Henrique Cardoso-FCH (PSDB). Em uma matéria que divulgava um “balanço” do governo federal, por meio do Ministério de Educação e Secretaria de Educação Especial. Segundo a matéria a avaliação realizada pelo governo FCH foi positiva para a Educação Especial, conforme apresenta a figura a seguir.

FIGURA 24 EXCERTO POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GOVERNO FEDERAL

Para a secretária, a Educação Especial nunca foi tão valorizada como no atual governo. Segundo Marilena, em 1997, o País dispunha de 8.500 escolas para alunos portadores de necessidades especiais. Hoje, são 18.200 unidades. Quanto aos municípios, o salto é de 2.375 para 3.928, num universo de 5.507 cidades. “Estamos num processo que se acelerou muito. Nunca a Educação Especial teve valorização tão grande.”

FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO. 27-03-2002, p. A14, ed. SP/Na

No primeiro ano do governo Lula (PT- Partido dos Trabalhadores), com base nos dados do censo escolar 2003, o aumento de matrículas de alunos com deficiências no ensino regular foi noticiado, atribuindo as políticas educacionais: LDB, Declaração de Salamanca, a Resolução 02/01 e o Parecer 17/01, do Conselho Nacional de Educação, como propulsores deste aumento. Cabe destacar que nestes textos houve menção somente às pessoas com deficiência, os demais grupos que compõem o público-alvo da educação especial, ou, os então chamados alunos com necessidades educacionais especiais, foram omitidos.

Até então, as matérias que abordaram a relação *políticas e governo federal*, vinham mantendo o discurso favorável à inclusão escolar e apoio ao governo, mas fazendo ressalvas sobre importância da existência e manutenção das instituições especializadas de cunho filantrópico no campo da Educação Especial, dada a tradição destas instituições e a inexperience das escolas de ensino regular. Como o governo federal, por meio das políticas e diretrizes assegurava a parceria público-privado para o atendimento educacional do público-alvo da Educação Especial, o jornal OESP não fez oposição clara e explícita ao governo, nesta questão.

No entanto, quando em 2003 o Presidente da República vetou o Projeto de Lei que previa o repasse de 8 milhões de reais às instituições especializadas, as matérias começaram a fazer forte

oposição ao veto presidencial, em defesa das instituições. Esta questão foi alvo de uma discussão de destaque no jornal OESP, envolvendo sete matérias no caderno principal publicadas nas edições SP e Na.

4.7 Temas em Inclusão Escolar e as relações com as políticas educacionais

A inclusão escolar, e todos os temas relacionados, são frutos de mudanças nos encaminhamentos políticos no âmbito da Educação Especial. Desta forma, procurou-se relacionar o conteúdo das matérias com as políticas educacionais do período e destacar as políticas com maior visibilidade no jornal impresso OESP.

A análise da relação dos conteúdos conforme os temas, com as políticas educacionais foi realizada sob dois aspectos, considerando o nível da relação classificando-as em: aprofundada ou superficial; e posteriormente o tipo da relação: convergente, divergente e convergente/divergente. A tabela 10 apresenta o índice c-coeficiente de co-ocorrência entre os temas em inclusão escolar e as relações com as políticas educacionais.

TABELA 10– RELAÇÃO ENTRE POLÍTICAS E TEMAS EM INCLUSÃO ESCOLAR

		IE	AEE	CF	FD	MA	PO	TOTAL
Nível da Relação	Aprofundada	0,06	0,1	0,03	0,09	0,13	0,41	0,73
	Superficial	0,29	0,1	0,18	0,03	0,03	0,03	0,68
Tipo da Relação	Convergente	0,28	0,11	0,26	0,06	0,05	0,1	0,85
	Divergente	0,04	0,02					0,07
	Convergente/Divergente	0,14	0,07	0,05	0,04	0,04	0,08	0,42

FONTE: Elaboração própria, 2016.

Conforme apresentado pela tabela 10, o conteúdo das matérias de acordo com os temas: inclusão escolar (IE), atendimento educacional especializado (AEE), curso de formação (CF), formação docente (FD), matrícula (MA) e políticas (PO), estiveram relacionados com as políticas educacionais do período. De acordo com o índice c-coeficiente de co-ocorrência no nível da relação, destacou-se a relação aprofundada ($c=0,73$), pois o tema política obteve alto índice ($c=0,41$), mas se observar os demais índices foram mais baixos que os índices obtidos no nível de relação superficial. E, de acordo com o índice c-coeficiente de co-ocorrência sobre o tipo da relação, destacou-se a convergente ($c=0,85$).

No tema de maior frequência, inclusão escolar, pôde-se identificar nos conteúdos relações com as políticas educacionais, prevalecendo o caráter superficial ($c=0,29$) e

convergente ($c:=0,28$), ou seja, os conteúdos apresentados nos textos trouxeram nas entrelinhas as políticas educacionais e estiveram em concordância com as políticas atuais. Entretanto, alguns conteúdos apresentados pelo jornal eram divergentes ($c:=0,04$) à proposta política ou apresentavam concepções equivocadas sobre o tema.

O principal ponto de convergência dos conteúdos sobre a inclusão escolar com as políticas educacionais, foi a defesa do direito do público-alvo da Educação Especial ter acesso às escolas regulares, e conviverem em espaços comuns juntamente com seus pares, tendo suas diferenças respeitadas.

Os pontos de divergência que se destacaram foram: a) discurso de que a inclusão escolar era para alguns dos alunos que poderiam dela se beneficiar, quando a proposta tem como princípio ser para todos; b) misturar conceitos da proposta de integração escolar com a proposta de inclusão escolar; e, c) colocar sob a condição do aluno a responsabilidade pela não aprendizagem, ou pela impossibilidade de aprendizagem. Na seção 5.1 há a análise mais aprofundada sobre as histórias [re]produzidas, que permitem compreender com maior clareza a influência das políticas federais e estaduais com o tema.

Os temas atendimento educacional especializado, curso de formação, formação docente também obtiveram maior índice de relação superficial e convergente. O atendimento educacional especializado foi apresentado de forma complementar ao ensino regular, para o desenvolvimento de habilidades específicas do educando, conforme previa a legislação. A formação docente e os cursos de formação foram apontados como fator importante e decisivo no processo de inclusão escolar.

O tema política educacional obteve maior índice de relação aprofundada ($c:=0,4$), conforme esperado. Os conteúdos sobre política educacional com relação aprofundada, de forma geral, se dedicaram a discutir a proposta política e os encaminhamentos da Educação Especial, sob a perspectiva da Educação Inclusiva. A LDB (BRASIL, 1996) foi o texto legislativo mais abordado em todo período e considerado como propulsor dos encaminhamentos noticiados sobre a escolarização do público-alvo da Educação Especial. Diversas matérias a utilizaram para embasar e justificar o processo de inclusão escolar. A resolução do CNE 02/01 (BRASIL, 2001) também chegou aos jornais, mas o seu conteúdo e impacto na educação foram pouco explorados. As declarações de Salamanca e Jontien, as quais o Brasil foi signatário, também ganharam visibilidade no jornal e consideradas propulsoras para os encaminhamentos políticos no país.

As políticas de âmbito estadual foram abordadas poucas vezes, as notícias sobre as políticas estaduais para a Educação Especial versaram sobre a promulgação das diretrizes

estaduais para a Educação Especial, o decreto que criou o CAPE e sua inauguração, a reformulação dos convênios com as instituições especializadas, questões essas que serão aprofundadas na seção 5.2. Cabe destacar as políticas municipais praticamente não foram abordadas no jornal.

5 HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (RE)PRODUZIDAS POR MEIO DO JORNAL OESP

Os dados da análise quantitativa permitiram um mapeamento geral do que foi publicado no jornal OESP acerca da Educação Especial, no período de 1997 a 2004. Foram identificados e analisados os temas e personagens de maior visibilidade e as inter-relações entre eles. Esta primeira análise proporcionou elementos base para a seleção das possíveis histórias da Educação Especial [re]produzidas por meio do jornal. A partir desta primeira análise foram selecionados os temas e personagens para contar essas histórias, considerando também os seus desdobramentos e relevância no presente, assim como o avanço nas discussões sobre a Educação Especial.

A primeira história selecionada envolve a Inclusão Escolar, tema relevante, que gerou e ainda gera profundas e diversas discussões, e posteriormente, será abordado um pouco da história sobre o financiamento das instituições especiais filantrópicas na “era da inclusão” por meio do jornal OESP.

5. 1 Histórias sobre Inclusão Escolar

A busca pela efetivação dos princípios de uma “educação inclusiva”, “para todos” e de qualidade marca o período de transição entre os séculos XX e XXI, mas a transição educacional é processual e contínua, fruto de transformações sociais, culturais e políticas. Considerando a complexidade e os diferentes âmbitos que envolvem o campo educacional, engana-se quem pensa em histórias com períodos fechados e marcados por rupturas, principalmente a curto e médio prazo.

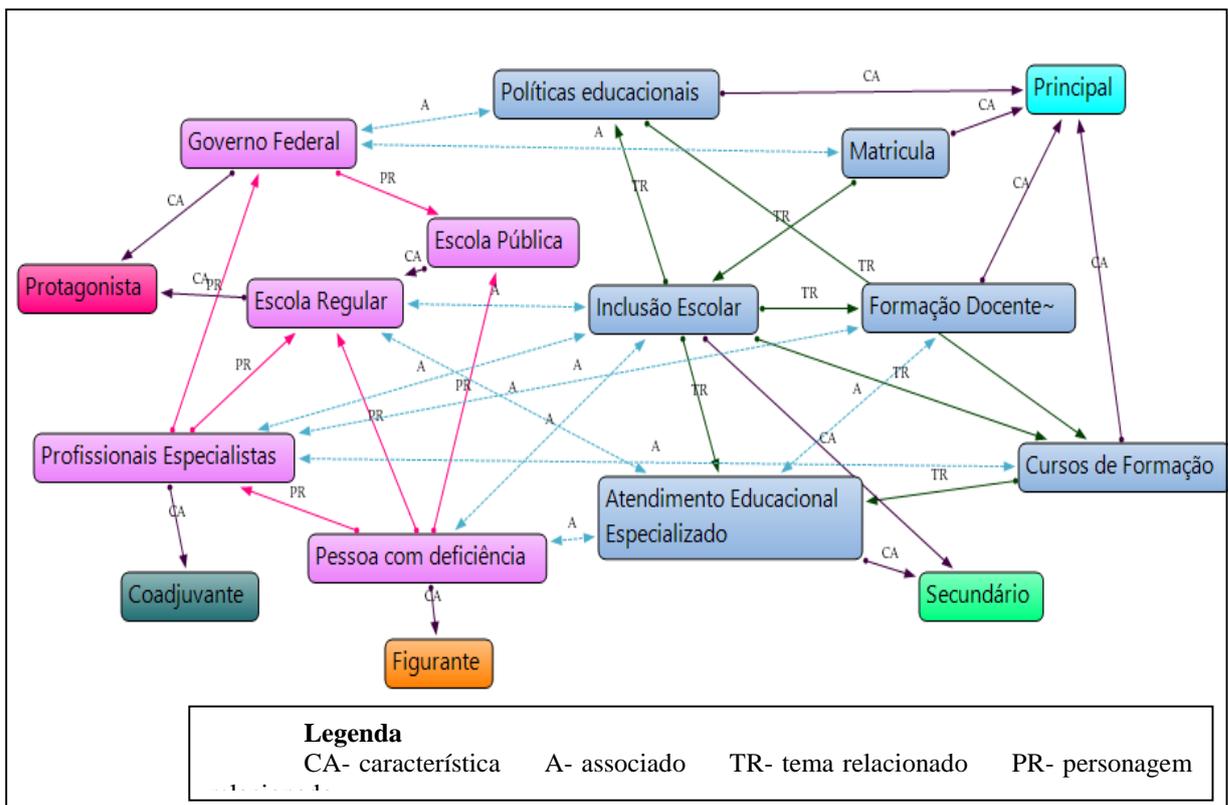
Postos os princípios da Educação Inclusiva, a Educação Especial passou a ser pensada e almejada de forma a integrar o sistema regular de ensino, assumindo um caráter complementar ou suplementar, e não mais substitutivo (BRASIL, 2008, 2011). Nas discussões acadêmicas e políticas a Educação Especial inicia-se então o caloroso debate sobre inclusão escolar (MENDES, 2006) dos alunos público-alvo da Educação Especial, e seus reflexos puderam ser vistos nos diversos segmentos sociais.

A discussão ganhou destaque e tornou-se popular. Diferentes mídias de comunicação em massa colocaram este debate em pauta. Novelas, noticiários de televisão e rádio, revistas de diferentes áreas e abrangências, e claro os jornais contribuíram para a popularização do debate

sobre a Educação Inclusiva, sobretudo da escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em classes comuns de escolas regulares, dando destaque e repercussão a toda essa discussão, tanto no meio acadêmico quanto popular.

Nas matérias analisadas resgatou-se os temas de acordo com os maiores índices c-coeficiente de co-ocorrência com o tema inclusão escolar: *cursos de formação, atendimento educacional especializado, matrícula, políticas educacionais e formação docente*, para analisar as relações tangentes. A figura 25 apresenta algumas relações identificadas, entre temas e personagens, com o foco predominante.

FIGURA 25- RELAÇÃO ENTRE TEMAS E PERSONAGENS EM INCLUSÃO ESCOLAR



FONTE: Elaboração própria, 2016.

As histórias resgatadas nas seções subsequentes envolvem os temas e personagens presentes nesta rede de inter-relações. Conforme pôde-se observar, as relações são complexas, os temas e personagens se inter-relacionam e compõem diversas histórias, dentre estas, algumas delas serão resgatadas.

5.1.1 A expansão da inclusão escolar e as demandas para o ensino regular e especial

Em declaração ao jornal OESP, a secretária da Educação Especial, do MEC, Marilene Ribeiro dos Santos, definiu a inclusão escolar como “A nova tendência mundial”, adota pelo governo. Ao fazer esta definição, a secretária da Educação Especial, vem a afirmar a tese defendida por Mendes (2006) e Kassir (2011) de que a Educação Inclusiva, em um movimento mais amplo, e a inclusão escolar foram adotadas no país por modismo e sob a pressão de agências multilaterais. Nesta perspectiva, os valores e princípios filosóficos de direito, igualdade e equiparação de oportunidades a qual a Educação Inclusiva se propõe foram diluídos, pois deixaram de ser o foco em detrimento das questões político-econômicas.

Entre os anos de 1998 e 2004, a expansão da chamada “educação inclusiva” pelo Brasil foi pauta de matérias publicadas no jornal OESP. Em um primeiro momento o termo pôde ser traduzido como acesso ao ensino regular, baseado no aumento no número de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial nas salas comuns do Ensino Regular. O conceito de educação inclusiva, originalmente aplicado a toda população excluída da escola, se reduz nas matérias o jornal ao público alvo da Educação Especial. A visibilidade deste tema pode ser percebida logo no título das matérias:

FIGURA 26- TÍTULOS SOBRE A EXPANSÃO DE MATRÍCULAS NO ENSIO REGULAR



FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO.

Em âmbito nacional, o governo federal por meio do MEC e em parceria com a CORDE encomendou ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE uma pesquisa, com o objetivo de mapear a quantidade, idade e localização das pessoas com deficiência em todo o

país. Para o estabelecimento de políticas educacionais específicas a esta população, tendo em vista a ampliação do acesso às escolas de Ensino Regular. Baseando-se em dados publicados pelo censo escolar, de 2001 a 2004, cinco matérias noticiaram o aumento significativo no número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no sistema regular de ensino.

No dia 24 de maio de 2002, a matéria intitulada “Aumenta procura de deficientes por ensino público”, publicada nas duas edições do jornal OESP, noticiou o aumento no número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial, em tom de comemoração. Segundo a matéria, entre os anos de 1998 e 2001, houve um aumento correspondente a 54% no número de matrículas em escolas de ensino regular, totalizando 78.274 matrículas, chamando a atenção para os seguintes aspectos: concentração de alunos era no ensino fundamental e havia prevalência da condição de deficiência intelectual e auditiva.

Entretanto, há de se considerar que, a concentração de matrículas no ensino fundamental não era característica apenas do alunado da Educação Especial sendo um dos fatores que contribuíram para isto o fato da escolarização ser obrigatória entre os 7 a 14 anos de idade, etapa correspondente ao ensino fundamental, além de outros fatores, como por exemplo, a escassez de escolas de educação infantil e o gargalo existente no ensino fundamental, em que muitos alunos não conseguiam promoção para a série subsequente e a evasão escolar.

Em relação à prevalência das condições de deficiência intelectual e auditiva no número de matrículas, esse dado coincide com a prevalência destas condições nos textos publicados pelo jornal OESP, no período analisado.

Entretanto, a matéria também deixa claro que o maior número de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial, mais de 245 mil, estava fora do ensino regular, em escolas e instituições especializadas.

Ainda no ano de 2002, a expansão nas matrículas voltou a ser noticiada, mas desta vez, com base nos dados do censo escolar de 2002, o qual indicou o aumento de 36% de matrículas no ensino regular. Tomando como base o número de matrículas do ano anterior, 78.274, o com o aumento noticiado, o número de matrículas passou a ser mais de 106.400 matrículas.

“Cresce inclusão de alunos especiais nas escolas”, matéria publicada no dia 02-09-2003, nas duas edições do jornal e com chamada em primeira página, dedicou a discussão da expansão das matrículas dos aluno público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Os dados do censo escolar de 2003 apresentados indicaram o aumento de 30,6%, chegando a 144.583 matrículas, no ensino básico.

