



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Márcia da Silva Freitas


**Nas margens do direito à educação: o enlace entre a Educação de Jovens e
Adultos e a Educação Especial no município de Itaboraí/RJ**

São Gonçalo

2015

Márcia da Silva Freitas

Nas margens do direito à educação: o enlace entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial no município de Itaboraí/RJ



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marcia Soares de Alvarenga

São Gonçalo

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

F866 Freitas, Márcia da Silva.
Nas margens do direito à educação: o enlace entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial no município de Itaboraí/RJ / Márcia da Silva Freitas – 2015.
180f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Márcia Soares de Alvarenga
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação de adultos. 2. Educação especial. 3. Políticas públicas. 4. Direito à educação. I. Alvarenga, Márcia Soares de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 374.7(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Márcia da Silva Freitas

Nas margens do direito à educação: o enlace entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial no município de Itaboraí/RJ

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 31 de julho de 2015.

Orientador:

Prof.^a Dra. Marcia Soares de Alvarenga
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Jaqueline Pereira Ventura
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dra. Anelice Astrid Ribetto
Faculdade de Educação – UFF

Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo
2015

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos estudantes jovens, adultos e idosos com deficiência, a todos os educadores e demais profissionais que lutam pela dignidade humana e pela garantia do direito à educação, buscando constantemente repensar o fazer pedagógico e procurando contribuir com a elaboração e com a análise das políticas públicas que contribuam para a efetivação dos direitos dos cidadãos, sobretudo daqueles historicamente excluídos, almejando a conquista de uma significativa redução das desigualdades sociais existentes.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus que me permitiu chegar até aqui, pois através da força da fé obtive proteção e vigor para superar os inúmeros desafios e percalços que surgiram, sendo possível concretizar este objetivo.

À minha família, Walter Baptista Freitas, Maria Lúcia da Silva Freitas e Mariana da Silva Freitas, meu alicerce, agradeço por todo amor, paciência, carinho, zelo, compreensão, consolo, apoio e incentivo incondicionais em todos os momentos. Ao meu noivo Fábio de Souza Moreira, por todo auxílio e compreensão no período inicial de ingresso no mestrado e por seu retorno à minha vida na fase conclusiva da pesquisa.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Marcia Soares de Alvarenga, que contribuiu de forma grandiosa para meu crescimento, sempre me auxiliando com muita responsabilidade, comprometimento, paciência, dedicação e profissionalismo e, acima de tudo, por ser uma educadora exemplar que através de seus gestos e ações evidencia o respeito a todos.

Às estimadas componentes da banca, Prof.^a Dr.^a Jaqueline Pereira Ventura, Prof.^a Dr.^a Anelice Astrid Ribetto e Prof.^a Dr.^a Mairce da Silva Araújo. Agradeço pela disponibilidade em participar da construção desta dissertação, pela colaboração através dos apontamentos efetuados e das indicações de generosas contribuições.

Aos amigos muito especiais, essenciais no decorrer da vida pessoal, profissional e acadêmica: Patrícia Sousa de Oliveira, Elisângela D'Oliveira Paula Souza, Elisabete D'Oliveira Paula Souza, Nathalia Batista de Lima, Lilian Ferreira, Adriana Freitas, Luma Balbi, Andrêssa Estêvão, Cíntia Velasco, Lydia Wanderley, Handerson Macedo, Cintia de Assis, Ellen Freitas e Raphael Silvano, que compartilharam variados e significativos momentos de angústia e de alegria, fortalecendo a amizade através de cada palavra, olhar, gesto, sentimento, escuta atenciosa e dividindo novos sonhos, lágrimas, sorrisos, medos, quitutes, madrugadas, finais de semana e inúmeros conhecimentos em prol da consolidação de um objetivo comum.

Aos componentes da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí, em especial à Supervisora Educacional Sílvia Helena Dias que muito me incentivou a realizar a inscrição no processo seletivo para este curso de mestrado, em 2012; à Subsecretária de Ensino Dilcelene Quintanilha por autorizar-me a efetuar a pesquisa de campo e por zelar pela formação docente no município; à Coordenadora e aos assessores pedagógicos da EJA em Itaboraí: Adriana Barbosa, Henrique Pacheco e Isabela Lemos, às Coordenadoras da Educação Especial:

Vannina Silveira e Valéria Sales e à Coordenadora do setor de Estatística e Matrícula: Cláudia T. Lopes, por estarem sempre abertos ao diálogo e dispostos a colaborarem com o desenvolvimento desta pesquisa e com a melhoria da educação municipal; às Coordenadoras da Supervisão Educacional: Márcia Nunes e Márcia Nazaré, às queridas amigas supervisoras que constituem esta equipe, assim como à Diretora Solange Quintanilha Ferreira, pelo apoio, compreensão e incentivo para a concretização deste sonho.

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos...

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, Art. I.

RESUMO

FREITAS, Márcia da Silva. *Nas margens do direito à educação: o enlace entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial no município de Itaboraí/RJ*. 2015. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

Esta dissertação trata-se de uma pesquisa referente a inter-relação entre Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial no campo do direito à educação em seu caráter de política pública. Encontramos nessas modalidades de ensino situações que reafirmam seu caráter duplamente excludente: ambas têm como escopo a responsabilidade de incluir aqueles que estiveram à margem do direito à educação. A pesquisa foi desenvolvida tendo como campo o município de Itaboraí - RJ. Pautadas na defesa pelo direito à educação de acordo com as legislações vigentes, defendemos a educação como um direito inerente a todos os cidadãos, conforme determina a Constituição Federal, promulgada em 1988. Sendo assim, a dissertação tem por principal objetivo investigar, no âmbito das políticas públicas, as ações do poder público para garantir o direito à educação de jovens e adultos com deficiência, analisando os modos pelos quais se realiza o enlace entre as duas modalidades no município pesquisado. A pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, sem desconsiderar dados quantitativos atualizados trazidos pelo Ministério da Educação, pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí e através de entrevistas semiestruturadas realizadas para os fins da pesquisa em referência com componentes das Equipes Diretivas, professores e funcionários de Unidades Escolares e com profissionais que atuam na Secretaria de Educação. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos utilizados durante a elaboração da pesquisa foram: análise documental, pesquisa de campo e entrevistas semiestruturadas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial. Políticas Públicas e Educação. Direito à Educação.

ABSTRACT

FREITAS, Márcia da Silva. *Nas margens do direito à educação: o enlace entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial no município de Itaboraí/RJ*. 2015. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

This dissertation is a research about the interrelation between the modalities of Young Learners and Adults' Education and Special Education in the context of education as a right in its character of public policy. In those modalities of education we find situations that reaffirm their character which is doubly exclusionary: both have a responsibility to include those who were historically sidelined from the education as a right. This research had been developed in the municipality of Itaboraí - RJ. Taking into account the official view of education policy, especially from the Brazilian Federal Constitution of 1988, we defend the right to education for all citizens. As such, the main purpose of this dissertation is to study the implementation of actions by the public authorities, in the context of public policies, to ensure that young people and adults with disabilities receive their right to education, and analyze the ways in which the link between these two modalities happen in the researched municipality. Although the research presents some quantitative approaches, its main purpose was a qualitative analysis of updated information coming from the Brazilian Ministry of Education, from the City Department of Education and Culture of Itaboraí and through semi-structured interviews with School Leaders, teachers and others educational professionals. In this sense, the methodological procedures used to reach the proposed objectives were: analysis of documents, field research and semi-structured interviews.