No final do ano de 2004, os dados do censo foram retomados, noticiando novamente o aumento das matrículas. Segundo a matéria, em 1998, quando o censo escolar começou a pesquisar sobre a Educação Especial, somente 13% das matrículas dos público-alvo da Educação Especial estava no ensino regular, índice extremamente baixo, sendo que no ano de 2004, o número de matrículas no ensino regular subiu 34,4%.

Entretanto, se faz preciso destacar a inconsistência dos dados, em termos numéricos, apresentados nas matérias. O estudo realizado por Meletti e Bueno (2011) sobre os indicadores sociais do censo escolar, no âmbito da Educação Especial, consta que em 2001 o número de 78.274 matrículas foi em classe especial, e não no ensino regular como apresentado na matéria. Segundo os autores, o número de matrículas no ensino regular foi de: 81.344 no ano de 2001, 110.704 em 2002, 145.141 em 2003 e 195.370 em 2004.

Além das inconsistências apresentadas nas matérias, é preciso considerar que as sinopses estatísticas do censo escolar apresentam imprecisões no método de coleta de dados em relação à Educação Especial, conforme discutido por Meletti e Bueno (2011), devido a diversos fatores, tais como: a) as categorias referentes aos grupos que compõe o público-alvo da Educação Especial variam na pesquisa do censo escolar de um ano para outro, indicando imprecisões quanto à composição do público-alvo, b) apesar da legislação educacional brasileira deixar claro quais grupos compõe; para a classificação dos alunos público-alvo da Educação Especial não é necessário o diagnóstico ou algum documento que comprove a condição do aluno, por isso a classificação pode ser muito arbitrária, principalmente se tratando da condição de deficiência intelectual. Assim, a prevalência de alunos cadastrados com deficiência intelectual no censo escolar e também nos textos do jornal, precisa ser analisada com cautela. Pois não se pode desconsiderar o “vínculo” criado entre fracasso escolar e a deficiência intelectual, na qual a condição do aluno foi, e ainda é, utilizada como justificativa do não aprender, além precariedade que envolve o processo de avaliação e diagnóstico de deficiência intelectual.

Cabe destacar que os dados do censo escolar são fundamentais para o mapeamento da Educação em todo território nacional e contribuem para o encaminhamento e planejamento das políticas educacionais e projetos de financiamento.

Apesar das limitações apresentadas, ano a ano o aumento de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial foi pauta no jornal. No entanto, é preciso esclarecer que o acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial é primordial, é o primeiro passo para que a inclusão escolar seja efetivada, seguindo a compreensão de que a inclusão escolar consiste em acesso, permanência e sucesso escolar deste alunado nas escolas de ensino regular

(MENDES, 2006), tendo garantido os recursos e serviços de apoio que demandam, de acordo com suas características de aprendizagem, decorrentes ou não de sua condição de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades ou superdotação.

Em decorrência de diretrizes internacionais adotadas e impulsionados pela legislação federal, mudanças em contextos locais foram então sendo percebidas. O acesso do público-alvo da Educação Especial à escola comum passou a receber atenção social e popular. Entre os anos de 1998 a 2004, histórias sobre algumas experiências de inclusão escolar foram narradas, apontando esta forma de escolarização como uma tendência crescente e possivelmente de sucesso. Neste período, escolas particulares da região metropolitana de São Paulo divulgaram suas experiências de inclusão escolar, bem-sucedidas, em matérias do jornal OESP.

Em 1998, no município de São Paulo-SP, uma escola particular de ensino regular e sua companhia de dança realizavam o trabalho educacional e artístico sob o discurso da inclusão escolar. Entretanto, para os alunos com deficiência era oferecida uma rotina diferenciada, e não participavam de todas às atividades com os demais na classe comum. Parte do horário de atividade escolar era dedicado a atividades direcionadas somente aos alunos com deficiência, e outra parte na classe comum.

A matéria “Colégios pioneiros têm exemplos bem-sucedidos”, publicada em 16-09-2001, nas duas edições do jornal OESP, apresentou o exemplo de três escolas particulares com a inclusão escolar de alunos com deficiência. O início do texto ressaltou o pioneirismo da iniciativa das escolas que “há anos, e como sucesso utilizam a inclusão”, e o trabalho diferenciado realizado, com turmas reduzidas para que a professora pudesse dar a atenção necessária a todos.

A primeira escola ofertava Educação Infantil, localizada em um bairro nobre da capital paulista, e atendia crianças com idade entre 1 a 7 anos. Segundo o relato da diretora, nesta escola 10% dos alunos tinham deficiência ou autismo¹⁶, e apesar da alta demanda havia apenas um aluno em condição de deficiência ou autismo em cada sala de aula. Para os alunos com autismo, em acordo com os pais, uma atendente terapêutica era contratada para acompanhar os alunos na sala de aula comum, junto à professora, destacando a necessidade da “sintonia” da atendente com a professora e com os pais.

A segunda escola, também situada em um bairro nobre e de Educação Infantil, que há 8 anos havia “adotado a inclusão” apresentou a satisfação do pai de duas alunas da escola, pelo trabalho realizado e pela estrutura oferecida no processo de aprendizagem das filhas, em

¹⁶ Cabe destacar que no texto a condição de autismo foi referida como uma condição de deficiência.

especial da filha com Síndrome de Down. O pai relatou o progresso da filha o desenvolvimento atingido por ela desde que ingressou na escola.

Por fim, a terceira escola particular, localizada na região central Guarulhos-SP, que “pratica a inclusão” desde 1998, informou que 50% dos alunos tinham deficiência e que investia na capacitação dos professores de forma contínua, para garantir a qualidade à educação. Cabe destacar esta escola publicou diversas vezes propagandas no jornal, a partir do ano 2000, conforme a figura 27.

FIGURA 27 - PROPAGANDA DE COLÉGIO PARTICULAR



FONTE:ACERVO DITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO. 01-12-2000; ed. SP/Na.

Interessante observar que no anúncio a “Educação Inclusiva” aparece juntamente com os níveis de ensino e atividades extracurriculares ofertados pela escola, dando a impressão inicial de que a educação inclusiva era mais um serviço ofertado e não uma perspectiva de educação assumida pela escola. Outra hipótese refere-se ao emprego do termo “Educação Inclusiva” que pode ter sido usado para substituir o termo “Educação Especial” indicando a oferta desta modalidade de ensino.

Os textos divulgaram o nome das escolas e o *slogan* da inclusão escolar e da Educação Inclusiva, porém não ofereceram elementos para que se pudesse compreender ou inferir, a forma que este trabalho pedagógico era conduzido.

“Uma vitória na luta pela igualdade: Aluno com problemas de visão muda rotina, mas amplia as possibilidades de aprendizado de uma turma tradicional”, foi o título de uma matéria publicada no dia 19-11-2004, em matéria de destaque no jornal, com uma página e meia incluindo fotos. Este texto se dedicou a contar a experiência de escolarização de um garoto de 3 anos de idade, com baixa-visão, em uma escola particular de Educação Infantil, os fatores que levaram a família pela escolha da escola regular e as suas expectativas. A mãe do aluno, uma administradora de empresa, contou que não foi fácil a decisão de matricular o filho em uma

escola regular, no entanto o desenvolvimento social e convivência junto às crianças sem deficiência foi decisivo, na sua opinião.

Passado o período de adaptação, família e escola avaliaram de forma positiva o desenvolvimento social do garoto. Em relação ao ensino, a turma era composta por 15 alunos e contava com uma auxiliar, com a incumbência de acompanhar mais de perto o aluno com baixa-visão. Entretanto foi ressaltado o engajamento de toda a equipe escolar, inclusive em capacitação docente para o trabalho pedagógico adequado às condições do aluno, conforme o excerto a baixo:

FIGURA 28- EXCERTO: ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES

As atividades na sala de aula tiveram de ser adaptadas: barbantes contornando formas geométricas; números, letras e figuras em escala maior e materiais com texturas diferenciadas. “Ficou mais rico, para as outras crianças também”, avalia Marcela. Na hora de contar histórias para a turma, as professoras entregam ao Matheus objetos de formas diversas para ele associá-los aos personagens.

FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO. 13-11-2004; ed. SP/Na.

Este excerto apresenta elementos que dão indícios sobre o trabalho pedagógico conduzido junto ao aluno. As adequações nas atividades descritas, foram adequadas e permitiram que um aluno com deficiência visual, participasse da atividade e tivesse acesso ao conteúdo curricular, de acordo com a idade e fase de escolarização.

No excerto acima, o trecho “Ficou mais rico, para as outras crianças também” é bastante interessante e diferenciado, principalmente neste período, em que as adequações curriculares eram pensadas apenas para o aluno alvo. No âmbito acadêmico essa discussão é recente, e pesquisadores defendem que as adequações curriculares realizadas para os alunos público-alvo da Educação Especial beneficiam e enriquecem o trabalho com toda turma. Desta forma, identificar que, neste período, este benefício já era reconhecido foi surpreendente, dado que, mais de vinte anos depois, ainda há muita resistência para que as atividades com adequações pensadas para um aluno em determinada condição de deficiência seja aplicada a toda turma, conforme a proposta atual de desenho universal para a aprendizagem.

A experiência de inclusão escolar do garoto de 3 anos nesta escola de Educação Infantil foi a primeira, e como foi bem-sucedida, no final do texto a diretora afirmou que a escola estava aberta a novas experiências, e se sentia mais preparada para este desafio.

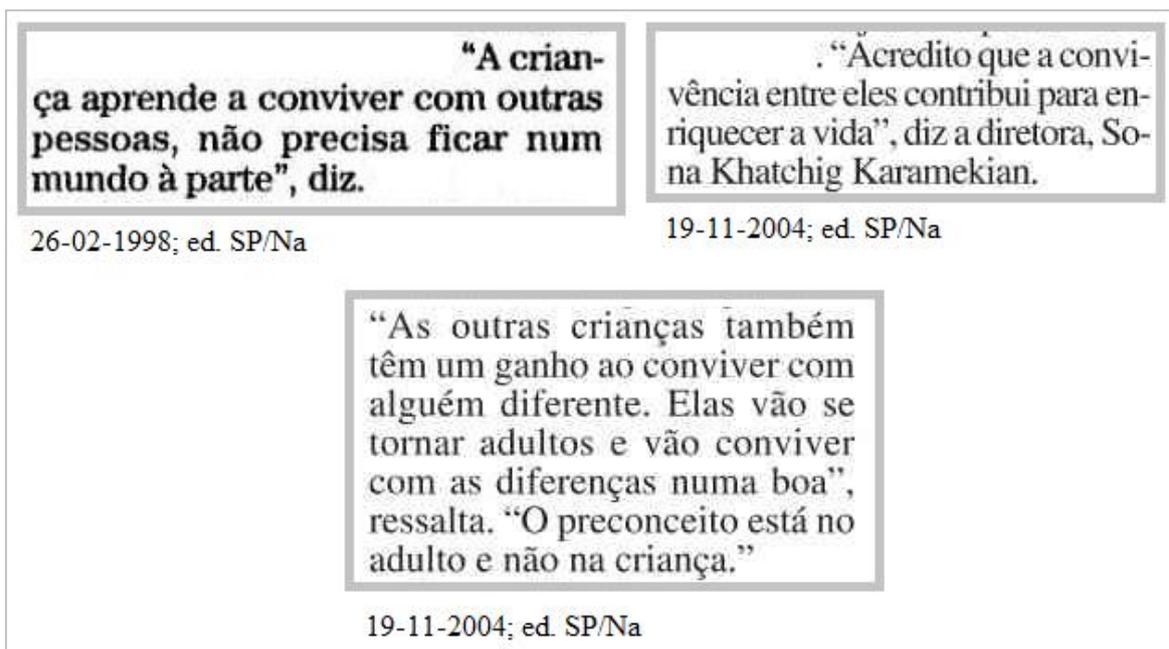
Como se vê o jornal informa que “a inclusão” chegou primeiro nas escolas particulares, como se essas fossem referência de qualidade de ensino, em detrimento das escolas públicas. Ao mesmo tempo em que exalta as possibilidades de escolarização desse alunado nas escolas particulares, o jornal indiretamente coloca em cheque as possibilidades dessa prática na escola pública.

Nas experiências retratadas pelo jornal, a opinião dos pais de alunos sobre a inclusão escolar, mais precisamente sobre seus filhos estudarem junto a alunos com deficiência, ganhou espaço nas matérias. Em 1998, a professora de ensino regular que atuava junto aos alunos com e sem deficiência relatou que alguns pais de alunos foram contrários a iniciativa, e chegaram a retirar os filhos da escola. E afirmou que os pais que mantiveram os alunos acreditam na proposta e em seus benefícios.

Nos anos de 2001 a 2004 não foi divulgado nenhuma oposição por parte dos pais, mas sempre havia um trecho em que diretora ou professora destacava que os pais dos alunos estavam de acordo com a iniciativa adotada. Tal preocupação, revelada nos textos, provoca estranheza e questionamentos. Porque a necessidade de frisar que os pais dos demais alunos da escola concordavam com a iniciativa? E se algum pai de aluno se opusesse, a escola abriria mão da iniciativa e dos princípios que a envolve?

O convívio entre alunos com e sem deficiência também obteve destaque, reiteradamente em matérias que destacaram a importância desse convívio desde a mais tenra idade e o aprendizado sobre o respeito às diferenças e à diversidade. Conforme pode-se observar nos trechos selecionados a seguir.

FIGURA 29 EXCERTOS: BENEFÍCIOS DA CONVIVÊNCIA



FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO.

A convivência entre os alunos é considerada um benefício, na qual as crianças aprendem a conviver e respeitar a diversidade e a especificidade de cada um, além de desmistificar a condição de deficiência, fazendo com que compreendam que as diferenças existem, mas que devem ser encaradas de forma natural. No entanto, se faz necessário refletir sobre esta questão. A convivência e a socialização seriam capazes de acabar com preconceitos e estereótipos? Seria esta a função da escola para essa população, a de promover a socialização?

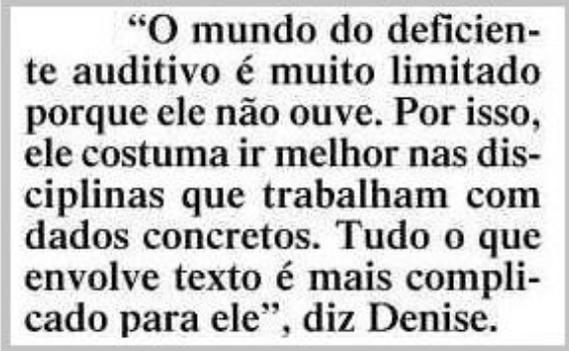
O acesso à escola regular e a convivência dos alunos somente não é capaz de acabar com preconceitos e estereótipos, é preciso a realização de um trabalho pedagógico consciente e organizado para que os alunos realmente aprendam o respeito a diversidade. Se não houver um trabalho adequado e preparação docente, poderá haver o efeito reverso. Entretanto, isso tudo não exime a escola de dar acesso ao currículo a todos os alunos. A presença dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas de Ensino Regular vai muito além da convivência e socialização entre alunos, pois se trata da garantia do direito a escolarização, que deveria ser usufruído por todos. Nos textos, a questão da socialização ganhou maior ênfase do que a questão do direito, e induz ao entendimento de que esta é a razão de "incluir" os alunos.

Em oposição às experiências bem-sucedidas das escolas particulares, o jornal OESP apresentou também algumas histórias sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência nas redes públicas de ensino paulistas, estadual e municipal, sendo que nesses casos os exemplos

bem-sucedidos foram raros, para ser mais preciso apenas um caso, entre os demais nos quais se concluiu que experiência não estava sendo bem avaliada.

Ao abordar e divulgar os dados de uma tese de doutorado sobre a inclusão de alunos surdos na rede estadual de ensino de São Paulo, a matéria contou a história de uma jovem surda de 14 anos de idade, matriculada aos sete anos de idade em uma escola regular, cuja experiência não deu certo. No mesmo ano sua mãe a retirou da escola e a colocou em uma escola especial, permanecendo nesta até a quarta série, quando então retornou à escola regular. A aluna foi um exemplo de superação ao atingir nota superior à de alguns colegas, sem deficiência, no Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Sendo um caso isolado ou de superação, conforme relatou a matéria, pode-se inferir que nenhum trabalho pedagógico específico foi realizado com a aluna. Possivelmente não foi a escola que deu condições para que ela conseguisse atingir tal feito. Entretanto este foi apresentado como um caso isolado, uma exceção à regra. Cabe destacar, o seguinte excerto:

FIGURA 30- EXCERTO: CONCEPÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA



“O mundo do deficiente auditivo é muito limitado porque ele não ouve. Por isso, ele costuma ir melhor nas disciplinas que trabalham com dados concretos. Tudo o que envolve texto é mais complicado para ele”, diz Denise.

FONTE: 18-02-2002; ed. SP/Na. ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO

Denise, a pedagoga da escola em que a jovem estudava, ao afirmar que “o mundo do deficiente auditivo é muito limitado porque ele não ouve” colocou a condição de deficiência como limitadora da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual. Nesta perspectiva, nada inclusiva, o foco recai sobre a condição do aluno, deixando de considerar as condições de ensino para que os alunos nessa condição se desenvolvam e aprendam. Outro aspecto que se pôde inferir, com base na fala da pedagoga, que nenhum trabalho pedagógico especializado foi realizado junto a aluno, respondendo adequadamente as suas especificidades. Assim como no caso apresentado, alunos com deficiência em escolas seguiram em escolas regulares sem nenhum tipo de apoio, conforme previa a legislação. Os casos de sucesso e superação, eram

considerados exceção à regra, que era o insucesso escolar destes alunos sob a justificativa de sua condição.

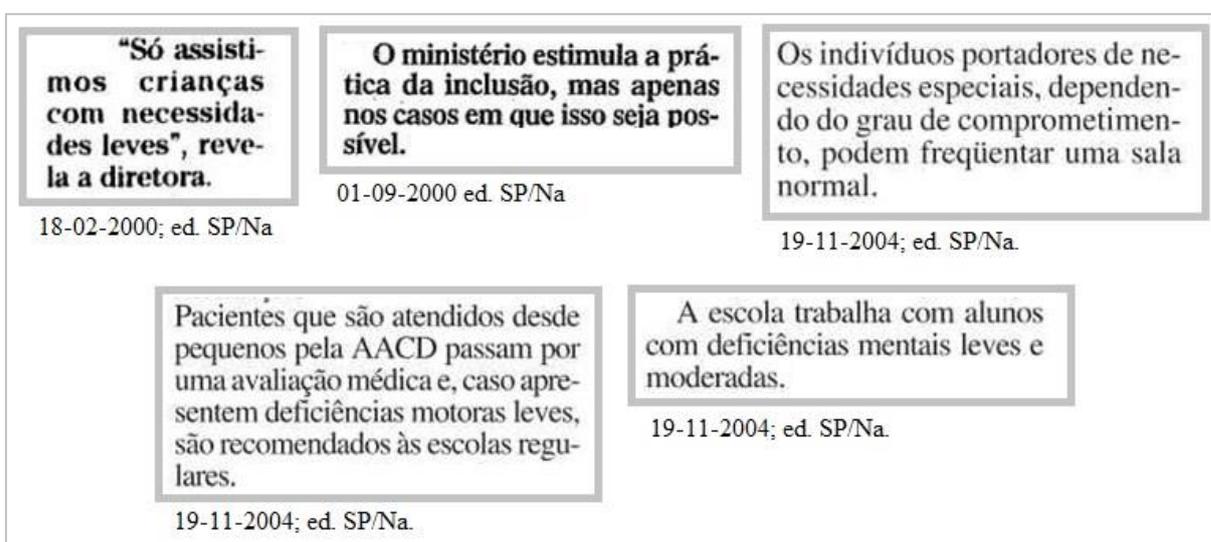
De acordo com Santos (2013) a concepção clínica sobre a condição de deficiência permeava os textos jornalísticos. Alguns textos que abordaram a escolarização de alunos com deficiência auditiva colocaram a condição de deficiência como fator limitador ao processo de aprendizagem. Entretanto, considera-se que esta concepção é limitadora ao aprendizado e não a condição de deficiência.

As dificuldades que muitos alunos com deficiência auditiva/surdez apresentam com textos, são dificuldades decorrentes da falta acesso e reconhecimento da língua portuguesa, primeiramente na forma oral e depois na forma escrita. Os alunos com deficiência auditiva/surdez precisam de métodos específicos para que a aquisição da leitura e escrita seja garantida.

5.1.2 Inclusão para quem? O velho e os novos papéis das instituições especializadas

As narrativas de experiências bem-sucedidas de inclusão escolar foram acompanhadas de ressalvas, assim como ocorreu em outros textos que abordaram o tema. A primeira ressalva refere-se para quem foi a inclusão escolar. A figura a seguir, apresenta alguns excertos que exemplificam para quem foi a inclusão escolar, ou melhor, para quem ela não se destinava.

FIGURA 31- EXCERTOS: INCLUSÃO PARA ALGUNS



FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO.

Ao contrário do *slogan* de “Educação para TODOS” defendido no início dos textos, era constante a ressalva de que a inclusão escolar seria destinada aos que poderiam “ser beneficiados”, ou seja, para os alunos com deficiência “leve” e “moderada”, seguindo os termos utilizados.

O espaço da escola regular, em tempos de inclusão escolar, foi para alunos com deficiência “leve”, ou seja, que demandassem menos tipos de apoio. E, conseqüentemente, menos transformações no espaço e no trabalho escolar realizado tradicionalmente. As escolas se demonstraram abertas e receptivas ao alunado nessas condições.

E os alunos que não se enquadravam nesta condição? Aos alunos com deficiência “grave, severa ou profunda” permaneceriam em instituições assistenciais especializadas e escolas especiais, tradicionalmente destinadas a esta parcela da população. Logo, a inclusão escolar não era pensada e defendida para todos, mas sim para alguns poucos.

FIGURA 32- EXCERTO: ESCOLA ESPECIAL PARA QUEM NÃO SE BENEFICIA DA INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão Escolar foi uma grande conquista social para os alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto a Escola de Educação Especial necessita continuar existindo, visto que muitos desses alunos não podem se beneficiar do ensino da escola regular, conforme apregoa a L.D.B 9394/96.

FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO, 20-08-2004.

De acordo com a perspectiva da Educação Inclusiva as instituições escolares deveriam se tornar inclusivas, ou seja, capazes de atender e responder positivamente à diversidade dos alunos, superando as formas tradicionais e hegemônicas de ensino para que todos, sem exceção, tivessem acesso não somente ao espaço escolar, mas à aprendizagem e a escolarização. No entanto, muitos alunos foram “incluídos”, inseridos no sistema de Ensino Regular, porém poucas escolas se tornaram inclusivas, trazendo implicações e diversas ressalvas.

As escolas especiais e as instituições especializadas, de cunho assistencial e filantrópico, são espaços tradicionalmente destinados às pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, organizadas para atender adequadamente às especificidades deste população. Pois acreditava-se que um espaço segregado e organizado especificamente para cada grupo era o mais adequado. Como o acesso à escola regular durante muito tempo foi negado, esta era a

única opção educacional, mas muitos permaneceram sem escola alguma, nem especiais nem comuns.

Com o advento da Educação Inclusiva o público-alvo da Educação Especial, estes espaços deixaram de ser a única opção para este alunado. Muitos se preocuparam com a extinção das escolas e instituições especializadas no país, mas isso não ocorreu, e nem há perspectivas para que ocorra. Esta e essa preocupação chegou às páginas no jornal, que afirmou que esta não era a proposta.

FIGURA 33- EXCERTO: PERMANENCIA DAS INSTITUIÇÕES

Não se trata de ocupar o espaço de instituições como a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) ou a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes), que sempre tiveram suas próprias escolas. Muitas delas são justamente as primeiras a defender a inclusão.

FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO. 02-09-2003; ed. SP/Na.

Desta forma, ficou ainda mais evidente que em tempos de inclusão escolar a extinção das escolas e instituições especializadas não era almejado. Entretanto, com a proposta de inclusão escolar e a garantia legal do acesso à educação e às escolas de Ensino Regular, as instituições especializadas de cunho assistencial e filantrópico, precisaram reformular suas propostas e começaram a desempenhar novos papéis, para se manterem e acompanharem o discurso favorável à inclusão escolar, entendido como o mais adequado. Desta forma, as instituições especializadas desempenharam o papel de apoio a inclusão escolar, divulgado pelo jornal OESP.

Como discutido anteriormente, a inclusão escolar estava sendo destinada aos alunos que não demandassem grandes transformações no sistema educacional e no funcionamento das instituições escolares. Assim, na “era da inclusão escolar” as escolas e instituições especializadas permaneceram necessárias para atender os alunos que não se enquadrassem neste perfil. Mantendo o papel de atendimento a sua clientela tradicional. Conforme apresenta a o excerto a seguir:

FIGURA 34- PARA QUEM NÃO FOI A INCLUSÃO ESCOLAR

Oficinas e escolas especializadas em atender alunos com deficiências mais graves são a alternativa quando as crianças não têm condições de frequentarem a rotina de uma escola tradicional. A psicopedagoga Silvana de Moraes, uma das di-

FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO. 19-11-2004; ed. SP/Na.

Há de se destacar que a manutenção das escolas especiais para o atendimento dos alunos considerados em condições muito específicas que os impediriam de frequentar a escola regular, não inclui a possibilidade de escolas especiais públicas, somente instituições particulares, principalmente as de cunho filantrópico e assistencial. Assim, a responsabilidade e a garantia do direito a Educação, sob responsabilidade do poder público, a este grupo foi e permanece sendo negada. Permanecia a defesa do assistencialismo e da benevolência social.

Outro papel mantido pelas instituições foi o de ambulatório para avaliações clínicas e diagnósticas, dando os laudos médicos sobre a condição da pessoa com base no laudo clínico para o encaminhamento às instituições e escolas especiais. Com a inclusão escolar um novo papel foi assumido, o de autorizar o ingresso dos alunos público-alvo da Educação Especial no sistema de ensino regular. As instituições além de atestar a condição de deficiência, por exemplo, obtiveram a incumbência de atestar que o aluno tinha as habilidades, que julgavam, necessárias para ingressar nas salas comuns de escolas regulares.

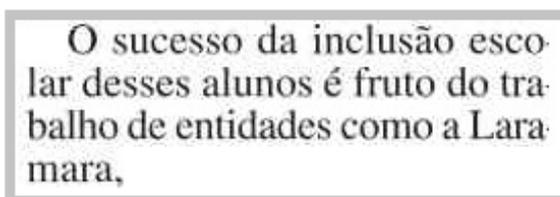
Apesar do discurso pró inclusão escolar divulgado pelas instituições especializadas, pôde-se perceber uma certa resistência a esta proposta. Uma vez que, as próprias instituições determinavam que tem condições, ou não, de deixar a instituição. Entretanto, cabe destacar que as instituições especializadas, de cunho assistencial e filantrópico, recebiam verba do governo federal, estadual e municipal para prestarem o atendimento a sua clientela. Conforme os alunos migrassem para as escolas regulares, as verbas seriam reduzidas proporcionalmente, uma vez que o pagamento era, e ainda é, per capita, podendo acarretar em dificuldades financeiras e enfraquecimento do movimento, já consolidado. Assim, convenientemente o procedimento de triagem dos alunos que ficariam ou seguiriam, poderia ser norteado por interesses internos, próprios da instituição e sobre este aspecto residia um conflito de interesses.

Historicamente as instituições especializadas obtiveram reconhecimento social no trato das pessoas com deficiência, e apesar das dificuldades no ensino e processo de escolarização

destes alunos, as instituições se tornaram referência de atendimento às pessoas com deficiência. Desta forma, seguindo o discurso em apoio à inclusão escolar, as instituições também estabeleceram parcerias junto ao poder público e às escolas regulares para oferecer capacitação aos professores, além de promover eventos de formação para profissionais da educação, saúde e assistência social.

No dia 19-11-2004, uma matéria dedicou-se, exclusivamente, a discutir a importância do papel das instituições especializadas no apoio a inclusão escolar, destacando a atuação da Laramara- Associação brasileira de assistência à pessoa com deficiência visual e da Apae-São Paulo. Logo no início do texto encontra-se a seguinte afirmação:

FIGURA 35- EXCERTO: IMPORTÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR



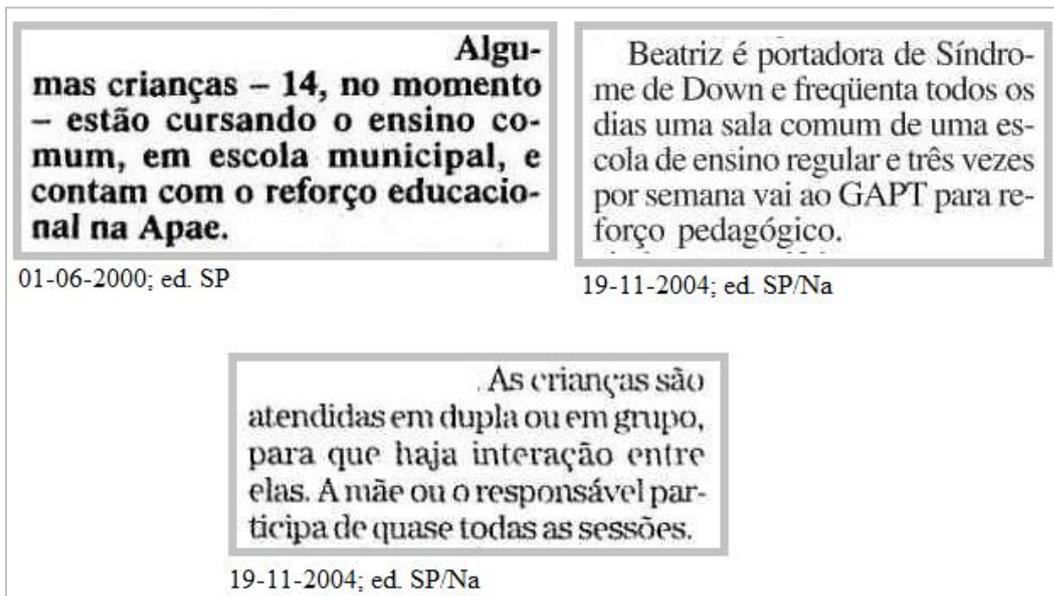
O sucesso da inclusão escolar desses alunos é fruto do trabalho de entidades como a Laramara,

FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO. 19-11-2004, ed. SP/Na.

Tomando como referência histórias de inclusão escolar bem-sucedidas, que contaram com o apoio das instituições especializadas a afirmação do excerto acima foi realizada, as matérias destacam a importância e a necessidade das instituições especializadas para o processo de inclusão escolar, em decorrência da experiência e conhecimento especializado das instituições e das carências e limitações das escolas comuns. Entretanto, é preciso considerar que as diferentes instituições não foram capazes de absorver toda a demanda do ensino regular, e que muitas escolas comuns não receberam o apoio noticiado, pois as iniciativas de apoio à inclusão escolar das instituições foram pontuais.

O papel de ofertar o atendimento educacional especializado em caráter complementar ao ensino regular também foi desempenhado pelas instituições especializadas, conforme pode-se observar nos excertos apresentados na figura 36.

FIGURA 36- ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO REALIZADO PELAS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS



FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO.

O atendimento educacional especializado foi previsto na legislação educacional, em âmbito nacional, estadual e municipal. Preferencialmente este atendimento deveria ocorrer nas escolas comuns. Entretanto, o termo preferencialmente abriu uma brecha legal para que este atendimento fosse realizado nas instituições especializadas, em convênio com a rede pública. Neste cenário, as instituições atuaram na brecha legal e ofertaram o atendimento educacional especializado de alunos da rede pública e particular de ensino.

A matéria que contou a história do garoto de 3 anos com baixa visão, abordada na subseção anterior, informou que o garoto realizava atendimento educacional especializado, em caráter complementar duas vezes por semana, na instituição Laramara, além da parceria da escola com a instituição para a adaptação do material pedagógico e capacitação da equipe escolar na instituição. Esta matéria vem a reafirmar o posicionamento de valorização das instituições no apoio à inclusão escolar dos alunos com deficiência.

5.1.3 Reestruturação escolar frente à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial

Estabelecida a proposta de inclusão escolar no Brasil, diversas demandas emergiram no cenário educacional. Para que a inclusão escolar se efetive e obtenha sucesso se faz preciso que

a escola brasileira mude, se transforme, e seja de qualidade para todos. A escola pública brasileira apresenta diversos problemas e dificuldades, a qualidade da educação ofertada há muito tempo comprometida para todos os alunos.

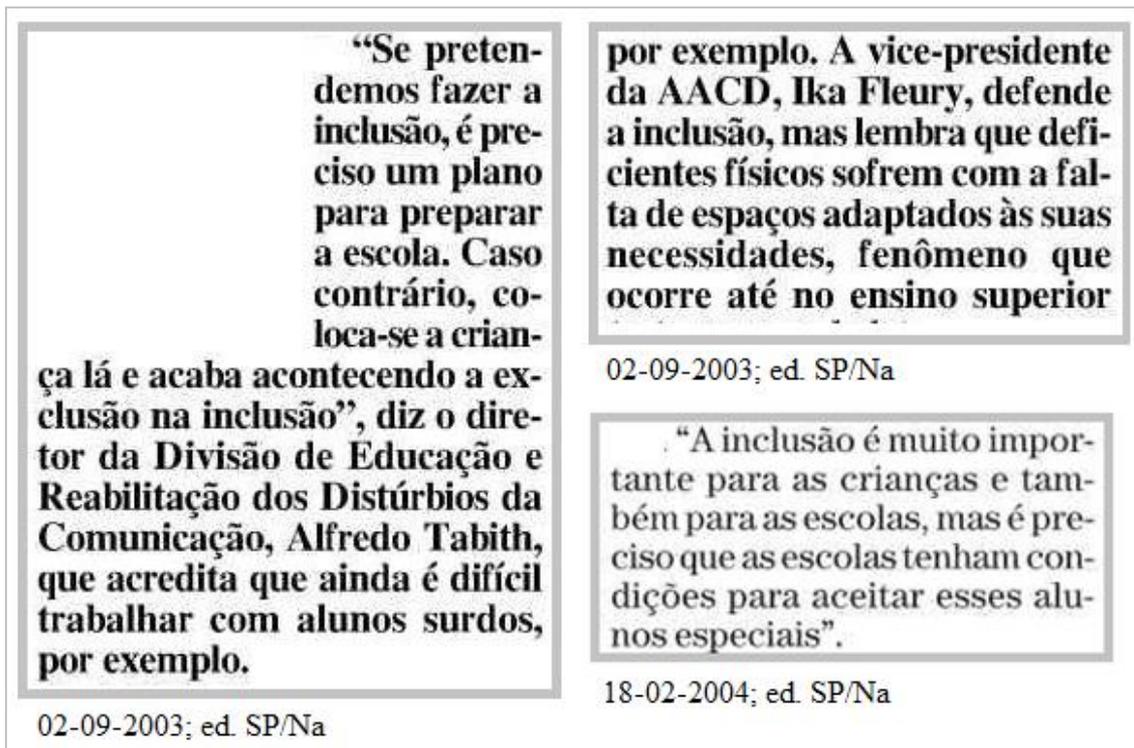
Considerando os índices das avaliações em larga escala, os indicadores do censo escolar e pesquisas sobre as condições educacionais, de forma geral, pode-se constatar que as más condições de ensino e a necessidade de reestruturação do sistema educacional não se faz necessária apenas para os alunos público-alvo da Educação Especial. A crise educacional é geral, a escola precisa mudar por e para todos. Entretanto, as dificuldades foram, e são evidenciadas nas matérias de jornal quando envolvem esta população específica, e em muitos discursos a “responsabilidade” das dificuldades foram atribuídas à condição dos alunos, e não a crise educacional. Assim, se faz preciso desmistificar esta questão.