Keywords: Young Learners and Adults' Education. Special Education. Public Policies and Education. Right to Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Diferentes concepções acerca da igualdade	27
Figura 2 –	Temas da Lei nº 13.005/2014 (PNE) conforme seu Artigo 1º	72
Figura 3 –	Partes integrantes da Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação 2014-2024	73
Mapa 1 –	Mapa do Rio de Janeiro com destaque para Itaboraí	90
Mapa 2 –	Mapa de Itaboraí subdividido em distritos	94
Figura 4 –	Unidades Escolares com EJA (A), Sala de Recursos (B) e sua interseção em 2013	96
Mapa 3 –	Oferta da EJA organizada por bairros	97
Mapa 4 –	Organização das Salas de Recursos por bairros	98
Mapa 5 –	Visão inicial sobre o enlace entre a EJA e a Educação Especial através das Salas de Recursos	98
Figura 5 –	Fotografia da Unidade de Ensino onde, pioneiramente, aulas da EJA passaram a ser ministradas no horário diurno	99
Figura 6 –	Recorte do quadro de vagas referente ao concurso público regido pelo edital nº 003/2011	105
Figura 7 –	Organização das escolas quanto às Salas de Recursos (Disponibilizada em 2014)	107
Figura 8 –	Organização das escolas quanto às Salas de Recursos (Disponibilizada em 2015)	108
Figura 9 –	Ampliação do número de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns no Brasil e em Itaboraí (2008 – 2014)	111
Figura 10 –	Redução do número de matrículas de alunos com deficiência em Classes Especiais no Brasil e em Itaboraí (2008 – 2014)	112
Gráfico 1 –	Evolução de empregos – COMPERJ / Itaboraí (2014)	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2008 a 2013)	29
Tabela 2 –	Panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial nos últimos 25 Anos	53-54
Tabela 3 –	Conquistas dos movimentos em defesa da comunidade surda	81
Tabela 4 –	Relação das escolas com EJA em Itaboraí (2014)	95
Tabela 5 –	Relação das escolas com Sala de Recursos em Itaboraí (2013)	95
Tabela 6 –	Relação das escolas com EJA e com Sala de Recursos (2013)	96
Tabela 7 –	Lotação de Professores Especializados para Educação Especial (2013)	106
Tabela 8 –	Quantitativo de matrículas de alunos da Educação Especial na modalidade EJA em Itaboraí (2009 a 2014)	110
Tabela 9 –	Matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação - A partir dos dados do Observatório do PNE	110
Tabela 10 –	Fotografia da Unidade de Ensino onde, pioneiramente, aulas da EJA passaram a ser ministradas no horário diurno	133-134
Tabela 11 –	Recorte do quadro de vagas referente ao concurso público regido pelo edital nº 003/2011	134
Tabela 12 –	Organização das escolas quanto às Salas de Recursos (Disponibilizada em 2014)	135
Tabela 13 –	Organização das escolas quanto às Salas de Recursos (Disponibilizada em 2015)	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPSI	Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
COMPERJ	Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONAE	Conferência Nacional da Educação

CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONJUR- MEC/CGU/AG	Consultoria Jurídica junto ao Ministério da Educação / Consultoria Geral da União / Advocacia Geral da União
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CPC	Centros Populares de Cultura
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
E.M.	Escola Municipal
E. Mz.	Escola Municipalizada
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MAC	Museu de Arte Contemporânea
MAR	Museu de Arte do Rio
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério de Educação e Cultura

MTb	Ministério do Trabalho
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NAPEM	Núcleo de Atendimento Psicopedagógico da Educação Municipal
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
O.E.	Orientador (a) Educacional
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAED	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PF	Paulo Freire
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PLO	Projeto de Lei Ordinário
PME	Plano Municipal de Educação
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNE	Plano Nacional de Educação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RG	Registro Geral
RJ	Rio de Janeiro
SDR/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP/GAB	Secretaria de Educação Especial/ Gabinete
SEFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SESI	Serviço Social da Indústria
U.E.	Unidade de Ensino
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UFF Universidade Federal Fluminense

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	19
1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA: UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO	23
1.1	A temática da pesquisa nas discussões recentes – 2008/2013	29
1.1.1	<u>O desafio de cerzir o enlace das margens do direito à educação: contextualizando o problema da pesquisa</u>	39
2	ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE A EJA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ENLACES PELOS FIOS DA HISTÓRIA	43
2.1	Um breve histórico da Educação Especial e da EJA	43
2.1.1	<u>Revisitando a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial sob os marcos legais</u>	53
2.1.2	<u>A sociedade em movimento pelo direito à educação de jovens e adultos com deficiência</u>	77
3	O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA EM ITABORAÍ – PERCURSOS DA PESQUISA E DESAFIOS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS	84
3.1	Percurso Metodológico	84
3.2	A pesquisa e seus resultados	91
3.2.1	<u>Mapeando o direito à Educação de Jovens e Adultos com Deficiência no território de Itaboraí</u>	91
3.2.2	<u>Desdobrando o olhar sobre as políticas em curso para jovens e adultos com deficiência no município de Itaboraí/RJ</u>	105
3.2.3	<u>Outros espaços de atuação da Educação Especial em Itaboraí: onde estão os jovens e os adultos?</u>	115
3.2.4	<u>Núcleo de Atendimento Psicopedagógico da Educação Municipal</u>	115
3.2.5	<u>Clínica Escola do Autista</u>	116
3.2.6	<u>Classe Hospitalar: Hospital Municipal Desembargador Leal Júnior</u>	117

CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	124
ANEXO A – Gráfico	133
ANEXO B – Tabelas	134
ANEXO C – Sistematização das entrevistas	138

INTRODUÇÃO

Através da presente dissertação nos propomos a pesquisar a inclusão das pessoas jovens e adultas com deficiência na rede regular¹ de ensino tendo como recorte contextual escolas públicas do município de Itaboraí que oferecem a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). A escolha por este tema se deve a observações realizadas no decorrer da própria trajetória da pesquisadora, nos âmbitos acadêmicos e profissionais que, gradativamente, expressaram significados que passaram a constituir os vínculos com o tema da pesquisa.

Oriunda de escolas públicas, a autora passou a desenvolver nesses espaços uma visão crítica e questionadora da sociedade, buscando arcabouços pedagógicos para contestar a realidade que exhibe a negação dos direitos à grande parcela da população. Na graduação, optou em fazer Pedagogia, na Universidade Federal Fluminense - UFF. A escolha pelo curso deveu-se ao fato de que, desde sua época escolar, percebia a educação como um bem fundamental para a formação moral, intelectual e profissional, e percebia também que a Pedagogia tentaria responder aos questionamentos e interesses desenvolvidos a respeito do campo educacional, já que passou a entender que a educação deveria ser garantida a todos, não somente como um bem pessoal ou individual, mas como um direito público subjetivo inerente a todos os cidadãos.

Durante os nove períodos cursados, além do conhecimento teórico obtido ao participar das aulas presenciais, também foi possível desenvolver a capacidade de articular a teoria com a prática ao frequentar outras instituições de ensino. Do primeiro ao nono semestre participou de um componente curricular chamado Pesquisa e Prática Pedagógica, que possibilitou a entrada em diversos campos educativos, como por exemplo: a Creche UFF, CIEPs, Creches e

¹ De acordo com Rocha (2010), educação regular é o processo de ensino-aprendizagem realizado em instituições escolares, públicas ou privadas, regulamentado por legislação específica de âmbito nacional, regional e/ou local, estruturado em sistema de ensino. No Parecer CNE/CEB nº 11/00 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o relator, Carlos Roberto Jamil Cury, chama a atenção para a polivalência do conceito de regular e define-o da seguinte forma: “[...] Regular é, em primeiro lugar, o que está sub lege, isto é, sob o estabelecido em uma ordem jurídica e conforme a mesma. Mas, a linguagem cotidiana o expressa no sentido de caminho mais comum. Seu antônimo é irregular e pode ser compreendido como ilegal ou também como descontínuo. Mas, **em termos jurídico-educacionais, regular tem como oposto o termo livre. Neste caso, livres são os estabelecimentos que oferecem educação ou ensino fora da Lei de Diretrizes e Bases. É o caso, por exemplo, de escolas de língua estrangeira**”.

Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=254>>. Acesso em: 01 fev. 2015.

Escolas Públicas e Privadas, estudando e repensando possíveis propostas e ações que visam à melhoria da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio. A pesquisa-ação possibilitou refletir sobre diversos aspectos educacionais presentes em nossa sociedade, analisando desde os primórdios do processo educativo, até seus avanços e retrocessos nos dias atuais.

Em suas inquietações, indagações e buscas por sentidos e significados, realizou um Curso de Especialização em Literatura Infanto-Juvenil, também pela UFF, onde mais uma vez procurou refletir sobre as desigualdades e desafios existentes no cotidiano escolar, buscando possibilidades de inclusão, valorização e dignidade para aqueles que geralmente são excluídos, escolhendo o seguinte tema para a monografia: *“A Literatura Infanto-Juvenil e as Pessoas com Deficiência Visual: diferentes possibilidades de conhecer o mundo”*.

Nessa trajetória, foi possível presenciar variados momentos onde infelizmente a desigualdade se fez presente. Além das questões sociais, tais desigualdades geralmente estavam associadas às condições físicas dos sujeitos, como por exemplo: pessoas com deficiência mental, auditiva, visual e física.

A situação em tela cada vez mais nos inquieta e tem nos instigado a aprofundar o desejo de ampliar os nossos conhecimentos acerca dessa problemática, com o intuito de refletir mais significativamente sobre as possibilidades de redução e/ou a superação das desigualdades com a ampliação de políticas públicas, visando à concretização de ações voltadas para o respeito, a valorização das pessoas e a dignidade humana, assim como sobre a formação plena do sujeito, em todos os aspectos, em consonância com as legislações atuais, principalmente no que se refere ao direito à educação. Nesse sentido, entre muitos questionamentos que compõem a tessitura desta dissertação, destacam-se os seguintes como principais questões de estudo:

- Quais ações o poder público local da cidade de Itaboraí vem realizando no sentido de garantir o direito à Educação de Jovens e Adultos com deficiência nas unidades escolares?
- Como as escolas municipais de Itaboraí se organizam para atender a esses sujeitos?

Além disso, o desenvolvimento desta pesquisa foi estruturado a partir dos seguintes objetivos:

Objetivos Gerais:

- Investigar, no âmbito das políticas públicas, como tem sido o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos da rede de ensino municipal de Itaboraí - RJ;
- Analisar as ações do poder público local que visam colaborar para a efetivação da garantia do direito à educação às pessoas jovens e adultas com deficiência;
- Registrar, à luz de observações e diálogos com o campo de pesquisa, os modos pelos quais se realiza o enlace entre as duas modalidades em tela no contexto atual do município pesquisado.

Objetivos Específicos:

- Mapear as Unidades Escolares municipais de Itaboraí que atendem jovens e adultos com deficiência e dialogar com componentes de Equipes Diretivas e outros profissionais da educação;
- Realizar levantamento, para fins de análise, da situação educacional que envolve o acesso ao direito à educação de pessoas com deficiência jovens e adultas matriculadas nas escolas públicas selecionadas no município de Itaboraí;

- Analisar, a partir dos dados mapeados, concepções dos sujeitos entrevistados sobre condições, possibilidades e desafios encontrados no cotidiano escolar, com vistas a garantir esse direito.

Desse modo, no primeiro capítulo podemos verificar, como anuncia seu próprio título, que apesar de existirem várias pesquisas sobre a EJA e sobre a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos com deficiência ainda se encontra em um patamar considerado como um campo em construção, no qual poucos estudiosos realizaram uma articulação entre ambas. Consequentemente, o desafio vivenciado pela pesquisadora diante da escassez literária e do compromisso de tentar confeccionar uma abordagem acerca do enlace dessas duas modalidades que, notoriamente, encontram-se nas margens do direito educacional, é relatado a seguir.

A partir das perspectivas iniciais, no capítulo 2, um breve histórico será apresentado, percorrendo um paralelo a respeito das lutas ocorridas e das conquistas obtidas com o passar dos anos. Nesse panorama, ganham destaque as bases legislativas, especialmente as que foram publicadas a partir dos anos de 1990.

Já no terceiro capítulo, precedido por reflexões sobre a importância da sociedade se mobilizar e acompanhar a elaboração e a execução das políticas vigentes, constam os procedimentos metodológicos utilizados, os percursos da pesquisa e os desafios às Políticas Públicas com vistas a assegurar o direito à educação aos jovens e adultos com deficiência na rede pública do município de Itaboraí/RJ.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA: UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO

A modalidade de ensino destinada à educação escolar de jovens e adultos que por inúmeros motivos não tiveram a oportunidade de estudar na idade “apropriada”, é atualmente fruto de pesquisas de vários estudiosos na área educacional, principalmente devido ao caráter excludente que demonstra. Na EJA há tensões, desigualdades, conflitos. Muitas vezes são necessárias negociações diversas. A fadiga também se faz presente entre educadores e educandos, mas *“o cansaço, ao mesmo em tempo que evidencia sensações de impotência, também pode ser anúncio de potência.”* (DOMINGUES, 2010, p. 20).

É fundamental salientar que quando nos referimos à Educação de Jovens e Adultos e seus processos formativos, referimo-nos também à vida, à esperança, à potência e ao constante desejo de desnaturalizar injustiças. Quando comprometidos com as pessoas envolvidas nesta modalidade, confiamos na perspectiva dos encontros, acreditando na possibilidade de se produzir uma vida outra, diferente, desacomodada, enfim, que não quer produzir conformismo diante das dificuldades, escolhas e ausências de oportunidades no tempo oportuno. Também é válido ressaltar que o tempo de aprendizagem de cada aluno deve ser respeitado.

A EJA como modalidade de educação básica definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/ 96, não pode ser pensada como oferta menor, nem menos importante, mas sim como uma modalidade educativa, um modo próprio de conceber a educação básica, modo esse determinado pelas especificidades dos sujeitos envolvidos (SOEK et al., 2009, p.21).

Pensar a Educação de Jovens e Adultos, no contexto atual, suscita uma reflexão sobre as desigualdades sociais que tem repercussões no mundo da escola. Além disso, os preconceitos religiosos, étnicos, intergeracionais e de gênero também ecoam na EJA e participam das construções de sentidos.

Já em relação à inclusão, ao estudarmos a história, os parâmetros e as demais legislações pertinentes à modalidade denominada Educação Especial, percebemos que por muito tempo o que perdurou em nosso sistema educacional pode ser considerado exclusão/segregação perante as diferenças. Já nos tempos atuais, cada vez mais cresce a

perspectiva de uma escola inclusiva, assim como a necessidade de formação inicial e continuada de profissionais que atuam nesta área tão importante.

O número de estudantes com algum tipo de deficiência cresce a cada ano na escola comum inclusiva², e este crescimento não ocorre por acaso. A atual legislação nacional brasileira visa à garantia do acesso ao Ensino Fundamental regular a todos, sem exceção. Além disso, também é garantido por lei que os estudantes com deficiência recebam atendimento especializado complementar, de preferência dentro da escola.

De acordo com as diretrizes presentes no diagnóstico inerente ao projeto de lei do Plano Nacional de Educação - PNE que iria vigorar de 2011 a 2020³,

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Tal política abrange: o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos (PNE 2011–2020).

A inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção da Guatemala, de 2001. Esta última proíbe qualquer tipo de diferenciação, exclusão ou restrição baseada na limitação física das pessoas.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a Educação Especial é entendida como a modalidade de ensino que tem como objetivo quebrar as barreiras que impedem *a criança*⁴ de exercer a cidadania. Mas, nem sempre foi assim. Como

² **Escola comum inclusiva:** consiste na concepção estabelecida em que a escola regular deve incluir a todos independente de suas singularidades de forma a garantir condições qualitativas de ensino-aprendizagem a toda demanda.

³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>>. Acesso em: 16 dez 2014.

⁴ A Educação Especial deve perpassar todos os segmentos e modalidades de ensino, no entanto, além das poucas pesquisas na área, até mesmo grande parte dos documentos oficiais que referem-se à Educação Especial não

consta nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais - os PCN's, a perspectiva de *educação para todos* constitui um grande desafio, principalmente porque a nossa realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional.

Do ponto de vista da escola comum, a possibilidade de garantirmos o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, pode contribuir para a construção de uma cultura de valorização das diferenças. De acordo com os Parâmetros:

A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada (PCN, 1998a, p. 17).

Com o objetivo de manter vivo o campo problemático, e de não conformar ou produzir consensos, é importante refletirmos que o problema do “*para todos*” pode inviabilizar as singularidades. Além disso, Dorziat (2009) nos alerta que apesar do tema em questão constituir uma resposta apropriada às demandas da sociedade, as iniciativas decorrentes equivocam-se ao instituírem novas práticas, sem alterar as concepções antigas, simplesmente delimitando os espaços físicos das instituições de ensino como prioridade para o processo inclusivo. Segundo ela, é importante que propostas curriculares sejam implementadas com vistas a promover uma real interação aluno(a)–professor(a)–conhecimento–aluno(a) e não basta a constatação quantitativa de acesso às escolas regulares dos alunos tradicionalmente excluídos, mas, sobretudo, a possibilidade de superação do modelo engessado de educação que trabalha com procedimentos homogeneizadores, na busca de vias alternativas de educação que reconheçam as diferenças como fonte de conhecimento e de desenvolvimento humano.

Sendo assim, na perspectiva da educação inclusiva, a escola deve ser um espaço genuinamente democrático, onde o conhecimento e a experiência com os sujeitos sejam partilhados, e todos os direitos fundamentais respeitados plenamente. Não podemos mais tolerar que a exclusão ocorra dentro das próprias instituições de ensino, onde nos reunimos para tratar da “educação”.

aborda o enlace entre esta modalidade e a educação de pessoas jovens, adultas e idosas, pois muitos deles remetem-se apenas às crianças.

Concordamos quando Boaventura de Sousa Santos nos diz que “*devemos lutar pela igualdade sempre que a diferença nos inferioriza, mas devemos lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza*” (SANTOS, 2003, p. 462). Tendo como foco principal uma reflexão sobre as políticas de inclusão, a defesa pelo direito à educação e pela dignidade humana, o referido trecho dialoga com a presente pesquisa quando nos leva a pensar sobre a busca pela superação das desigualdades quando estas tendem a inferiorizar as pessoas.

Numa tentativa de parafrasear a citação supracitada, conjecturamos que o autor destaca, de forma abrangente e simples, a necessidade de se fazerem valer os direitos instituídos nas legislações brasileiras, visto que, historicamente a nossa formação social foi pautada em privilégios a grupos minoritários. Entretanto, ao refletirmos sobre a “*luta pela diferença*”, analisamos conseqüentemente a luta contra os processos de homogeneização, normalização e produção de desigualdades tão presentes nas nossas escolas e nas nossas políticas, nos conduzindo cada vez mais a almejar a promoção de políticas públicas eficazes para a garantia plena do direito à educação de forma a desestruturar a hierarquia herdada, rompendo com o silêncio que paira sobre a questão na sociedade, dentro da instituição escolar e outras, com ações que promovam a igualdade de direitos e o respeito às diferenças.

De acordo com estudos no campo da Educação Especial, foi possível perceber que por muito tempo o que perdurou em nosso sistema educacional pode ser considerado exclusão/segregação dos sujeitos que encarnam essas diferenças, gerando novas faces de desigualdades sociais. Já nos tempos atuais, cada vez mais cresce a perspectiva de uma escola regular vista como uma escola comum inclusiva, assim como a necessidade de formação inicial e continuada de profissionais da educação como um dos campos de formação humana.

Diante das perspectivas apresentadas, surgiram temas que nos conduzem ao desejo de pesquisar mais. Sendo necessário delimitar o campo de pesquisa, inicialmente questionamos: De que maneira as Políticas Públicas voltadas para a inclusão e superação das desigualdades estão sendo implantadas no município de Itaboraí? Que pistas estão presentes no cotidiano escolar nos levam a refletir sobre a interface entre a EJA e a Educação Especial? Como acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na EJA de Itaboraí? Há infraestrutura adequada e predisposição dos sujeitos presentes nas instituições públicas de ensino da cidade para atender às necessidades específicas dos estudantes?

Para fomentar a reflexão ressaltamos a importância de analisarmos que a inclusão não depende apenas da inserção dos sujeitos em um espaço comum, das estruturas arquitetônicas e

materiais, sendo fundamental termos a capacidade de manter o pleno respeito e um olhar voltado para possibilitar o reconhecimento das singularidades dos mesmos no âmbito escolar, proporcionando igualdade de direitos a todos com condições para sua efetiva apropriação, independente de suas especificidades. Além disso, Eli Henn Fabris e Maura Corcini Lopes (2003) elucidam:

[...] não basta proclamar a bandeira de diminuir o número daqueles que estão no exterior para colocá-los juntos no interior. A fronteira desta separação não passa por barreiras arquitetônicas ou institucionais, ou seja, por barreiras materiais/frágeis, mas passa pelo olhar dos sujeitos culturais. (FABRIS; LOPES, 2003, p. 49).

Faz-se necessário conhecer melhor e buscar urgentemente consolidar as Políticas Públicas, a fim de garantir os direitos dos cidadãos e tentar superar os desafios apresentados no interior e no exterior das escolas, tais como a *exclusão escolar* e a *exclusão social* (CANÁRIO; ALVES; ROLO, 2001). Uma das ações que envolvem as Políticas Públicas, e que abrange a questão educacional, é a constante preocupação com a formação dos educadores, pois muitos concluem o Curso Normal⁵ ou a graduação e não se sentem aptos ou apoiados para desenvolver um bom trabalho voltado para a superação das desigualdades. É válido ressaltar, que existem categorias dúbias ao se tratar deste assunto:

O debate sobre as políticas de combate à exclusão social, bem como a compreensão da relação entre a escola e este fenômeno, fazem apelo a uma clarificação do conceito que tende a transformar-se num slogan frequentemente utilizado com sentidos diversos e até contraditórios. (CANÁRIO; ALVES; ROLO, 2001).

Dentre esses sentidos, há duas maneiras destacadas de ver a questão da exclusão social. Uma delas aponta que a educação está inserida em critérios mercantis de maneira instrumental e a outra, a engloba em processos emancipatórios e de transformação social. Para ilustrar as concepções aqui abordadas, a imagem 1 descreve duas diferentes aplicações para o mesmo conceito de igualdade. Ao lado esquerdo desta imagem, cada sujeito se apresenta com o mesmo objeto (caixa) para ter acesso à visão de um campo, entretanto, permanecem em condições desiguais em função de suas especificidades. Já ao lado direito, percebemos que a quantidade de caixas permanece a mesma, porém sua distribuição ocorreu de forma diferente de modo a propiciar a igualdade de direitos aqui defendida.

⁵ **Curso Normal:** Curso de formação de professores em nível de Ensino Médio.

Figura 1 — Diferentes concepções acerca da igualdade



Fonte: <http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/caixa-zero/o-facebook-faz-uma-bela-discussao-sobre-igualdade/>

As bases legais de nosso país visam assegurar que todas as pessoas tenham os mesmos direitos, considerando, de acordo com o princípio geral do direito, que todos são iguais perante a lei. Porém, vale ressaltar uma afirmação uma vez expressa pelo cientista político Ruy Barbosa. Segundo ele, a isonomia não consiste em tratar todos da mesma maneira; consiste, isto sim, em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de suas desigualdades.

Outra reflexão possível a partir da observação da figura acima, para entendermos que a exclusão social está presente, é a de que os sujeitos se encontram à margem do que é apresentado, sendo possível efetuarmos uma breve analogia com o que Miguel Arroyo (2012, p. 243) classifica como “as lutas por ocupar a pluralidade de territórios cercados”. Ao se remeter a história dos movimentos sociais, o autor aponta para a necessidade de “ocupar a diversidade de espaços em que as relações sociais e políticas se materializam”.

Essa diversidade de lutas por espaços revela a consciência da centralidade de sua expropriação nos processos de opressão, segregação e marginalização de que são vítimas ao longo de nossa história. Não são apenas sem escola, sem universidade. Há outros espaços de direitos, de existência, de humanização de que foram segregados. Os militantes trazem a atenção a ser dada pela pedagogia à segregação desses espaços de um digno e humano viver. Mas também a centralidade de ocupá-

los nas lutas por direitos, por sua afirmação como sujeitos políticos e de políticas. Por sua dignidade humana. (ARROYO, 2012, p. 243-244).

No entanto, na presente pesquisa, pretendemos enfatizar a importância de refletirmos sobre a garantia do direito à educação para todas as pessoas, prezando pela dignidade das mesmas. É preciso ter um olhar mais justo para as pessoas com deficiência e para aquelas que não tiveram acesso ao ambiente escolar durante a infância, pois ambas permaneceram à margem em nossa sociedade.

1.1 A temática da pesquisa nas discussões recentes – 2008/2013

Com o objetivo de buscarmos pesquisas a respeito da articulação entre as modalidades de ensino que compõem o tema central desta dissertação e de buscar subsídios para tentar melhor compreender os desafios para a efetivação das políticas públicas na garantia dos direitos educacionais de jovens e adultos com deficiência, foi realizado um levantamento dos trabalhos apresentados entre os anos de 2008 a 2013 na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), nos GT's (Grupos de Trabalho) da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT 18) e da Educação Especial (GT 15).

A partir deste levantamento, foi possível perceber que poucos estudiosos, ao menos no período estudado, realizaram articulações entre essas modalidades da Educação Básica. Dentre as variadas pesquisas, havia apenas oito no GT da Educação Especial que mencionavam diretamente em seus títulos algo sobre alunos jovens e adultos, e apenas duas no GT da EJA que apresentavam claramente em seus títulos algo relacionado aos alunos com deficiência, conforme pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 1 — Trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2008 a 2013)

TRABALHOS APRESENTADOS NA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd)		
ANOS	GT 15 EDUCAÇÃO ESPECIAL	GT 18 EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS
2008	SURDEZ E EDUCAÇÃO SUPERIOR: QUE ESPAÇO É ESSE? - MONIQUE MENDES FRANCO	NÃO IDENTIFICADOS
2009	NÃO IDENTIFICADOS	NÃO IDENTIFICADOS
2010	INCLUSÃO ESCOLAR DE ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS - JULIANNE FISCHER	NÃO IDENTIFICADOS
2011	A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO PARA JOVENS COM DEFICIÊNCIA: A ÓTICA DOS GESTORES DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SINARA POLLON ZARDO	EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS QUE SE CRUZAM - MARIA DA CONCEIÇÃO BEZERRA VARELA
2012	ROMPENDO A INVISIBILIDADE SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: A HISTÓRIA DE VIDA DE UMA UNIVERSITÁIA QUE EXERCE A AUTOADVOCACIA - TÁISA CALDAS DANTAS	NÃO IDENTIFICADOS
2013	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: OS SUJEITOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM FOCO - CLARISSA HAAS E CLÁUDIO ROBERTO BAPTISTA	ESTUDANTES SURDOS NO PROEJA: O QUE NOS CONTAM AS NARRATIVAS SOBRE OS SEUS PERCURSOS - ALINE DE MENEZES BREGONCI
	FATORES ASSOCIADOS À CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR POR CEGOS: UM ESTUDO A PARTIR DE L. S. VYGOTSKI - BENTO SELAU E MAGDA FLORIANA DAMIANI	
	A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO DAS UNIDADES FEDERATIVAS BRASILEIRAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO - SINARA POLLON ZARDO	
	CARTAS A UM JOVEM ALUNO: A LEITURA COMO DISPOSITIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR - CARLA KARNOPPI VASQUES E MELINA CHASSOT BENINCASA	

Fonte: Elaborada pela autora a partir de consultas realizadas nos sites da ANPEd⁶.

É válido ressaltar que, em uma assembleia estatutária ocorrida em 2012, foi definido que a partir do encontro realizado no ano de 2013, as Reuniões Nacionais da ANPEd passam a ocorrer em caráter bienal⁷. Dessa forma, o próximo encontro foi agendado para o mês de outubro de 2015.

Ao direcionarmos nossos olhares para o quadro com os trabalhos apresentados na ANPEd nos anos supramencionados, podemos observar que, dentre a totalidade de artigos identificados (dez trabalhos), quatro estão relacionados a estudos referentes à presença de estudantes adultos com deficiência no âmbito do **Ensino Superior**. São eles: *Surdez e Educação Superior: Que espaço é esse?* (FRANCO, 2008); *Inclusão Escolar de Acadêmicos com Deficiência na Universidade: Possibilidades e Desafios* (FISCHER, 2010); *Rompendo a*

⁶ Os sites consultados foram: <http://31reuniao.anped.org.br/trabalhos_gt.htm>; <<http://32reuniao.anped.org.br/>>; <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos>>; <<http://34reuniao.anped.org.br/>>; <<http://35reuniao.anped.org.br/>>; <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 16 set. 2013.

⁷ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/37-reuniao-nacional-da-anped-sera-realizada-em-florianopolis-sc-em-2015>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

Invisibilidade Social de Pessoas com Deficiência: A história de vida de uma universitária que exerce a autoadvocacia (DANTAS, 2012); e *Fatores Associados à Conclusão da Educação Superior por Cegos: Um Estudo a partir de L. S. Vygotski* (SELAU; DAMIANI, 2013).

Nesse sentido, pode ser que essas pessoas estejam inseridas em um contexto social economicamente favorável à sua escolarização. Entretanto, sabemos que os desafios enfrentados pelo público-alvo da Educação Especial perpassam por uma lógica excludente que vai além da situação econômica de cada sujeito. De acordo com Skliar (2001, p. 14), “a exclusão de certos grupos não se sustenta a partir da análise econômica, enfatizando-se, então, aspectos psicossociais da exclusão”. No entanto, independente da compreensão de que “existe a tendência a entender os processos de inclusão/exclusão a partir das relações exclusivamente econômicas e sociais” (SKLIAR, 2001, p. 14), salientamos que pessoas com deficiência que possuem melhores condições financeiras podem ter maiores oportunidades para desenvolverem sua escolarização em relação àquelas oriundas das periferias urbanas que, conforme as legislações vigentes, deveriam possuir os mesmos direitos.