A reestruturação necessária do ensino e das escolas também foi abordada nas matérias. Ao longo dos textos que abordaram o tema de inclusão escolar diversas ressalvas foram realizadas, sobretudo em relação à inclusão escolar nas escolas da rede pública de ensino, estadual e municipal. As más condições do ensino público foram apontadas e colocadas como fatores que impediram o sucesso da proposta.

A figura a seguir apresenta três excertos com falas recorrentes nos textos, em que havia o reconhecimento da importância da inclusão escolar, mas acompanhados de ressalvas. Interessante destacar, que os excertos foram bastante emblemáticos e recorrentemente este discurso foi reproduzido pelo de senso comum, muitos se apropriaram deste discurso, e quando se fala em inclusão escolar, pois as mesmas ressalvas são traçadas.

O primeiro trecho apresenta a fala do diretor da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação, a ressalva refere-se a falta de planejamento e diretrizes que orientassem o processo de inclusão escolar. As orientações traçadas por meio dos documentos oficiais do governo foram extremamente importantes, entretanto, se fazia necessário considerar o caráter genérico destes documentos, que dispunham de orientações gerais e abrangentes. A capacitação docente e as adaptações no ambiente escolar foram previstas, mas se fazia preciso mais que isso para operacionalizar este processo, com planos de ações que considerassem os diferentes contextos e as reais necessidades de cada unidade escolar. Para além da crítica se faz preciso apontar caminhos e pensar em alternativas, que contribuam para a superação dos problemas encontrados.

FIGURA 37- EXCERTOS: RESSALVAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR



FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO.

A formação docente para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico inclusivo foi abordada diversas vezes. Primeiro se destacou a crítica a condição de formação docente para atuar junto a alunos público-alvo da Educação Especial. Em relatos de profissionais especialistas, familiares e dos próprios docentes foi reconhecido o despreparo do corpo docente, em decorrência de uma formação que pouco, ou nada, contemplou a especificidade do ensino desta população, ainda que em linhas gerais.

Para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva, e mais precisamente da inclusão escolar, a formação docente seria essencial. A matéria intitulada “Professores provocam cenas de preconceito”, publicada no dia 16-09-2001 na edição SP, abordou esta questão, com base nos resultados obtidos em uma tese de doutorado. O texto iniciou com o seguinte conteúdo:

FIGURA 38 – EXCERTO SOBRE O IMPACTO DA FALTA DE FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR



FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO. 16-09-2001; ed. SP.

Além do título dado a matéria, o início do texto também foi bastante impactante, ao apontar que cenas de preconceitos foram vivenciadas por alunos com deficiência, em turmas do ensino regular, principalmente pela ação partir dos professores. Mas o texto esclarece que a ação dos professores participantes da pesquisa foi decorrente do despreparo, que sem qualquer tipo de capacitação ou apoio especializado foram recebendo em suas turmas aluno com deficiência.

O texto informou que os alunos com deficiência eram isolados em determinados espaços da sala de aula pela professora como uma medida preventiva, para que os colegas sem deficiência não agredissem o aluno com deficiência visual, que ficava a frente de todos próximo a professora, e que não fossem agredidos pelo aluno com deficiência intelectual, que ficava em um canto no fundo da sala de aula. Sobre este aspecto residem dois problemas: 1) Justificar os problemas de comportamento e indisciplina com base na condição dos alunos; 2) Concepção da pessoa com deficiência de indefesa ou como incontrolável.

A segunda cena de preconceito narrada estava relacionada ao aluno com deficiência visual, alfabetizado por meio do sistema braile. Durante as observações, no processo da pesquisa, em uma aula a professora se negou a corrigir o trabalho do aluno com deficiência visual escrito por meio do sistema braile, pois ela “não entendia os pontinhos” (fala da professora na matéria) e não reconhecia o sistema braille com uma forma legítima de escrita.

A capacitação docente era apontada como necessária e urgente para que cenas como essas não se repetissem. Além das dificuldades no ensino do conteúdo escolar para os alunos com deficiência, em função das especificidades de cada grupo e sujeito, que compõe o público-alvo da educação Especial, sem a devida orientação dos professores estereótipos e preconceitos podem ser reforçados, e comprometer duas premissas da inclusão escolar: permanência e sucesso escolar. Em um contexto que requeria a capacitação docente diversos cursos de formação foram divulgados pelo jornal OESP, entre os anos de 1998 a 2004, tanto por instituições particulares quanto pelos governos, federal e do estado de São Paulo.

Instituições particulares de Ensino Superior, Universidades e Faculdades, veicularam diversas propagandas de cursos de especialização, entre os cursos ofertados haviam os de especialização na área da Educação Especial, com foco na educação inclusiva principalmente, apesar dos diferentes nomes utilizados por cada instituição de ensino.

Com as diversas críticas ao ensino público e a formação docente, os governos federal e do estado de São Paulo também anunciaram as iniciativas governamentais para lidar com o problema, visando a melhoria nas condições de ensino.

A matéria intitulada “Estado promete melhorar programa” na qual a Secretaria de Estado da Educação admitiu as falhas no ensino, e prometeu mudar o quadro até o ano de 2002, por meio da capacitação de 104 mil professores da rede e da parceria com o governo federal que distribuiria livros didáticos em braile e também promoveria cursos de capacitação à distância.

Cabe destacar que, no mesmo dia, no caderno principal do jornal na página A9, três matérias foram publicadas sobre a inclusão escolar na rede pública do estado de São Paulo, duas delas tecendo críticas e denunciando as carências da rede pública, e a outra apresentando algumas medidas do governo estadual e federal para minimizar os problemas. A figura 39 apresenta o *layout* da página em que os textos foram publicados.

É interessante pensar no layout desenvolvido para apresentar as três matérias. O destaque foi dado para as matérias que abordaram as dificuldades da escola pública, e denunciaram as más condições do ensino que prejudicam o processo de inclusão escolar. Entretanto, a matéria com o pronunciamento do governo estadual e a promessa de mudança parece uma medida para envolver o leitor, a favor do governo estadual, pois ao mesmo tempo que faz a denúncia, dá oportunidade ao governo de se retratar e justificar os fatos, no final da página.

FIGURA 39- ANÁLISE LAYOUT DA PÁGINA



FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO. 16-09-2001; ed. SP.

Outro aspecto que ganhou visibilidade foi a ressalva sobre a quantidade de alunos nas classes comuns do ensino regular. Nas matérias sobre as experiências de inclusão escolar em escolas particulares foi destacado que o número de alunos nas salas foram reduzidos quando alunos com deficiência foram inseridos, realidade essa não adotada na rede pública, que foi criticada pelo alto número de alunos na sala. Tal fator, foi alegado, dificultaria o trabalho do professor em dispensar a atenção necessária aos alunos, sobretudo aos alunos público-alvo da educação especial, que em geral demandam mais apoio no processo de aprendizagem.

Conhecer e reconhecer as dificuldades do sistema educacional se faz fundamental para que medidas sejam adotadas a fim de superá-las, assim como é fundamental que os meios de comunicação em massa, como o jornal impresso, esteja atento e denuncie esta realidade, que seja crítico às condições educacionais e a organização do sistema. Mas é preciso cautela para que estas questões não sejam utilizadas como desculpas para não garantir o direito dos alunos público-alvo da Educação Especial, e principalmente que a condição deste alunado não seja utilizada como justificativa das dificuldades que as escolas apresentam.

5.2 O Silenciamento histórico sobre a Educação Especial para alunos com altas habilidades ou superdotação

Considerando toda a carência existente na produção historiográfica acerca da Educação Especial, questões sobre o processo da educação de alunos com altas habilidades ou superdotação ao longo da história são ainda mais escassas. Há registros sistematizados sobre a história da educação dos surdos, dos cegos, das pessoas com deficiência física e daquelas com deficiência intelectual, mas não há uma sistematização sobre a história da educação de alunos com altas habilidades. Há somente registros isolados sobre algumas iniciativas que marcaram a educação deste grupo no decorrer da história. Assim, sobre esta questão reside mais um ponto de tensão e uma lacuna sobre a história a ser investigada.

Pertencentes ao público-alvo da Educação Especial, este grupo de alunos possui especificidades educacionais decorrentes de suas características individuais e de aprendizagem, demandando um ensino diferenciado, organizado de forma a potencializar o talento e as habilidades do aluno, se tornando estimulante e desafiador. No Brasil, desde o século XX existe a compreensão da necessidade de diferenciação pedagógica para este alunado justifica sua incorporação no público alvo da Educação Especial. Entretanto, poucas ações públicas e por parte da sociedade civil foram desenvolvidas visando o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades ou superdotação.

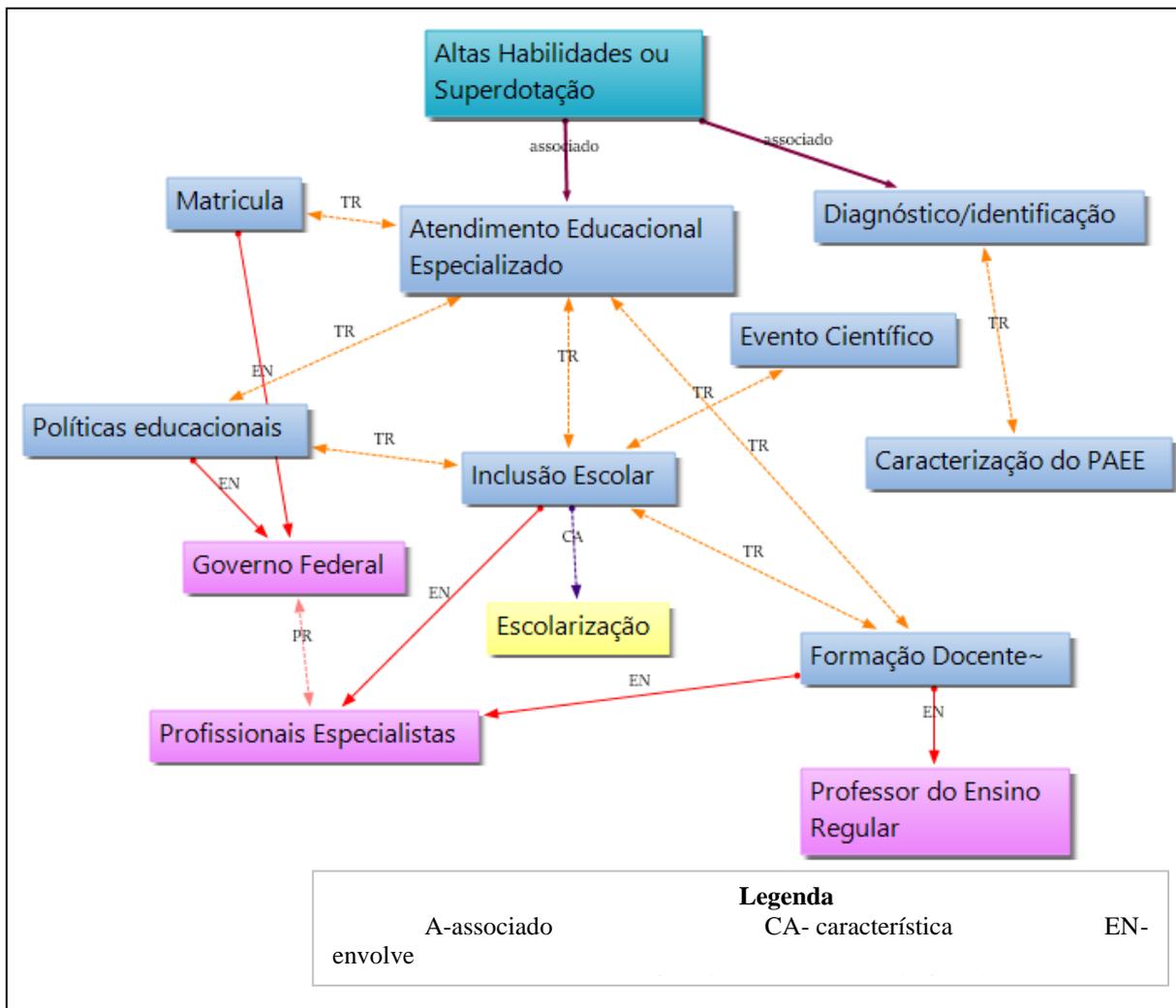
De acordo com Pérez (2006), Fukuda e Silva (2014) esta questão pode ser justificada em função dos mitos que cercam o imaginário popular e o senso comum, como por exemplo, estes alunos aprendem sozinhos, a porcentagem destes alunos é muito baixa, as habilidades são inatas por isso se desenvolvem naturalmente, entre outros. Além destes mitos há uma compreensão, também equivocada, de que os alunos com deficiência carecem mais de apoio especializado do que os alunos com altas habilidades, pois a estes não lhes faltam nada. Questões identificadas historicamente potencializaram a fragilidade que se tem nas ações especializadas para a escolarização deste alunado.

No jornal investigado esta fragilidade pôde ser percebida por meio da escassez de publicações acerca deste grupo, pois em todo o período somente três matérias foram publicadas, sendo que duas apenas citaram e uma abordou o tema de fato.

A primeira matéria, publicada em 22-08-1998, enfocou questões sobre a educação de alunos com altas habilidades ou superdotação. O texto envolveu sete temas, a saber: *inclusão escolar, formação docente, matrícula, atendimento educacional especializado, evento científico, caracterização do público-alvo da Educação Especial e diagnóstico/identificação*; e três personagens estavam envolvidos, a saber: *governo federal, profissionais especialistas e professor do ensino regular*. A figura a seguir, apresenta as relações identificadas na única

matéria que se dedicou à questão da educação dos alunos com altas habilidades ou superdotação.

FIGURA 40- RELAÇÕES ENTRE TEMAS E PERSONAGENS SOBRE ALTAS-HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO



Fonte: Elaboração própria, 2016.

Conforme pode-se observar na figura acima, a matéria abordou questões bastantes complexas, oferecendo diversos elementos para a compreensão do processo de escolarização deste grupo. O título da matéria imediatamente direciona os leitores à problemática:

FIGURA 41- TÍTULO E SUBTÍTULO DA MATÉRIA SOBRE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

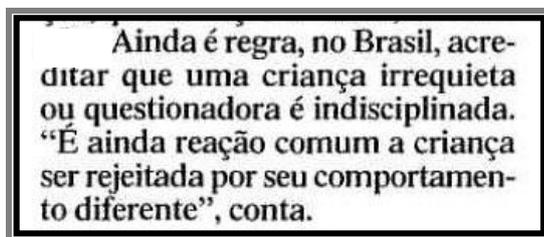


FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO; 22-08-1998; ed. SP/Na.

A falta de serviços de apoio pedagógico especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação no Brasil foi o eixo central da matéria. Utilizando, mais uma vez, os dados do censo escolar, o jornal informou que apenas 1.724 alunos com altas habilidades ou superdotação em todo o Brasil recebiam algum tipo de apoio pedagógico especializado para o desenvolvimento e aprimoramento das suas habilidades. O MEC admitiu que este número era muito baixo e reflexo da fragilidade da política educacional para este grupo.

A representante nacional do Conselho Mundial para Superdotados e Talentosos, Eunice Soriano de Alencar, falou ao jornal sobre as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização dos alunos, que se refere a falta de formação docente para o reconhecimento dos alunos talentosos e também para oferta de apoio pedagógico especializado. Eunice chamou a atenção para a compreensão equivocada de alunos inquietos e questionadores são indisciplinados, conforme o excerto a seguir:

FIGURA 42- EXCERTO SOBRE COMPORTAMENTO DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES



FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO, 22-08-1998, ed. SP/Na.

Ao contrário do que se coloca no imaginário popular, alunos com altas habilidades ou superdotação também encontram dificuldades e barreiras em seu processo de escolarização. A

questão levantada por Eunice S. de Alencar, muitas vezes alunos talentosos eram, e ainda são, julgados como alunos indisciplinados, por estarem sempre em busca de algo novo para fazer e por serem questionadores. Estes comportamentos, que muitas vezes irritam o professor, faz com que ele não perceba que este aluno não é indisciplinado, mas que tem um potencial diferenciado e que precisa ser explorado. Outra questão que se levanta refere-se as habilidades dos alunos que nem sempre estão relacionadas as habilidades acadêmicas, pois muitos desses alunos se saem mal em algumas matérias escolares, e seus talentos não são vistos em função disso. Pessoas com altas habilidades ou superdotação não são extraordinárias em tudo que fazem, também apresentam limitações e dificuldades, que se tornam barreiras educacionais para este alunado.

A matéria informava que em sete estados brasileiros- Pará, Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Espírito Santo e Goiás- programas especializados de apoio aos alunos com altas habilidades ou superdotação eram desenvolvidos na época. Este número é irrisório considerando a dimensão e a população do país, indicando a necessidade de expansão dos programas para esse público.

No final dos anos 1990, os serviços de apoio pedagógico ao público-alvo da Educação Especial eram reduzidos de forma geral, se comparados à década atual, entretanto os serviços destinados aos alunos com altas habilidades ou superdotação eram ínfimos, extremamente pontuais e isolados. Pérez (2006) argumenta que no campo da Educação Especial o grupo de alunos com deficiência, síndromes e transtornos dispõem de mais recursos e iniciativas governamentais do que o grupo de alunos com altas habilidades ou superdotação, apesar das políticas de Educação Especial sempre abranger todos esses grupos. Este argumento também foi defendido por Eunice S. de Alencar, expondo que o poder público considerava como prioridade a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, em detrimento de investimento na melhoria de qualidade da educação deste aluno que também sofreu com um sistema de ensino excludente e homogêneo.

Em meio ao texto e as discussões realizadas, o Congresso Brasileiro de Altas habilidades e Superdotação - CONBRAS foi apenas mencionado, evento científico brasileiro que reúne estudiosos e especialistas na área da educação de pessoas com altas habilidades ou superdotação não obteve muita divulgação no jornal.

Por fim, com base nas falas de Eunice S. de Alencar foi apresentada uma coluna com informações sobre as características gerais deste grupo, sem deixar que frisar que este também é um grupo heterogêneo.

Em uma única matéria diversas temáticas foram abordadas, todas de fundamental importância para a área, oferecendo o mínimo de subsídios para que se pudesse conhecer, ao menos um pouco, a realidade da educação de alunos com altas habilidades ou superdotação. Entretanto, as iniciativas e programas desenvolvidos não foram abordados nem divulgados à população.

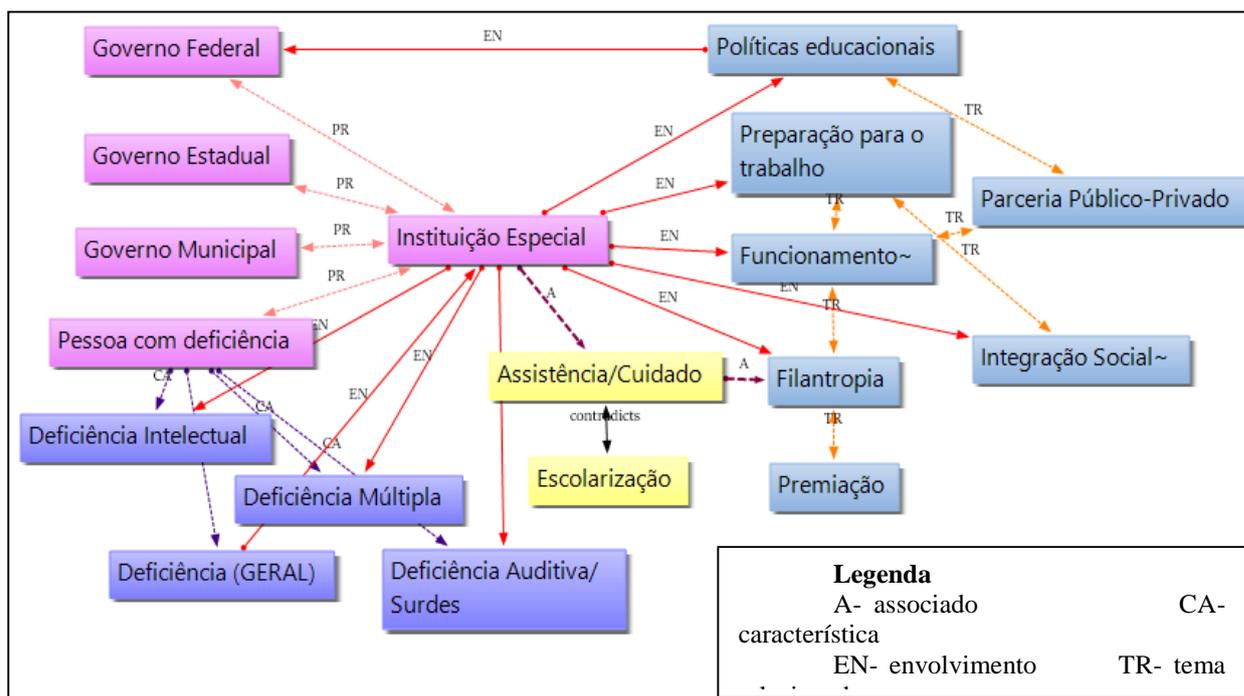
Considera-se que apenas uma matéria sobre este grupo em todo o período, o torna invisível no jornal. Há um discurso de silenciamento sobre a escolarização deste alunado, das suas dificuldades, das suas lutas e das suas conquistas. A invisibilidade, o não dizer sobre este grupo traz questionamentos. O modelo caritativo não se aplicou a este grupo, seria então este um fator que influenciou essa invisibilidade? Considerando-se que contatou-se a forte presença do modelo caritativo nos textos sobre as pessoas com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento deduz-se que este não se aplica a este grupo específico, e esse poderia ser um fator que influenciou essa invisibilidade. Esta concepção também poderia justificar a não mobilização civil para ofertar um atendimento adequado a este grupo que também demanda adaptações do sistema escolar e sofreu o processo de exclusão escolar em função de um sistema heterogêneo?

Não se trata de classificar quem foi mais excluído socialmente, e sim de questionar, investigar, analisar e compreender toda uma história de exclusão, que se escreve sob uma ótica ideológica que é essencialmente excludente. Nesse caso o não dito também assume significado no conjunto das matérias do jornal.

5.2 Histórias sobre as instituições especializadas

Ao analisar o eixo personagem, a categoria *instituição especial* foi a que obteve a maior visibilidade nos textos jornalísticos relacionados à Educação Especial, contribuindo para a manutenção do *status quo* de referência no atendimento às pessoas com deficiência. Em decorrência de alta frequência das instituições como personagens dos textos encontrados, estas mantiveram forte articulação nas relações com diversos temas e demais personagens, conforme apresenta a figura a seguir:

FIGURA 43- RELAÇÕES DAS INTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS NO JORNAL



Fonte: Elaboração própria, 2016.

5.2.1 As instituições “Bem-eficientes”: propagandas travestidas de matérias

O tema *premiação* esteve exclusivamente relacionado às instituições especializadas, conferindo ainda mais prestígio social e credibilidade às instituições premiadas. Nos anos de 1997, 1998, 1999, 2002 e 2004 o tema foi abordado em 20 matérias, noticiando as indicações e vitórias de instituições especializadas nas edições anuais do “Prêmio Bem-Eficiente”, que avalia o trabalho desenvolvido por entidades filantrópicas em diversos segmentos sociais, organizado pela empresa Consultoria Kanitz & Associados, com o apoio de empresas patrocinadoras. Além de reconhecer e premiar o trabalho das entidades, o “Prêmio Bem-Eficiente” tinha como objetivo estimular a o trabalho voluntário nas entidades filantrópicas de referência.

As instituições especializadas no atendimento às pessoas com deficiência e transtornos globais no desenvolvimento premiadas foram: Instituto Dorina Nowill, Apae Jundiaí, Apae Santa Bárbara, Apae São Carlos, Apae Batatais, Apae Guaratinguetá, Apae São Paulo, Apae Rio Claro, Sorri Brasil, Centro de Ensino Profissionalizante Rotary, Apae São João da Boa Vista e o Centro Israelita de Assistência ao Menor. Cada uma destas instituições recebeu uma matéria exclusiva, a maioria com fotos, sobre a instituição para divulgar a premiação, a história da criação da instituição e o trabalho desenvolvido junto a seus assistidos. Nestes e em outros

textos que envolveram instituições especializadas aparece o *funcionamento* das instituições, e neste aspecto dois subtemas estão envolvidos, os serviços ofertados e quantidade de assistidos, professores e funcionários.

Em relação à assistência, as matérias informam a oferta de serviços educacionais e de saúde aos assistidos. Os serviços educacionais incluíam atendimento em caráter complementar ou substitutivo ao ensino regular, em dois níveis da educação básica, a educação infantil e ensino fundamental, além da modalidade de ensino EJA- Educação de Jovens e Adultos e as chamadas oficinas pedagógicas. Pouco foi explorado sobre o funcionamento destes serviços, pois nos textos estes foram apenas citados, também como meio de divulgação. Sobre as práticas pedagógicas, pouco conteúdo foi veiculado, entretanto, destaca-se nos textos os conceitos de flexibilidade, respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno descrito como mais lento e, o reconhecimento das limitações individuais de cada sujeito, em função da sua condição. Estes conceitos, recorrentes nos textos, dizem sobre a concepção de ensino e aprendizagem que as instituições tinham. Tais discursos podem ser considerados positivos por leitores leigos no assunto e em leituras ingênuas, mas referem-se a redução e até mesmo substituição curricular, pois considera-se que os alunos são incapazes de aprender o currículo escolar e que dele não irão se beneficiar. Os serviços de saúde envolviam trabalhos junto à comunidade local para a conscientização de formas de prevenção às deficiências, o programa do teste do pezinho, e atividades de reabilitação para os alunos com deficiência física e múltipla. Também não foi possível encontrar elementos sobre a forma em se dava a realização destes serviços prestados à comunidade.

Outra forma de noticiar o funcionamento das instituições, foi informando aos leitores o número de pessoas assistidas, professores e funcionários mantidos, em especial das Apae que mantinham números expressivos, e constantemente estes números eram explorados.

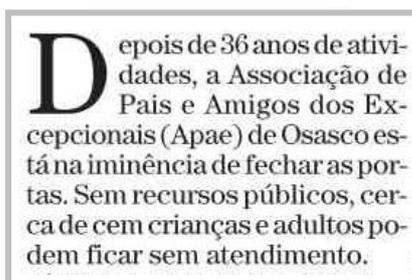
Entretanto, cabe aqui compartilhar que em grande parte dos trechos que abordaram o funcionamento das instituições carregaram de forma latente, uma dupla função. A primeira, de justificar o emprego das verbas arrecadadas pela instituição, via poder público e sobretudo via contribuições financeiras voluntárias da sociedade. Para as instituições essa satisfação dada publicamente era, e é, extremamente vantajosa, pois veiculadas em um meio de comunicação de grande abrangência e credibilidade social, acarreta a segunda função, a de estimular ainda mais as contribuições voluntárias. Com a recorrência deste tema abordado a partir do anúncio sobre exímio trabalho desenvolvido a população tende a relacionar as instituições mencionadas como sérias e sendo referências, portanto, dignas de continuar recebendo contribuições,

descartando a possibilidade de contribuir com instituições a qual o trabalho desenvolvido é desconhecido.

Apenas duas matérias, publicadas no dia 07-06-1997 e 30-07-2004, denunciaram o mau funcionamento de instituições especializadas. A primeira matéria, intitulada “Comissão constata irregularidades na Apae”, denunciou a Apae de Pereira Barreto, investigada por uma comissão especial de inquérito, na câmara municipal. As denúncias abrangeram diversos aspectos, como: falta de infraestrutura física com espaços inadequados, alimentação precária e insuficiente, problemas de saneamento e esgoto, mas o que mais chamou atenção foi a denúncia de falta de capacitação dos profissionais da instituição, inclusive professores, que não possuíam nenhum tipo formação para atuarem junto aos assistidos. Entretanto, essa questão não rendeu nenhum tipo de discussão no jornal. Como uma instituição, que recebe o título de especializada, pôde manter funcionamento sem profissionais especializados e capacitados? Além destes problemas, foram encontrados crimes financeiros, notas frias emitidas por empresas ligadas à diretoria da instituição e retiradas financeiras indevidas.

A segunda matéria, intitulada de “Endividada e sem verbas, Apae ameaça fechar”, denunciou a má administração da Apae de Osasco. Entretanto a matéria foi iniciada da seguinte forma:

FIGURA 44- EXCERTO- TRECHO DÚBIO SOBRE O FECHAMENTO DA INSTITUIÇÃO



Depois de 36 anos de atividades, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) de Osasco está na iminência de fechar as portas. Sem recursos públicos, cerca de cem crianças e adultos podem ficar sem atendimento.

FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE S. PAULO; 30-07-2004, ed. SP.

Conforme pôde-se observar o início do texto sugere que o motivo do endividamento e a falta de verbas eram decorrentes da falta de repasses de verbas públicas e não da má administração, como foi esclarecido somente no final do texto. O recebimento de verbas públicas havia sido bloqueado por indícios de corrupção administrativa e problemas na prestação de contas, detectados pelo poder público e pela federação estadual das Apae. As doações da sociedade civil também estavam comprometidas, pois a conta bancária da instituição estava bloqueada em função das irregularidades administrativas. Entretanto, a

matéria atribuiu, contraditoriamente, a responsabilidade ao governo estadual, que bloqueou a conta, e não como consequência das irregularidades. Afastada da diretoria a fundadora da instituição senhora Lygia de Barros Santos, 79 anos, declarou ao jornal inocência alegando que sua idade a tornava “inimputável”, embora os registros financeiros na instituição apontassem o contrário, pois verbas exorbitantes foram gastas com serviços triviais e de baixo custo.

Apesar de escassos os casos de denúncia de irregularidades encontradas nas instituições, considera-se que os textos foram de significativa importância ao jornal, pois pode ter contribuído para a desmistificação do conceito idealizado e imaculado da eficiência e lisura das instituições especializadas, também reforçado pelas matérias do jornal, que não apontavam as falhas e os desafios enfrentados. Decorrente de uma concepção caritativa, as pessoas que trabalham junto às pessoas com deficiência são, por vezes vistas como seres benevolentes e caridosos, estando assim, acima de qualquer suspeita de atividades ilícitas e criminosas.

Além disso, tais matérias, embora escassas evidenciam que a possibilidade de malversação do dinheiro existe, e tal fato permitem questionar como tem sido o controle da prestação de contas dessas instituições à sociedade.

5.2.2 Papel do poder público no financiamento das Instituições Especializadas em tempos de inclusão escolar

As instituições especializadas de cunho assistencial e filantrópico foram criadas para preencher a lacuna no atendimento das pessoas com deficiência deixada pelo poder público. O movimento filantrópico para o atendimento desta população, foi então conquistando espaço na sociedade e se consolidando ao longo da história.

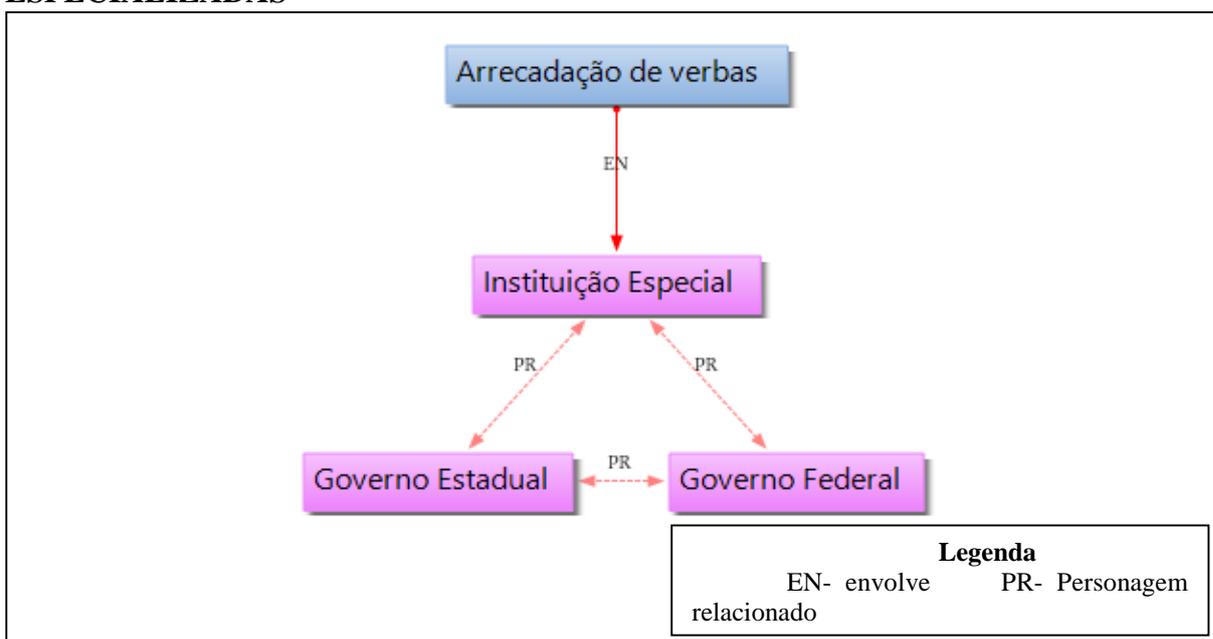
Quando o poder público começou a traçar políticas nacionais, estaduais e municipais para este atendimento, o fez admitindo a parceria com as instituições, para continuarem com o trabalho que realizavam, agora recebendo financiamento público. Conforme apontado por Mazzotta (1989), historicamente na Educação Especial os recursos públicos foram em grande parte canalizados ao setor privado, principalmente para as organizações de cunho assistencial e filantrópico.

A captação dos recursos das instituições em geral era, e ainda é, também, realizada por meio de doações da sociedade civil, além do repasse de verbas públicas, advindas da área da saúde, assistência social e educação. O repasse de verbas públicas do governo é legal, a legislação prevê e autoriza a parceria com instituições especializadas filantrópicas e sem fins lucrativos. Cada área determina os critérios e os valores a serem repassados às instituições.