Segundo Ferreira (2009), em países economicamente ricos, a maioria das pessoas com deficiência está “institucionalizada”, e nos países economicamente pobres, está escondida, invisível na escola e nos vários espaços sociais. Além disso:

No contexto das profundas desigualdades socioeconômica e política entre grupos sociais, reconhecer os direitos de pessoas com deficiências à EJA constitui ainda um significativo desafio para a sociedade brasileira. (FERREIRA, 2009, p. 75).

Retomando o tema central da presente pesquisa, que consiste em investigar a interface entre a Educação Especial e a EJA, cabe ressaltar que, no tocante à Educação de Jovens e Adultos, que atualmente visa romper com um caráter historicamente assistencialista e compensatório, deparamo-nos com uma modalidade de ensino geralmente composta por sujeitos “denominados de desvalidos, pobres, excluídos, em risco social etc.” (VENTURA, 2011, p. 93). Em nosso país, apesar da tentativa de educação para adultos não ser recente, também há um descaso histórico em relação a esta modalidade de ensino.

A multiplicação dos programas de alfabetização de adultos, secundada pela organização política das massas aparecia como algo especialmente ameaçador aos grupos elitistas. A alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 apareciam como um perigo para a estabilidade, para a preservação da ordem capitalista. (PAIVA, 1973, p. 259).

Sendo assim, entender parte de sua evolução histórica no país colabora com a compreensão da situação atual. E indo além, ao concluirmos que **a educação trata-se de um direito**, devemos lutar para que a mesma seja acessível para todas as pessoas, independente de sua idade, gênero, classe, raça, religião, condições físicas etc. Ainda de acordo com Ferreira (2009), originalmente a EJA foi criada para atender o adulto trabalhador sem deficiência, por isso a opção do sistema educacional pelo horário noturno. Entretanto, “o turno noturno parece constituir um dos maiores entraves para o aumento nas matrículas de estudantes com deficiência nas turmas de EJA”. Segundo a autora, é indiscutível a urgência de se introduzir na pauta pertinente à EJA questões acerca desse alunado e a práticas de ensino inclusivas.

Ferreira (2009) também destaca que a EJA não constitui um novo tema no cenário educacional, porém, já a Educação de Jovens e Adultos com deficiência no sistema regular de ensino representa um novo viés, acrescentando que esses jovens e adultos com deficiência constituem uma grande parcela da população de analfabetos no mundo porque não tiveram a oportunidade de acesso à educação durante a infância. Segundo a autora, em ambos os casos eles são privados de aprendizagem formal e de desenvolvimento humano.

Percebemos tentativas de inclusão, porém muitas vezes este termo pode apresentar sentidos diversos de acordo com as diferentes vozes e acepções que configuram o ser humano, seu entendimento e sua visão cultural própria. Para Skliar (2001), muitas vezes se propõem a inclusão sem levar em consideração as especificidades de cada caso e, sobretudo sem debater a ética necessária para o processo como um todo desde a matrícula escolar à sua inserção digna social. Pensar nessa perspectiva é essencial para não ocorrer o que, segundo o autor, seria a “inclusão excludente ou integração social perversa” (SKLIAR, 2001, p.19).

Posteriormente, verificamos as seguintes situações com os demais textos selecionados que foram publicados e apresentados na ANPEd entre os anos de 2008 e 2013, a saber: um deles insere-se no contexto de inclusão para alunos no **Ensino Médio**, o que não significa necessariamente que tais sujeitos não tiveram a oportunidade de estudar na idade considerada adequada; outro faz alusão à **formação de professores** que atuam ou atuarão na área da Educação Especial; há um terceiro artigo referente à vivência de **estudantes surdos** no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (**PROEJA**).

Tendo em vista as situações apresentadas no parágrafo anterior, respectivamente, nos referimos aos seguintes trabalhos: *A Organização dos Sistemas de Ensino das Unidades Federativas Brasileiras para a Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência no Ensino Médio* (ZARDO, 2013); *Cartas a um Jovem Aluno: A Leitura como Dispositivo na Formação de Professores para a Educação Especial e Inclusão Escolar* (VASQUES; BENINCASA, 2013); e *Estudantes Surdos no PROEJA: O que nos contam as narrativas sobre os seus percursos* (BREGONCI, 2013).

Considerando que a presente pesquisa preconiza a o direito à educação no âmbito das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência incluídas na Educação de Jovens e Adultos, tendo como recorte contextual a rede municipal de Itaboraí que, no que concerne a esta modalidade, é responsável pelo Ensino Fundamental, elegemos os textos a seguir para prosseguirmos com os estudos a respeito dos campos de análise em questão: *A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial: Os Sujeitos e as Políticas Públicas em Foco* (HAAS e BAPTISTA, 2013); *EJA e Educação Especial: Caminhos que se cruzam* (VARELA, 2011); e *A Organização do Atendimento Educacional Especializado no Sistema de Ensino Brasileiro para Jovens com Deficiência: A Ótica dos Gestores de Estado da Educação* (ZARDO, 2011).

No texto elaborado por Haas e Baptista (2013), os autores provenientes do Rio Grande do Sul ampararam sua pesquisa na metodologia de história oral com o objetivo de apresentar a deficiência para além da incapacidade dos sujeitos, mas “a partir do encontro com a perspectiva do olhar” dos mesmos. Explicitam que ao longo do tempo, o pensamento científico (ou “os outros”) responsabilizava(m)-se por “falar sobre as pessoas com deficiência”, reforçando que a metodologia por eles escolhida legitima a narrativa conduzida pela própria pessoa com deficiência. Para melhor compreensão, destacamos o seguinte trecho:

Ao dar voz aos sujeitos do estudo, a Metodologia de História de Vida é particularmente profícua para pesquisas na área de Educação Especial e Educação Inclusiva, e outras áreas do conhecimento que lidam com grupos excluídos. Pois, conforme mencionado, permite “falar com eles” e não “sobre eles”. (HAAS; BAPTISTA, 2013, p. 2 apud GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 144).

Esses autores também procuraram contextualizar a Política de Educação Especial no Brasil, favorável a “escolarização das pessoas com deficiência, mediante o respeito à diferença e o reconhecimento da alteridade”. Os percursos de escolarização dessas pessoas, as reflexões sobre o ensino na Escola Pública Estadual do Rio Grande do Sul, dados extraídos do

Censo Escolar, registros de observações e diálogos realizados foram apresentados no decorrer do artigo. Haas e Baptista (2013) salientaram que:

Também considerou-se como critério de distinção para a seleção dos sujeitos a identificação de alunos incluídos na classe comum, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por reconhecer a potencialidade deste espaço para atender as necessidades específicas desta faixa etária, constituindo-se como meio de prover continuidade ao desenvolvimento humano e social das pessoas com deficiência. Além disso, percebe-se, na interface entre Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, uma trajetória histórica sintônica: “encontram-se cada uma em sua perspectiva, em processo de re-definição social” (SIEMS, 2011, p. 67) pela dificuldade enfrentada ao longo dos anos em se reconfigurarem como modalidades de ensino, capazes de garantir os direitos de seus sujeitos, eliminando o viés de política compensatória e assistencialista. (HAAS; BAPTISTA, 2013, p. 3-4).