A legislação educacional prevê e garante o repasse de verbas públicas às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas (BRASIL, 1988; BRASIL, 1961; BRASIL, 1994; BRASIL, 1996). No campo da Educação Especial, o convênio com as instituições particulares de cunho filantrópico se dá de modo a suprir a carência do setor público no campo da Educação Especial. No entanto, considera-se que este aspecto tem continuamente reforçado a omissão do setor público na oferta de serviços especializados, deixando-os então, sob a responsabilidade do setor privado.

No jornal O Estado de S. Paulo a questão do financiamento público de instituições especializadas particulares de cunho filantrópico foi pauta de textos jornalísticos em todo o período, com destaque para duas histórias que abordaram o tema *arrecadação de verbas* e os personagens *instituição especial*, *governo federal* e *governo estadual*, conforme apresenta a figura 45.

FIGURA 45- RELAÇÕES SOBRE FINANCIAMENTO PÚBLICO ÀS INTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS



Fonte: Elaboração própria, 2016.

A parceria público-privado, na Educação Especial, e o financiamento das instituições especializadas de cunho assistencial e filantrópico se fez presente no jornal. Entretanto o tema ganhou destaque duas vezes, quando houve conflitos e tensões nesta parceria.

A primeira em 2001, com a medida do governo do estado de São Paulo que alterava o convênio com as instituições, e a segunda em 2003, com a medida do governo federal que vetou

o repasse de verbas do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) para instituições filantrópicas. Nestes períodos de destaque para o tema no jornal, as matérias publicadas ofereceram elementos que permitem que as histórias sobre os dois eventos sejam recontadas.

O governo do estado de São Paulo estabelecia convênios com instituições especializadas, sem fins lucrativos, para o atendimento educacional especializado de alunos público-alvo da Educação Especial, repassando verbas da Educação. Até o início de novembro de 2001 a verba era repassada direto às instituições, que possuíam autonomia para gerenciar os recursos, aplicando nas áreas que julgassem necessárias. A figura 29 apresenta o título das matérias do ano de 2001.

FIGURA 46- EXCERTO: TÍTULOS DAS MATÉRIAS SOBRE A MODIFICAÇÃO NO CONVÊNIO COM AS INSTITUIÇÕES

Novas regras para convênio abre crise entre governo de SP e Apae
Entidade vê risco de queda de qualidade do atendimento a portadores de necessidades especiais

09-11-2001; ed. SP/Na

Protestos contra assinatura de decreto que muda convênios
Representantes da Apae mostraram seu desagrado ao governador

10-11-2001; ed. SP/Na

Aprovada emenda que beneficia as Apaes
Parlamentares de SP mudam Constituição e incluem filantrópicas no Orçamento da educação

28-11-2001; ed. SP/Na

FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO

Conforme apresentado pela figura 28, o título da primeira matéria sugeriu um clima de tensão entre o governo estadual e APAE, personagem que representava os interesses de um

grupo maior, o das instituições especializadas conveniadas ao governo do estado de São Paulo. No dia seguinte, mais uma matéria foi publicada, reafirmando a tensão e divulgando o posicionamento das instituições sobre a medida governamental, e por fim, no final do mês, uma matéria noticiava o desfecho da polêmica, com a vitória das instituições representadas pela APAE. Somente com a leitura dos títulos e subtítulos das matérias pôde-se perceber a posição do jornal a favor das instituições, e conseqüentemente contrária a medida do governo estadual.

A primeira e a segunda matéria noticiaram a medida do governo, que transferiria à Secretaria do Estado de São Paulo a responsabilidade de selecionar e efetuar o pagamento dos docentes que atuavam nas instituições conveniadas ao estado. O decreto assinado pelo governador Geraldo Alckmin, no dia 09-11-2001, foi alvo de críticas no jornal, nas duas matérias com conteúdo bastante similar, até mesmo com trechos iguais.

Segundo noticiado pelo jornal, a seleção dos professores para atuar nas instituições seria realizada por meio da atribuição de aulas dos professores da rede estadual de ensino. Tal medida foi avaliada como um problema para instituições, que alegaram a preocupação com o comprometimento da qualidade do atendimento ofertado, dado que não poderiam assegurar a qualificação docente que exigiam para atuar na instituição. Outro problema levantado referia-se a demissão dos docentes das instituições, e exigia que as mesmas arcassem com os custos trabalhistas.

A justificativa da medida foi dada pela secretária da educação, Rose Neubauer, informando que a medida era necessária, pois o repasse de verbas públicas destinadas à educação para pagamento de funcionários de instituições privadas era inconstitucional, e que esta situação precisaria ser regularizada. A secretária destacou que as instituições não seriam prejudicadas, pelo contrário seriam beneficiadas, pois o valor de repasse de verba para manutenção aumentaria. De acordo com o posicionamento do jornal, apresentado na figura 47, a justificativa não pareceu plausível ou suficiente para o jornal.

FIGURA 47- EXCERTO: VISÃO DO JORNAL SOBRE A JUSTIFICATIVA



O excerto apresentado na figura 47, foi o trecho que ganhou destaque no centro da matéria. A forma em que o texto foi empregado, principalmente o emprego do termo “diz estar” confere a conotação de dúvida à justificativa dada pela secretária estadual de educação. Supõe-se que se o jornal defendesse a medida do governo, o termo a cima destacado seria substituído pelo verbo “está”. Além do título e subtítulo modificado, destacando que medida visou regularizar um repasse de verbas, e que feria a constituição estadual. Talvez, se as instituições, sobretudo a APAE, não exercessem influência e não obtivessem apoio do jornal, a medida seria noticiada em tom de comemoração e não de decepção, como foram as matérias publicadas nos dias 09 e 10 de novembro de 2001.

No final do mês, dia 28-11-2001, foi publicada a última matéria sobre a discussão na edição SP, intitulada “Aprovada a emenda que beneficia as APAES”, que apresentou a solução para os problemas das instituições, frente a justificativa dada para a aprovação do decreto estadual, que modificava a celebração dos convênios. Segundo a matéria no dia anterior, 27-11-2001, havia sido aprovada na câmara dos deputados, do estado de São Paulo, a emenda constitucional que alterou os critérios de distribuição dos recursos da área da Educação, permitindo o repasse de verbas oriundas da educação para as instituições que mantivessem escolas destinadas a alunos com deficiência. Assim, as instituições especializadas de cunho assistencial e filantrópico sem fins lucrativos passaram a receber parte dos 30% da verba estadual que deveria ser destinada ao ensino público.

A matéria ressaltou a presença de professores e funcionários da APAE na assembleia legislativa, no dia da votação para pressionar os parlamentares a aprovarem a medida que beneficiaria as instituições, conforme apresenta a figura 48.

FIGURA 48- FOTOGRAFIA PROFESSORES DA APAE NA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA



FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO. 28-11-2001; ed. SP.

A modificação no texto da Constituição do Estado de São Paulo, se deu devido a mobilização e pressão realizada pelo movimento das APAE do estado sobre a câmara de deputados estaduais. O movimento apaeano é forte, consolidado e principalmente bem articulado politicamente, no parlamento haviam diversos deputados engajados e representantes diretos da instituição, como por exemplo a deputada estadual Lair Moura Sala Malavila, que também era presidente das APAE do estado de São Paulo, e se lançou nas eleições com o nome “Lair da APAE”.

Com a mudança na Constituição, estadual paulista, o decreto assinado pelo governador no início do mês seria revisto e alterado, permitindo às instituições o livre gerenciamento da verba estadual repassada. A matéria reiterou que a execução do decreto colocaria em risco a qualidade das instituições e a organização de um sistema já consolidado, utilizando o exemplo da APAE. Entretanto, cabe lembrar que existiam no estado muitas outras instituições.

Em 2003, a história se repetiu, mas dessa vez o personagem foi governo federal, que contrariou os interesses das instituições especializadas, que mais uma vez se mobilizaram politicamente para defender seus interesses. O veto do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (PT) ao projeto do deputado federal Eduardo Barbosa (PSDB) causou polêmica, e a história foi publicada no jornal OESP. O destaque para o tema foi no dia 13-11-2003, com a publicação de cinco matérias, além da chamada de primeira página que iniciou a história no jornal, sobre a tensão entre o governo federal, mais especificamente com o poder executivo representado pelo Presidente Lula e as instituições especializadas, novamente personificadas na figura da APAE, conforme apresenta a figura 32 a seguir:

FIGURA 49- EXCERTO: VETO DO REPASSE DE VERBAS PARA INSTITUIÇÕES



FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO

A primeira matéria iniciou informando o veto do presidente Lula ao projeto que previa o repasse de verbas do Fundef para instituições especializadas de cunho assistencial e filantrópico. O projeto que havia sido aprovado pela Câmara Federal, pelo Senado e com parecer favorável do MEC, causou estranhamento do parlamento o veto presidencial, inclusive da base de apoio ao governo, que discordou da decisão e informou que iria recorrer para derrubar o veto.

De acordo com o texto a justificativa dada pelo governo foi de que a iniciativa contrariava os interesses públicos, resultando no crescimento das escolas especiais. Entretanto, o principal argumento divulgado foi a contenção de verbas, para não comprometer o ajuste fiscal, o que aumentou ainda mais a crítica a medida adotada pelo presidente.

Cabe ressaltar que a matéria informou que os alunos com deficiência não recebiam a verba do governo para o Fundef, entretanto havia um equívoco nesta informação, pois todos os alunos regularmente matriculados em escolas públicas recebiam essa verba, incluindo os alunos com deficiência. Somente os alunos matriculados em instituições privadas não recebiam o repasse, incluindo as instituições especializadas, que apesar de não cobrarem mensalidades dos alunos, não eram públicas. No trecho em que a informação foi passada, emergiu o apelo a caridade, pois os “coitadinhos” não estavam sendo assistidos pelo governo.

Na página seguinte do jornal, quatro matérias foram publicadas abordando o tema, a primeira de maior destaque intitulada “MP garantirá verba a escola de excepcional”, noticiava a iniciativa dos parlamentares para driblar o veto presidencial e garantir um tipo a mais de repasse de verbas públicas às instituições. No entanto, a matéria não apresentou a medida provisória proposta pelo parlamento, só mencionou que o repasse seria às “crianças portadoras de deficiência” que careciam do apoio do governo por meio de recursos públicos. Nestas falas emergiram novamente o apelo caritativo e benevolente, e em nenhum momento do texto foi abordado o direito desta população à educação e à aprendizagem. Também não houve menção à outras formas de financiamento com recursos públicos recebidos pelas instituições.

Em seguida, duas matérias foram publicadas sobre o posicionamento contrário ao veto presidencial das duas principais instituições especializadas de cunho filantrópico do país, APAE e a Pestalozzi.

A matéria sobre a Sociedade Pestalozzi, do município de São Paulo-SP, abordou o assunto de forma indireta, com característica bastante apelativa. O texto iniciou contando sobre os livros que estavam encaixotados, pois não podiam ser colocados na estante à disposição dos

alunos uma vez que não havia dinheiro para comprar as cortinas e o sol poderiam estragá-los. A fala da vice-presidente da instituição, Márcia Rocha, versou sobre a “angústia”¹⁷ que viviam todo mês por não saber quanto de verba entraria na instituição, que dependia das doações. Nesta matéria se fez necessário buscar nas entrelinhas a defesa da aprovação do projeto que previa o repasse de verbas do Fundef para as instituições. As dificuldades narradas e a preocupação com a qualidade no serviço ofertado, e a possível redução no número de atendidos em decorrência da falta de recursos financeiros, reforçou implicitamente a necessidade da aprovação do projeto, pois a instituição passava por dificuldades financeiras e caberia ao governo ajudar à instituição.

Na matéria sobre a APAE intitulada: “Não podemos aceitar paliativos”, o posicionamento da instituição foi defendido de forma bastante explícita e incisiva. Os deputados representantes da APAE no congresso nacional assumiram que iriam pressionar o governo para a aprovação do projeto original, e que não aceitariam medidas paliativas, como a medida provisória proposta pelo senador Aluísio Mercadante (PT), pois a medida ainda que aprovada, poderia ser derrubada a qualquer momento, acarretando a insegurança sobre o orçamento das instituições. O trabalho desenvolvido pelas APAE em todo o país foi novamente apresentado. Os altos números da federação (unidades, matrículas, funcionários e arrecadação) foram divulgados, reiterando a importância da instituição em todo país.

O presidente da FENAPAE, Luiz Alberto Silva, foi ouvido pelo jornal e prestou as seguintes declarações:

FIGURA 50- EXCERTOS: FALAS DO PRESIDENTE DA FENAPAE



FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO. 13-11-2003; ed. SP/Na.

As falas do presidente da FENAPAE representam os interesses das instituições e não de seus assistidos. Pôde-se identificar no primeiro excerto, apresentado, novamente as “crianças

¹⁷ Termo utilizado pela presidente da instituição.

com deficiência” tomaram o lugar das instituições, no texto, como se o repasse fosse realizado diretamente às crianças, e não às instituições. Cabe lembrar que os assistidos pelas instituições são crianças, adolescentes, jovens, adultos e também idosos, não somente crianças como foi apresentado pelas matérias. Este artifício é recorrente na mídia, de acordo com D’Antino (2001) associar a criança com a criança da figura da deficiência, pois isso produz maior apelo social.

No segundo excerto, apresentado pela figura a cima, a fala do presidente da FENAPAE passa um tom de ameaça, como se o projeto não fosse aprovado a instituição fecharia as portas, anunciando que para o poder público a terceirização da Educação Especial se fazia um negócio lucrativo e interessante, pois eximia de boa parte da responsabilidade, que fica a cargo das instituições parceiras do governo. Assim, as instituições, organizadas social e politicamente fizeram pressão para que este modelo permanecesse, e não para que o governo realmente assumisse toda a demanda da Educação Especial, principalmente absorvendo os seus assistidos, colocando-os em escolas públicas. A fala do presidente, assim como todo movimento realizado, não foi para pressionar a assumir a educação dos 230 mil assistidos somente pela APAE, mas ao contrário, para intimidar o governo, lembrando-o do favor prestado pelas instituições de realizar um serviço que é dever do Estado.

Contrariando as matérias anteriores, a matéria intitulada “Verba do Fundef dever ficar no ensino público, diz procuradora” defendia o veto presidencial, apresentando os argumentos da Procuradora da República e Procuradora Regional dos Direitos do Cidadão em São Paulo, Eugênia Augusta Gonzaga Fávero e do presidente da Comissão Especial de Diretos e Defesa dos Deficientes da Ordem dos Advogados do Brasil-OAB, Alan Cortez de Lucena. Na compreensão dos especialistas o veto deveria ser mantido, e o principal argumento utilizado pelos especialistas foi:

FIGURA 51- EXCERTO: ARGUMENTO EM DEFESA DO VETO



FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO; 13-11-2003; ed. SP/Na

Ambos concordaram e defenderam que a verba do Fundef deveria permanecer destinada ao ensino público, de acordo com a proposta inicial do projeto, e que as instituições especializadas de cunho filantrópico sem fins lucrativos poderiam sim receber repasses do governo federal, desde que com projetos específicos e verbas oriundas da assistência social e filantropia, segundo a compreensão do presidente da Comissão Especial de Direitos e Defesa dos Deficientes.

Considerando a carência e as dificuldades da escola pública brasileira frente ao imperativo da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, a Procuradora da República defendeu que este seria um motivo a mais para se investir financeiramente na escola pública e não continuar repassando verbas da educação para instituições privadas. Outro ponto levantado pela procuradora foi o caráter genérico das atividades exercidas pelas instituições, que não atuavam como uma instituição escolar apenas, mas mesclavam diversas atividades e serviços de atendimento, constituindo-se mais um argumento para não receber verbas e recursos de deveriam ser destinados exclusivamente à educação, e defendeu que a Educação Especial também deveria ser de responsabilidade do poder público.

Nesta matéria, encontra-se um posicionamento contrário ao adotado pelo jornal, em que o repasse de verbas às instituições não foi encarado como uma boa ação do governo em atender os desprovidos, mas defendia o direito à educação pública e gratuita ofertada pelo estado aos alunos público-alvo da Educação Especial, assim como para os demais alunos.

Compartilha-se o ideal posto na fala do presidente que as pessoas com deficiência, e todo o público-alvo da Educação Especial, precisam ter acesso ao recursos da educação, e à escolarização, conforme defendido anteriormente. No entanto se faz preciso que o poder público assuma integralmente à escolarização desta população, como defendido pela procuradora da república e o presidente a comissão especial da OAB.

A pesar do discurso em prol da inclusão escolar, de apontar as falhas do sistema público e regular de ensino, de defender os direitos das pessoas com deficiência por exemplo, as instituições têm interesse em manter o modelo vigente. Não há uma organização em política em defesa das escolas públicas para que o direito seja garantido, para que a filantropia e a caridade não sejam mais necessárias, e principalmente desatreladas da concepção de Educação Especial e das pessoas que demandam este serviço.

O fato do poder público tentar minar esse financiamento público do terceiro setor, usando o discurso da necessidade de fortalecimento e responsabilização da escola pública, sempre em contextos onde se busca austeridade e reajustes fiscais também não contribui para

alterar esse jogo de correlação de forças entre o movimento das instituições e o governo, sendo que a mídia e os políticos tendem a ficar do lado da opinião pública majoritária.

A trajetória histórica que a Educação Especial percorreu obteve influência direta das concepções sobre a condição de deficiência que permeavam a sociedade. Com base nas concepções vigentes as ações eram direcionadas. Após o período de negligência e abandono das pessoas com deficiência, modelos e concepções foram sendo construídos socialmente ao longo da história, destacam-se: caritativo/assistencial- com o advento do cristianismo no mundo ocidental; biológico/clínico- com base nos avanços do conhecimento médicos e científicos; social/direitos- com os avanços dos direitos sociais e organização civil e política das pessoas com deficiência.

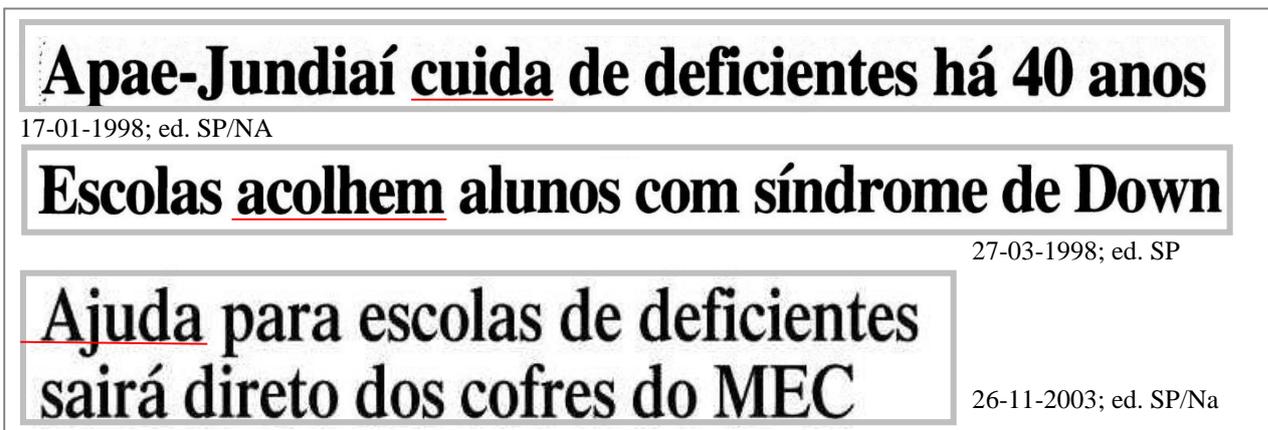
Entretanto, cabe destacar que estas concepções passaram a coexistir no curso da história, pois nenhum destes modelos, que podem ser considerados ultrapassados, deixaram de serem vigentes. Na sociedade atual os ramos destas concepções permanecem e se mesclam. Sobre os serviços de atendimento educacional especializado Mendes (2010) ressalta que,

A realidade hoje da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país se caracteriza por um sistema dual onde de um lado existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população (p. 107).

O jornal, importante veículo de comunicação em massa, que transmite e reproduz concepções ideológicas no conteúdo dos textos veiculados, de forma explícita e principalmente de forma implícita. Em relação à Educação especial, pôde-se identificar traços fortes das concepções e modelos sobre a condição de deficiência. Entretanto, nos textos jornalísticos a concepção assistencialista sobre a Educação Especial prevaleceu. E esta concepção pôde ser identificada rapidamente em diversos títulos de matérias, como por exemplo:

Os termos em destaque em cada um dos títulos das matérias, na figura a seguir, oferecem elementos claros da concepção ideológica que permeia o texto, a caritativa/assistencialista. O emprego dos verbos “cuidar” e “acolher” empregados conferem a conotação de proteção às pessoas com deficiência, em decorrência da concepção de que essas pessoas são mais frágeis e vulneráveis, passíveis de receberem os cuidados, benevolência e acolhimento. O terceiro termo utilizado “ajuda” transmite a ideia que o MEC não tem obrigação e responsabilidades com a educação dos estudantes do público alvo da Educação Especial.

FIGURA 52- TÍTULOS DE MATÉRIAS QUE INDICAM A CONCEPÇÃO ASSISTENCIALISTA



FONTE: ACERVO DIGITAL- O ESTADO DE SÃO PAULO

Em diversos textos publicados no jornal pôde-se identificar esta concepção por meio do apelo constante a filantropia. Em suma, os textos que tinham como personagem protagonista as instituições especializadas o apelo à filantropia era padrão. Primeiro reforçando o exímio trabalho apresentado, depois as dificuldades financeiras eram expostas e, por fim, a redenção, com o pedido para contribuições financeiras.

Em contraponto, a essa concepção foi encontrada também outra, mais voltada para o social/direito, reconhecendo o direito a escolarização e em prol da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial. Nestas matérias o vocabulário de assistência, cuidado e proteção deram lugar aos verbos ensinar, aprender e capacitar.

Apesar dos avanços na área do direito, a filantropia e o assistencialismo permanecem, “sinal de que ainda não estamos na esfera do direito de fato, e de que ainda estamos fazemos uma política sem a devida participação do Estado” (MENDES, 2010b, p. 11). Se há a compreensão de que as instituições especializadas, para o atendimento exclusivo dos grupos que compõe o público-alvo da Educação Especial, se fazem necessárias é preciso que estas assumam de forma integral a perspectiva educacional e de escolarização dos alunos e se desvincule da concepção assistencial e beneficente, que assumiram ao longo da história.

6 CONCLUSÕES SOBRE AS HISTÓRIAS PRODUZIDAS

Ao longo da trajetória da Educação Especial sua história foi escrita, principalmente, com base em documentos oficiais publicados pelos governos federal, estaduais e municipais, com clara tendência de destacar os acontecimentos de impacto político em âmbito nacional.

Recentemente algumas mudanças foram notadas, com a introdução de mais estudos de cunho histórico que privilegiam outras fontes e priorizam contextos regionais. Considerando as dimensões continentais de nosso país, na qual houve e há diversas realidades coexistindo, estes estudos históricos variados são fundamentais, para que se possa conhecer os pontos de convergência e divergência da história da Educação Especial no Brasil, e as especificidades vivenciadas em cada contexto investigado.

Assim como estudos oriundos do campo da História da Educação asseguram, pode-se afirmar que a mídia impressa, mais precisamente o jornal impresso, é uma fonte rica e promissora para a historiografia da Educação Especial, permitindo conhecer os temas e personagens mais frequentes, bem como as inter-relações existentes, indicando elementos que no presente estudo foram fundamentais para a [re]produção de histórias da Educação Especial no estado de São Paulo.

Os procedimentos de coleta e análise dos dados, desenvolvidos e adotados neste trabalho, possibilitaram que os objetivos estabelecidos fossem atingidos. Sobretudo, destaca-se o uso do *software* Atlas.ti que possibilitou que um grande volume de dados fosse analisado em um curto intervalo de tempo, processando dados quantitativos de forma automática dispondo de ferramentas que tornaram a análise qualitativa dinâmica e interativa, sem abdicar da criticidade fundamental aos estudos de cunho qualitativo, no campo das ciências humanas.

Os resultados e análises permitem concluir que a Educação Especial apesar de ter sido um assunto abordado nos textos do jornal impresso OESP, obteve baixa visibilidade, considerando o universo das matérias, principalmente, referente às questões educacionais e de formação do público-alvo da Educação Especial.

Com base nos textos publicados no jornal impresso OESP, identificou-se que entre o público-alvo da Educação Especial a condição de deficiência foi disparadamente a mais abordada e, portanto, obteve maior visibilidade. No entanto, o jornal esbarra na questão da terminologia, pois as referências ao público-alvo da Educação Especial foram feitas, na grande maioria, de forma inadequada e sem a devida atualização de termos, utilizando termos ultrapassados e obsoletos. Termos como “excepcionais”, “deficientes” e “portadores de” foram

recorrentes nos textos analisados, ainda que orientações e recomendações já tivessem sido dirigidas exclusivamente à mídia, para não utilizar mais estes termos e empregar o termo “pessoas com”. Pode-se considerar estes dados como reflexo do uso social no emprego de terminologias inadequadas às pessoas com deficiência, que permanecem em circulação até os dias atuais.

A Educação Especial é um campo de atuação teórico-prático, que envolve diversos temas e personagens. Nas publicações do jornal encontrou-se cerca de 50 temas relacionados diretamente a Educação Especial, com destaque para a relação entre os temas Inclusão Escolar e Filantropia que, paradoxalmente, foram os de maior frequência.

Pode-se acompanhar o aparecimento, crescimento e a difusão deste tema nas páginas do jornal, bem como os anos em que o tema obteve maior destaque. A difusão de informações acerca da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial iniciou de forma tímida e foi ganhando espaço, mas é preciso clareza para compreender os significados carregados por meio dos conteúdos.

A visibilidade deste tema se deu de forma arbitrária, por vezes a defesa dos princípios que norteiam a inclusão escolar e a incentivando, entretanto, por vezes com críticas e anunciando descrédito à proposta, colocando-a como algo intangível, sobretudo na rede pública de ensino.

A filantropia, existente desde os primórdios no atendimento à pessoas com deficiência, permaneceu e obteve a segunda maior frequência do período. Mesmo nas matérias que abordaram temas educacionais e também a favor da inclusão escolar, da educação entendida como um direito social, a filantropia se fez presente. O apelo à bondade cristã para com os desvalidos permaneceu, de forma explícita e implícita ao conteúdo dos textos.

Nos textos também foi possível identificar os personagens que fizeram parte das histórias da Educação Especial, dos anônimos aos com reconhecimento social. Uma das vantagens da utilização dos jornais, revisitar personagens conhecidos e conhecer novos. O personagem de maior destaque foi a instituição especial. Personagem tradicional na história da Educação Especial brasileira. Nos textos encontrados e nas histórias produzidas as instituições especiais do estado de São Paulo se articularam com diferentes personagens e temas, ao longo de todo o período. Acompanhando as instituições especial, no ranking dos mais frequentes, esteve a escola especial, outro personagem tradicional na história da Educação Especial.

Os temas e personagens inter-relacionados deram indícios fundamentais que algumas das histórias passíveis de serem resgatadas, com base nos textos jornalísticos, fossem contadas e analisadas. As histórias organizadas em dois núcleos, um acerca do tema de maior frequência

e outro acerca do personagem de maior frequência. Com base nestes núcleos, seis histórias foram resgatadas e problematizadas.

No finalzinho da década 1990, o debate sobre a inclusão escolar começou a ganhar espaço, ainda que restrito, no jornal OESP. O aumento no número de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial foi notícia ano a ano, trazendo os dados do censo escolar, que foram apresentados com algumas inconsistências. Esses dados censitários foram utilizados como prova de resultados da adoção e implementação de políticas educacionais inclusivas, que visavam a garantia de acesso do público-alvo da Educação Especial à escolarização formal. Ainda que os princípios da educação inclusiva abarquem uma gama diversificada de grupos minoritários, que no decorrer da história estiveram fora ou à margem do sistema educacional, o público-alvo obteve destaque e centralidade das discussões acerca deste tema.

Em decorrência do aumento no número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial, algumas experiências de inclusão escolar foram narradas pelo jornal OESP. A inclusão escolar chegou primeiro nas escolas particulares com matérias anunciando experiências apresentadas como bem-sucedidas, destacando os pontos positivos e a infraestrutura dessas escolas para receber alunos com deficiência, embora com a ressalva de que o atendimento fosse para alunos com deficiências “leves”. Poucos indícios sobre a prática realizada nas escolas foram identificados nos textos publicados pelo jornal. As dificuldades destas escolas em nenhum momento foram abordadas, na forma de boas propagandas de escolas particulares travestidas de matérias que divulgaram suas marcas. Apesar deste aspecto, a divulgação pela mídia de boas experiências foi importante para que a população tomasse conhecimento desta possibilidade, uma vez que para muitos até então, o lugar do público-alvo eram apenas escolas ou instituições especializadas.

A seguir surgiram as matérias sobre a inclusão escolar nas escolas da rede pública de ensino, e aí mudou-se a tônica, prevalecendo as críticas ao despreparo das escolas para receber os alunos público-alvo da Educação Especial. Questões relacionadas a falta de formação docente, recursos e infraestrutura ganharam destaque. Entretanto, não se pode esquecer que a precariedade que impera em muitas escolas públicas no estado de São Paulo não se restringe ao processo de escolarização dos alunos público-alvo, e que a melhoria nas condições e qualidade de ensino seria bom para todos.

Para além das histórias sobre temas e personagens que obtiveram maior visibilidade, dedicou-se atenção também ao que não foi dito. Considerando a baixa expressividade de ações destinadas aos alunos com altas habilidades ou superdotação, optou-se para olhar a história da educação deste grupo. E no jornal estes não obtiveram visibilidade, e apenas uma matéria

abordou a temática, tendo como personagem uma acadêmica, profissional especialista na educação de alunos com altas habilidades ou superdotação, que criticava a ausência de ações governamentais direcionadas a garantir o apoio educacional especializado adequado a este grupo. Neste período, o silenciamento histórico frente a escolarização dos alunos talentosos se manteve e se fez presente nos textos publicados pelo jornal.

Em tempos de inclusão escolar as instituições especializadas, contraditoriamente continuaram sendo personagem de destaque. Além de continuar atendendo os alunos em condição de deficiência com acesso negado pelo sistema regular de ensino, elas assumiram o papel de compromisso com a inclusão escolar. Este papel foi desempenhado por meio de parcerias com escolas do ensino regular para oferecer atendimento educacional especializado em caráter complementar ao ensino regular, capacitação de professores, orientações sobre adaptação do ambiente, material e recursos pedagógicos. Cabe destacar que as instituições também desempenharam o papel de autorizar, ou não, o ingresso de alunos no ensino regular, se por meio das avaliações que definiam se o aluno tinha ou não condições de ser inserido no ensino regular, ou se permanecia na instituição, sendo preparado para isso. Na perspectiva adotada pouco, ou nada, se aproximou da proposta de Educação Inclusiva, que tem como prerrogativa a adequação do sistema de ensino para atender a diversidade, e não adequar os alunos ao modelo tradicional de educação.

Para manter o funcionamento as instituições captavam recursos financeiros oriundos dos cofres públicos e contribuições voluntárias da sociedade civil, e estas formas de captação de recursos foram recorrentes no jornal. Por duas vezes a possibilidade da suspensão de verbas oriundas da educação pública para as instituições especializadas, particulares e de cunho filantrópico, causou polêmica no jornal, e foi abordado por diversas vezes. O jornal partiu em defesa das instituições para que as verbas públicas fossem repassadas.

As instituições especiais, bem articuladas social e politicamente, e também como uma assessoria de imprensa efetiva, foram prestigiadas com o reconhecimento público do trabalho desenvolvido, por meio das conquistas de prêmios sociais para entidades filantrópicas, aumentando ainda mais o prestígio social destas instituições. Entretanto, isso se fez presente reforçando o apelo à filantropia, a manutenção e reforço de estereótipos negativo da pessoa com deficiência. Assim, a figura das instituições foi valorizada em detrimento da figura das pessoas, a qual defendem.

Cabe destacar que a principal crítica às instituições especializadas se refere ao caráter assistencial e filantrópico que assumem e reforçam em relação à Educação Especial e, principalmente, em relação aos assistidos, reforçando também preconceitos e estereótipos. Com

a compreensão de que algumas pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento demandam um processo de escolarização diferenciado e separado do ensino regular, considera-se o ideal de que estes serviços deveriam ser garantidos pelo poder público, garantindo os direitos sociais a todos sem exceção.

Nos textos encontra-se diferentes posicionamentos, que se comparados com o conhecimento científico, permitem observar um distanciamento grotesco. Sobretudo nas matérias nas quais há um espaço maior para discussão dos temas, o discurso produzido se aproxima muito do senso comum e assume um caráter pouco formativo a respeito dos temas em Educação Especial. Jornalistas, escritores ou redatores parecem carecer de uma visão mais crítica e politizada das questões que circunscrevem a realidade que narram.

Vê-se que apesar do discurso, supostamente, inclusivo e de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, há nas entrelinhas concepções veladas, mascaradas que mostram os pontos de tensões, conflitos de interesses e poder, que contradizem o princípio da Educação Inclusiva e que os direitos sejam efetivados, já que legalmente são garantidos. Isso acontece inclusive por parte o poder público, para o qual a relação com a filantropia e a terceirização é muito conveniente, e que só se lembra de querer cortar esse laço em tempos de contenção econômica.

Conclui-se, portanto, que as histórias produzidas, e uma nova versão da história da Educação Especial pode contribuir para o desenvolvimento deste campo, para a compreensão do passado em função das questões do presente, na qual a Educação Especial segue na perspectiva de uma educação inclusiva, que garanta o direito à escolarização de qualidade para os alunos do seu público-alvo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A BUSCA PELA CONSOLIDAÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Após todo texto em escrito em terceira pessoa, opção adotada para adequar o texto às exigências de periódicos pensando na utilização deste para elaboração de futuros artigos, permitimo-nos escrever esta breve seção em primeira pessoa, também como uma opção, para que possamos nos colocar de forma “escancarada”. Por favor não estranhem!

Pesquisar e produzir história para nós, que não somos historiadoras de formação e ofício, foi um grande desafio e de uma responsabilidade sem par. O desafio foi enfrentado e realizado, com sucesso- dizemos modestamente, sem a pretensão de esgotar o tema, mas sim de estimulá-lo.

Com este estudo pudemos trabalhar com uma nova fonte de dados, novos métodos e procedimentos, permitindo-nos chegar a produção de novas histórias. Algumas conhecidas por fazerem parte de nossa própria história, uma vez que trabalhamos com a história de nosso próprio tempo, com um passado que se faz presente em nossa memória e em nossas recordações, muitas vezes nem pareceu-nos tão passado assim! Porém, estas histórias foram problematizadas e analisadas, assim delas fizemos ciência.