Outra observação relevante presente no texto supracitado refere-se à “frequente constituição de turmas com configuração “EJAS especiais” em função da predominância de jovens com deficiência” (p. 13). Além disso, os autores perceberam que as escolas do Rio Grande do Sul que possuíam um quantitativo maior de estudantes com deficiência matriculados na EJA, ofertavam esta modalidade de ensino nos turnos diurno e vespertino. Segundo eles, o acesso das pessoas com deficiência à EJA poderia estar sendo influenciado de acordo com a configuração do turno da oferta escolar, considerando este dado “interessante e merecedor de análise” (p. 13). Foram selecionadas as histórias de vida de três estudantes, evidenciando que “não é um diagnóstico que aponta mais ou menos “severidade”, e sim a qualidade dos apoios que cada um deles recebeu” (p. 13). Por fim, mencionaram a permanência do desafio em prol da superação de práticas pedagógicas existentes na Educação de Jovens e Adultos baseadas em improvisos, sendo extremamente importante que a experiência docente seja reflexiva, autoral e criativa, a fim de que todas as pessoas sejam acolhidas, independentemente de suas diversas formas e tempos de aprender.

A preocupação em relação às práticas fundamentadas em improvisos e à qualidade dos apoios dados aos estudantes também foi demonstrada em três momentos no decorrer do discurso de uma das docentes entrevistadas durante a elaboração desta dissertação. Ao referir-se a duas professoras que realizam o Atendimento Educacional Especializado, contratadas, segundo ela, como “acompanhantes” ou “mediadoras”, a Professora 3 disse:

Hoje tenho quatro alunos [com deficiência]. Só um tem acompanhante. Ontem ele não entrou na sala e ela mandou dizer que ele ‘tava’ na escola e mandou marcar a presença. Eu não o vi. Sabe como ela faz? Joga a caixa de jogos no chão. É aquela montoeira sem um propósito pedagógico! Isso para mim não é inclusão. Eu não tenho que me meter, mas acho que é por isso que ela não está indo mais para a sala com ele porque um dia desses perguntei a ela: “- Ele sabe que isso aqui é um ‘M’? Ele sabe o nome dele? Vamos trabalhar assim...”. Depois que eu falei isso, ela nunca mais entrou na sala com ele e quando entra, fica uns dez minutinhos [...]

[...] Aqui temos dois casos: A [professora] “Z”, que você conhece, fica com uma menina na sala, traz o computador, na hora da música ela participa... E ele não faz nada! Dá pra ver a diferença no mediador. [...]

[...]“M2”⁸ nunca pintou um papel, desenhou, cobriu, nunca vi a mediadora mostrando um livro para ele. Toda vez que entra é a aquilo: ‘murundu’ de coisas no chão. Não vejo nenhum objetivo, por exemplo: mostrar os números, figuras, palavras... (Professora 3 das escolas 9 e 10, Itaboraí, 2014).

O segundo texto selecionado entre as recentes publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação acerca do eixo temático aqui abordado, intitulado “*EJA e Educação Especial: caminhos que se cruzam*”, apresenta, especialmente, a realidade da cidade de Natal, no Rio Grande do Norte.

A autora Maria da Conceição Bezerra Varela destaca a predominância das desigualdades sociais e associa a existência da EJA à necessidade de reduzir a exclusão social, assim como pressupõe a instauração de um permanente sistema destinado à educação de adultos, visando “assegurar, ao longo da vida, condições de aquisição e renovação dos conhecimentos básicos indispensáveis” (p.2). Em conformidade com o texto anterior, este também registra a construção desta modalidade a partir de ações amadoras e improvisadas, à revelia de políticas públicas, tendo seu reconhecimento como direito público subjetivo instaurado a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal.

[...] nota-se que o discurso da modalidade de EJA omite e exclui os alunos com deficiência de seus compromissos, de forma semelhante, a modalidade de Educação Especial o faz em relação à EJA. Logo, entende-se que a lei por si só já exclui as pessoas dessa categoria, quando não contempla esse significativo segmento social (VARELA, 2011, p. 6 apud BRUNO, 2006, p. 47).

Varela nos conduz a reflexão acerca da existência de dupla exclusão que compõe a trajetória de pessoas adolescentes, jovens ou adultas com deficiência e ratifica a urgência na “produção de pesquisas que reconstruam a imagem real da EJA e superem a imagem

⁸ Por questões éticas, o nome do aluno divulgado na entrevista foi omitido.

preconceituosa ainda dominante” (p.3), que também pode ser observada na Educação Especial.

Outro fator apontado na pesquisa da autora que merece atenção refere-se à falha do sistema escolar ao computar o público-alvo da Educação Especial, pois a inexistência de dados concretos que poderiam ser gerados a partir da realização de um mapeamento específico e não excludente, contribui para o insucesso de políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência, bem como podem ocasionar a carência de formulações de novas políticas de apoio.

Acredita-se que as autoridades ainda necessitam estabelecer melhorias na rede de coleta e tratamento dos dados, tornando-os mais fidedignos à realidade, visto a grande fragilidade com que são transmitidos. Seja melhorando os sistemas de controle dos instrumentos de coleta, seja na capacitação dos gestores e operadores dos sistemas, seja criando mecanismos de avaliação institucional da qualidade estatística dos dados (VARELA, 2011, p. 11).

Diante do exposto, ao levarmos em consideração que a pesquisa realizada por Varela foi feita no Rio Grande do Sul em 2011 e que atualmente⁹, ao consultarmos o Censo Escolar no site do INEP¹⁰ com o objetivo de debruçar-nos sobre a rede municipal de Itaboraí, ainda constatamos precárias condições de análise, investimento e divulgação dos dados relacionados à EJA e à Educação Especial, afinal, até a presente data de elaboração desta pesquisa, ao filtrarmos algumas informações no referido site era possível perceber que o mesmo encontrava-se com certos dados “atualizados” até ao ano de 2012.

Em consonância com o texto de Varela (2011), a partir das experiências obtidas em minha trajetória profissional e nas visitas de campo, foi notório no discurso de alguns atores, mesmo sendo constatado que não se trata de uma regra, que em alguns momentos, as condições voltadas para facilitar a aprendizagem desse público, como por exemplo, a presença de um professor de apoio especializado, são limitadas à entrega de laudos médicos para determinar a comprovação da deficiência, sendo esta condição adotada por muitas escolas para garantir o acesso aos direitos específicos inerentes às suas peculiaridades.

Entretanto, de acordo com a Coordenação da equipe de Educação Especial do município de Itaboraí, e em consonância com nossos estudos sobre as bases legislativas

⁹ Disponível em: <<http://inepdata.inep.gov.br>>. Acesso em: 27 dez. 2013.

¹⁰ INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

mais recentes, esses sujeitos não deixarão de ser inseridos no Atendimento Educacional Especializado, conforme está previsto na Nota Técnica nº 04/2014. Quanto a este documento, segundo uma das coordenadoras do setor de Educação Especial no município,

De acordo com a Nota Técnica nº 04, os alunos com deficiência poderão participar do AEE mesmo se não possuírem laudo médico. A escola pode solicitar a entrega do laudo, mas a ausência do mesmo não poderá impedir o atendimento a esses alunos, que poderão ser matriculados nas Salas de Recursos normalmente (Coordenadora do setor de educação especial, Itaboraí, 2014).

Preocupa-nos imaginar que estudantes com deficiência, porém desprovidos de um laudo, embora sejam considerados na esfera escolar e social, podem não ser contabilizados, inclusive, nas estatísticas censitárias. Elucidamos que a maior preocupação não está voltada para o aspecto quantitativo e sim para o qualitativo e para as ações que deste possam emanar.

Uma situação curiosa registrada em outra entrevista encontra-se no discurso abaixo, que retrata a opinião de uma funcionária que atua na modalidade EJA em Itaboraí. Ao ser indagada quanto à situação educacional dos jovens e adultos com deficiência matriculados na escola onde a mesma exerce sua função, tivemos a seguinte resposta:

Aqui eles convivem socialmente normal entre todos. Na política inclusiva, eles estão incluídos. Gostam de dançar. São tratados iguais a todos. Frequentam bem. Geralmente não faltam. Não dão trabalho. Eu acho que a maioria dos alunos “assim” na EJA são os que na infância não tiveram laudo. (Auxiliar de escrita da escola 2, Itaboraí, 2014).