O volume de dados mobilizados, por este estudo, dá margem para que muitas outras histórias possam ser resgatadas. Em função das contingências que envolvem o fazer pesquisa, neste caso em um curso de mestrado, muitas histórias não foram possíveis de serem aqui resgatadas ou aprofundadas a luz de um referencial teórico crítico.

Ao conhecer um pouco mais sobre a história, a nossa história, a história de nosso campo de atuação, tivemos a oportunidade de identificar as lacunas existentes e reconhecer quantas histórias precisam ser resgatadas, pesquisadas, problematizadas e analisadas à luz de teorias que nos ajudem a compreender o passado e os seus desdobramentos e impactos no presente. Por isso, defendemos que é preciso investir na produção historiográfica da Educação Especial, de contexto nacional à contextos locais, em tempos recentes e em tempo longínquos. No campo da Educação Especial esta linha de pesquisa tem ficado à margem das pesquisas produzidas e tomada por uma mesmice de temas, tempos, fontes e metodologias. Por isso reafirmamos como a principal implicação científica desse estudo: é preciso investir esforço para produzirmos mais conhecimento sobre a história da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS ARQUIVISTAS BRASILEIROS (AAB). **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**: contribuição para o estabelecimento de uma terminologia arquivística em língua portuguesa. Rio de Janeiro, 2005.

ABREU, D. M. G. **O privado e o especial: análise de um recorte do atendimento educacional de alunos com necessidades educativas especiais na rede privada do Rio Grande do Sul**. 2002. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2002.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE JORNAIS(ANJ). **Os maiores jornais do brasil de circulação paga**. Disponível em: < <http://www.anj.org.br/maiores-jornais-do-brasil/>> Acesso em: 15-06-2013.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Constituição Federal**. Brasília – DF. 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm >. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. **Resolução N° 02/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2001.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: < Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. > Acesso em: 26 set 2013.

_____. Agência de Notícias dos Direitos da Infância e Fundação Banco do Brasil. **Mídia e deficiência**. Brasília, 2003. 184 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial- Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto 7611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm > Acesso em: 07-05-2015

_____. **Lei n 12.796**, de 04 de Abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm > Acesso em: 04 fev. 2014.

BLANCO, L. M. V. **Convocando outras vozes: a trajetória de Maria Therezinha Machado na História da Educação Especial do Município do Rio de Janeiro**. 2014, 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro- Rio de Janeiro, 2014.

BUENO, J. G. S.; *et al.* Políticas de Educação Especial no Brasil: estudo comparado das normas das unidades da federação. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 11, n. 1, p. 97-118. 2005.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. Jun. 2014, vol.20, no.2, p.249-264.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

D'ANTINO, M. E. F. **A máscara e o rosto da instituição especializada**: marcas que o passado abriga e o presente esconde. São Paulo: Memnon, 1998. 146p.

_____, M. E. F. **Deficiência e a mensagem reveladora da instituição especializada: dimensão imagética e textual**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) 272 f. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo- São Paulo. 2001.

DE LOS RÍOS, A. Y. Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Ago 2007, vol.13, no.2, p.173-188

_____. Reformas, relatos de vida e identidades profissionais en educación especial: una aproximación a partir de las voces de educadores especiales en Medellín (Colombia), 1965-2002. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Set 2014, vol.20, no.3, p.325-340.

ESTADÃO. **História do grupo estado nos anos 1870**. Disponível em: <
http://acervo.estadao.com.br/historia-do-grupo/decada_1870.shtm > Acesso em: 18 maio. 2015

EVANGELISTA, O. Algumas indicações no trabalho com documentos. In: SHIROMA, E. O. **Dossiê: Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional**. UFSC, 2004.

FENELON, D. Pesquisa em história: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, I. **Metodologia de pesquisa educacional**. 4 ed. São Paulo: Cortez. 1997. p. 117-137

FREIRE, Eduardo Nunes. O design no jornal impresso diário. Do tipográfico ao digital. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 18, p.291-310, dez. 2009.

FREITAS, D. G. **A história da educação especial no município de São Carlos com base na mídia impressa: 2001 a 2004**. 2013.89 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Especial) Departamento de Psicologia, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise de produção do Gt 15- Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. v. 17, p. 105-124, 2011.

GRILLO-STÁBILLE, C. C. **A história da educação especial no município de São Carlos com base na mídia impressa: 2005-2008**. 2013. 73 p. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Educação Especial) - Departamento de Psicologia, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

IBGE. **Censo Demográfico**. Disponível em: <
<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=354890#> >. Acesso em: 09 jun. 2013

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 1 ed. Campinas, Autores Associados, 1985. 211 p. (Coleção educação contemporânea).

_____. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. C. **História Social da Infância no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 187- 228.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. Campinas, Autores Associados, 2012. 211 p. (Coleção educação contemporânea).

JANNUZZI, G. M.; CAIADO, K. R. M. **APAE: 1954 a 2011 algumas reflexões**. Campinas: Autores Associados, 2013. 72 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 104).

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira da Educação Especial**, Ago 2011, vol.17.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, nº 6.; 2011, Nova Almeida. **Anais do VI Seminário em Educação Especial**. p. 1- 19

LE GOFF, J. **História e Memória**. 5ª. Campinas, SP: UNICAMP, 2003, p. 419-476.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. **Políticas nacionais para a educação das pessoas com deficiência**. Disponível em: <
<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC22.pdf> >. Acesso em: 08 set. 2013.

MARTINS, L. S. **Educação Especial no estado de São Paulo**: análise documental do período de 1989 a 2010. 2012, 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MATOS, N. D. **Cidadania, Deficiência e Política Educacional no Estado de Sergipe**: 1979-2001. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

_____. A política de educação especial no estado de Sergipe (1979-2001). **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol.13 no.1 Marília Jan./Apr. 2007

MAZZOTTA, M. J. S. História da Educação Especial no Brasil. In: **Temas em Educação Especial**, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, vol. 1, p. 106-107, 1990.

_____. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**, 1 ed., São Paulo, Cortez Editora, 1996. v 1. 280 p.

_____. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**, 5.a ed., São Paulo, Cortez Editora, 2005.

MELETTI, S.; BUENO, J. G. S.; O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas críticas**. Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

MENDES, E. G. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em Educação Especial. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 53-64.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Marília. v. 11, p. 387-405, 2006.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago 2010a.

_____. Tramas entre deficiência, Estado e educação: algumas reflexões a partir do contexto Francês. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6702--Int.pdf>> .Acesso em: 26 out. 2010b.

MENDES, E. G. (Org.); CIA, F. (Org.). **Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional - Série**: Observatório Nacional de Educação Especial. 1. ed. Marília - SP: Marquezini & Manzini, 2014. v. 1. 238p .

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Porto Alegre. v 3. n 17, p. 621-626. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a07>> Acesso em: 10 out. 2015.

MIRANDA, G. L. **A história da evolução da mídia no Brasil e no mundo**. Monografia. 43 f. Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas. Centro Universitário de Brasília, Brasília. 2007

MONTEIRO, S. R. **Educação, Mídia e Política: A educação em Goiás sob a perspectiva do jornal O Popular no período 1995-2002**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2011.

MOREIRA, F. B. **Os valores-notícia no jornalismo impresso: análise das 'características substantivas' das notícias nos jornais Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo e O Globo**. 157 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2006.

MUHR, T. ATLAS/ti: a prototype for the support of text interpretation. **Qualitative Sociology**, v.14, n.4, p. 349-371, 1991.

NÓVOA, A. A imprensa de educação e ensino. **Educação em Revista**. São Paulo: Escrituras. p. 11-33, 1997.

PICLKER, M. E. V. Web semântica: ontologias como ferramentas de representação do conhecimento. **Perspectivas em Ciência da Informação**. v. 12, n. 1, p. 5-83, jan/abr 2007.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.179-195, nov., 2001.

PONTES, B. S.; NOUJORKS, M. I.; SHERER, A. Mídia impressa, discurso e representação social: a constituição do sujeito deficiente. In: Congresso Brasileiro da Comunicação, n 24., 2001. Campo Grande. **Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação**. Campo Grande: INTERCOM, 2001. p. 1 – 6.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) 309 f. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

RODRIGUES, J. H. **A pesquisa histórica no Brasil**. 2 ed. v 20. São Paulo: Companhia Editorial Nacional. 1969.

ROMERO, A. P. H.; NOMA, A. K. Educação especial brasileira pós 1990: políticas estatal e reforma educacional. **Revista histerdbr on-line**. Campinas, n. 16, p. 97-112, dez. 2004.

SANTOS, K. S. **A história da educação especial em São Carlos com base na mídia impressa: 1996-2000**. 2013. 110 p. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Educação Especial) - Departamento de Psicologia, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SANTOS, K. S.; MENDES, E. G. **História da política de inclusão escolar em São Carlos com base na mídia impressa: 1996-2000**. São Carlos: UFSCar/DPsi, 2013. 98 p. Relatório de Iniciação Científica.

_____. **A história da educação especial no município de São Carlos: com base na mídia impressa- 1991 a 1995** São Carlos: UFSCar/DPsi, 2014. 102 p. Relatório de Iniciação Científica.

SARLET, I. W.; BUBLITZ M.D. Declaração de Atenas: a mídia e o uso da terminologia com relação às pessoas com deficiência na perspectiva do direito à igualdade. **Revista direito fundamentos & democracia**. Disponível em: <

<http://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/576> >. Acesso em: 15-06-2015.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. de, GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, v. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo. 12-16p. 2005.

SIEMS-MARCONDES, M. E. R. **Educação Especial em Roraima: história, política e memória**. 2013, 359 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SOARES, D. M. P. **O oralismo como método pedagógico: contribuição ao estudo da história da educação do surdo no Brasil**. 1997, 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica- São Paulo. 1997.

SOUZA, D. B. FARIA, L. M. F. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: A gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Avaliação políticas públicas e educação**. [online] v.12, n. 45, p. 925-944, out/dez. 2004.

TOLEDO, C. A. A.; GIMENEZ, J. C. Educação e pesquisa: Fontes e documentos. In: CASIMIRO, A. P. B. S.; LOMBARDI, J.C; MAGALHÃES, L. D. R. (Orgs.) **A pesquisa e a preservação de fontes para a educação, cultura e memória**. Campinas: Alínea, 2009, p. 109-125.

VIEIRA, C. E. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, M. A. T. Cinco estudos em História e Historiografia da Educação. São Paulo: Autêntica. p. 11-40. 2007.

VIMIEIRO, A. C.; MAIA, R. C. M. Enquadramentos da mídia e o processo de aprendizado social: transformações na cultura pública sobre o tema da deficiência de 1960 a 2008. **E-Compós** [Online]. Brasília, v.14, n. 1, jan./abr. 2001. p. 01-22.

VILARONGA, C. A. R., CAIADO, K. R. M. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Mar 2013, vol.19, no.1, p.61-78.

WALTER, S. S; BACH, T. M, Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: inovando o processo de análise de conteúdo por meio do atlas.ti. **Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro. v 16, n 2. abr./jun. p 275–308. Disponível em: <

<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/236/181> > Acesso em: 09 set. 2015.

ZANLORENZI, C. M. P. História da educação, fontes e a imprensa. **Revista HISTEDBR.**
On-line. Campinas, n.40, p. 60-71, dez. 2010.

-APÊNDICE-

-APÊNDICE B- GUIA DE CLASSIFICAÇÃO DAS MATÉRIAS

Eixo: **CLASSIFICAÇÃO DO PERSONAGEM**

OBJETIVO: Identificar quem são personagens das matérias envolvidas nas publicações do jornal.

QUESTÕES: Dê quem a matéria fala em relação à Educação Especial?

Este personagem é principal, coadjuvante ou figurante?

DEFINIÇÕES: *Personagem protagonista*- aquele cuja a matéria se dedica do início ao fim;

Personagem coadjuvante- aquele que está apenas relacionado ao personagem central, mas ainda sim recebe certa atenção no texto;

Personagem figurante- aquele que é apenas citado na matéria.

Eixo: **CLASSIFICAÇÃO DO TEMA**

OBJETIVO: Identificar as temáticas abordadas, em relação à Educação Especial;

QUESTÕES: Sobre o que a matéria fala?

O tema é central ou secundário?

DEFINIÇÕES: *Central*- quando a matéria se dedica a discutir o tema;

Secundário- quando a matéria não se dedica a discutir o tema, mas perpassa por ele em algum momento.

Eixo: **CLASSIFICAÇÃO DA CONDIÇÃO**

OBJETIVO: Identificar qual grupo do público-alvo da Educação Especial a matéria se refere;

QUESTÕES: Sobre qual grupo a matéria se refere?

Este grupo é o foco da matéria?

DEFINIÇÕES: Grupos do público-alvo da Educação Especial:

Deficiência- Auditiva, Intelectual, Física, Visual, Surdocegueira, Múltipla;

Transtornos globais do desenvolvimento- Autismo, Asperger, Rett, Transtornos Invasivos do Desenvolvimento;

Altas habilidades ou Superdotação-

Não tem grupo definido

Eixo: **ÂMBITO**

OBJETIVO: Identificar o âmbito (federal, estadual ou municipal) a qual conteúdo da matéria está relacionado.

QUESTÃO: É possível identificar o âmbito? A qual âmbito está relacionada: nacional, estadual ou municipal?

Eixo: **RELAÇÃO COM POLÍTICAS E DIRETRIZES**

OBJETIVO: Identificar se há relação, e qual tipo, entre o conteúdo da matéria com as políticas e diretrizes para a Educação Especial.

QUESTÃO: Há relação entre o conteúdo da matéria com as políticas e diretrizes? Se sim, esta relação é: superficial ou aprofundada? Convergente ou divergente?

DEFINIÇÕES: *Superficial*- quando as questões políticas e diretrizes estão implícitas no conteúdo da matéria.

Aprofundada- quando as questões políticas e diretrizes estão explícitas no conteúdo da matéria.

Convergente- quando o conteúdo da matéria está de acordo com as políticas e diretrizes para a Educação Especial.

Divergente- quando o conteúdo da matéria não está de acordo com as políticas e diretrizes para a Educação Especial.

Convergente e divergente- quando o conteúdo da matéria aponta lados opostos da discussão.

EXPRESSÃO DE BUSCA

OBJETIVO: Identificar o(s) descritor(es) existente(s) na matéria.

**-APÊNDICE C- LISTA PRELIMINAR DE DESCRITORES UTILIZADOS PARA A
SELEÇÃO DAS MATÉRIAS ELEGÍVEIS**

TERMOS GENÉRICOS REFERENTES A CONDIÇÃO		TERMOS ESPECÍFICOS REFERENTES A CONDIÇÃO
Problema no desenvolvimento Excepcionalidade Deficiência Necessidades Especiais Necessidades Específicas		Altas habilidades ou superdotação Problema no desenvolvimento mental Problema no desenvolvimento motor Deficiência auditiva Deficiência física Deficiência motora Deficiência mental Deficiência intelectual Deficiência sensorial Deficiência visual Autismo Condutas típicas Cegueira Problemas de audição Surdez Síndrome de Down Transtorno global do desenvolvimento Paralisia Cerebral Paralisia Infantil Poliomielite
TERMOS GENÉRICOS REFERENTES A PESSOA		TERMOS ESPECÍFICOS REFERENTES A PESSOA
Criança(s), adolescente(s) ou adulto(s): Excepcionais Deficientes Portador de deficiência Portador de necessidades especiais Portador de necessidades específicas		Criança (s), adolescente(s) ou adulto(s): Deficiente auditivo Portador de deficiência auditiva Deficiente físico Portador de deficiência física Portador de deficiência motora Deficiente mental Deficiente intelectual Portador de deficiência mental Deficiente sensorial Portador de deficiência sensorial Deficiente visual Portador de deficiência visual Autista Portador de autismo Cego Baixa visão Portador de problemas auditivos Surdo Portador da Síndrome de Down Paralisia Cerebral Portador de Paralisia Cerebral Paralisia Infantil Portador de Paralisia Infantil Poliomielite Portador de Poliomyelite
REFERÊNCIAS EDUCACIONAIS		
Educação Especial Escolas especiais Instituição Especializada Classe especial Salas especiais	Integração escolar Inclusão escolar Educação inclusiva Atendimento Educacional Especializado	Estimulação precoce Sala de Recurso Sala de Recursos Multifuncionais Serviço de Apoio Pedagógico Especializado

Fonte: Adaptado de Santos, Mendes (2013).

-APÊNDICE D- CATEGORIAS AGRUPADAS NA SUPERCATEGORIA OUTROS

CATEGORIA	FREQUENCIA ABSOLUTA
Pesquisa em Educação Especial	9
Arte e cultura para o ensino	9
Educação Infantil	8
Adaptação curricular	8
Atividades de vida diária	8
Inclusão social	8
Esporte	8
Suporte à família	7
Transporte especial	6
Material pedagógico	6
Atendimento multidisciplinar	6
Diagnóstico/Identificação	5
Caracterização do PAEE	5
Inauguração	4
Ritmo de aprendizagem do aluno com deficiência	4
Recusa de matrícula	3
Concurso público	3
Ensino fundamental	3
Denúncia	3
Vagas de emprego	2
Avaliação de cursos	2
Livros	2
Trabalho do professor de EE	2
Ensino Tradicional	2
Avaliação do ensino	1
Segregação	1
Dificuldades na escolarização	1
Orientação e mobilidade	1
Comunicação Alternativa	1
Trabalho do professor ER	1
Classe hospitalar	1
Reforço escolar	1

FONTE: Elaboração própria, 2016.