Em suma, muitas questões foram abordadas no trabalho de Varela que dialogam direta ou indiretamente com esta pesquisa, em destaque os tópicos evidenciados por ela a respeito das discussões presentes na CONFINTEA¹¹ VI (2009) que resultou no documento *Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes*:

1) ao que alguns países chamam de Políticas, e, que na verdade são apenas listagem de objetivos, metas e desejos não traduzida em planos e programas e, portanto, sem dotação orçamentária para sua efetivação; 2) a falta de envolvimento e participação da sociedade na discussão dessas políticas; e, 3) o grande hiato entre o que está posto oficialmente, e o que de fato acontece, ou seja, uma grande lacuna entre o discurso e a prática (VARELA, 2011, p. 6).

¹¹ CONFINTEA: Conferência Internacional de Educação de Adultos.

Enfim, pontos-chaves que devem ser considerados para fomentar reflexões daqueles que de fato se preocupam com a melhoria da condição de acesso e permanência de todos na escola comum inclusiva a fim de desenvolver ações mais dialógicas e democráticas em prol do aluno e promovendo uma escola cheia de sentido estimulando a participação e o envolvimento dos sujeitos culturais nela inseridos.

Em relação ao texto *A Organização do Atendimento Educacional Especializado no Sistema de Ensino Brasileiro para Jovens com Deficiência: A Ótica dos Gestores de Estado da Educação*, surpreendeu-nos o fato de que a autora referia-se a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Médio. As possibilidades identificadas em sua pesquisa caminham na contramão do que registramos em um dos momentos da pesquisa de campo efetuada durante a elaboração desta dissertação, no qual uma professora, ao dar um depoimento, fez o seguinte relato:

[...] no estado¹² a gente não vê isso, mesmo porque só temos o 2º Segmento¹³ e geralmente esses alunos só ficam no 1º Segmento¹⁴, não vão para o 2º Segmento... (Professora 3 das escolas 9 e 10, Itaboraí, 2014).

No entanto, o estudo de Sinara Zardo sobre o AEE aos jovens com deficiência no Ensino Médio foi muito pertinente ao apresentar que a inserção dessas pessoas nesse nível educacional se deu em função de um bom acolhimento e desenvolvimento das mesmas outrora, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que conseqüentemente proporcionou o avanço aos anos finais desta etapa, também com sucesso, possibilitando a pedido dos pais e educadores, o ingresso desses sujeitos no Ensino Médio.

Para a elaboração de sua pesquisa, Zardo (2011) inicialmente verificou os dados apresentados no Censo Escolar – IBGE referentes às cinco regiões brasileiras e, em seguida elegeu em cada uma delas o estado que apresentava o maior número de matrículas no Ensino Médio de jovens, entre 15 a 24 anos, com deficiência. Posteriormente, entrevistou os gestores estaduais das Unidades Federativas selecionadas, almejando melhor compreender como se dá a organização do Atendimento Educacional Especializado nos sistemas de ensino.

¹² Onde se lê “estado”, leia-se “rede estadual de ensino”.

¹³ Anos Finais do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano / antiga 5ª à 8ª série).

¹⁴ Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano/ antiga 1ª à 4ª série).

As pesquisas mostram, com focos diferentes, temáticas que se articulam com a EJA e a com a Educação Especial, modalidades transversais à Educação Básica, as quais nós, educadores política e socialmente comprometidos, necessitamos direcionar um olhar mais justo em função dos próprios percursos historicamente vivenciados pelos sujeitos que a elas se aproximam, tendo consciência da valorização e da dignidade da pessoa humana, do zelo pelo cumprimento dos direitos legalmente estabelecidos e, indo além do que estabelece a letra das leis, contribuímos com a luta constante pela tentativa da obtenção do respeito mútuo, pela garantia da ética e do reconhecimento de suas singularidades, assim como prezando pela ampliação das discussões relacionadas a essa temática no âmbito educacional.

Através das fontes consultadas, foi possível traçarmos um paralelo com nossas observações sobre como as escolas municipais de Itaboraí têm se organizado para atender a esses sujeitos. Concluímos que, tanto o levantamento realizado nos sites da ANPEd, quanto o estudo dos textos dos autores selecionados, foram de suma importância para analisarmos os dados mapeados na rede pública de ensino da cidade pesquisada, possibilitando-nos dar continuidade e embasamento teórico às reflexões a respeito dos desafios e desigualdades que existem no cotidiano escolar.

Enfim, conforme anunciado na seção introdutória deste trabalho dissertativo, a situação inquietante abordada neste contexto instiga a ampliação de nossos conhecimentos sobre o tema e nos leva a repensar sobre possibilidades reais de reduzirmos a perceptível escassez de literatura e de ações concretas voltadas para a superação das desigualdades, a promoção da dignidade e o investimento em políticas públicas destinadas à garantia do direito humano ao saber.

1.1.1 O desafio de cerzir o enlace das margens do direito à educação: contextualizando o problema da pesquisa

Certa vez ouvi dizer que escrever seria fácil. Segundo o poeta chileno Pablo Neruda, *“você começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. No meio você coloca ideias”*. No entanto, ao longo do processo desta escrita dissertativa, em alguns momentos recordava-me das palavras desse poeta tentando buscar inspiração e sabedoria para conseguir

organizar tantas ideias nas folhas reais e virtuais que me acompanhavam cotidianamente, sobretudo reorganizando os papéis evidenciados: os físicos, compostos pelos diversos textos presentes nas referências bibliográficas e os intrínsecos, correspondentes ao desempenho concomitante de várias funções enquanto estudante-pesquisadora-professora-supervisora-membro da classe trabalhadora. Papéis literalmente reunidos, anexados uns aos outros. Todavia, assim como proferiu o educador Paulo Freire em uma obra organizada pela autora Marlene Montezi Blois (2005),

PF – [...] eu sei que não sou um poeta, no sentido de fazedor, do homem que surge e do homem que toca na palavra, o homem que manuseia a palavra. [...] Agora eu sou um cara que possivelmente, com mediocridade, sente a palavra. (BLOIS, 2005, p. 32).

Durante o Exame de Qualificação do mestrado, ocorrido em maio de 2014, foi sugerido por uma das professoras participantes da banca a elaboração de um capítulo dedicado aos percursos históricos que compõem as trajetórias da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, de modo a “*costurá-los*”, ou seja, sem fragmentar as histórias ocorridas através dos tempos relativas às duas modalidades pesquisadas. A proposta de organizar tal produção foi bem acolhida e, além disso, não podia esquecer-me dos diálogos previamente realizados com minha orientadora, através dos quais já havíamos manifestado a pretensão de evitar a escrita de um tópico demasiadamente semelhante aos já publicados em inúmeras outras produções acadêmicas.

Ao deparar-me diante das páginas semipreenchidas do caderno de campo e da tela parcialmente em branca do computador, percebia que o desafio seria imenso, uma vez que, o próprio desenvolvimento da pesquisa já nos dava pistas da notória e histórica ausência de uma vinculação maior entre ambos os campos e revelava, gradativamente, uma constante fragmentação conjuntural, inclusive nos próprios sistemas de ensino, ao tentarmos evidenciar a existência uma possível correlação entre a EJA e a Educação Especial após termos visto através de nossa prática a presença de diversos sujeitos simultaneamente inseridos nessa dupla condição.

Nesse sentido, mais uma vez teoria e poesia insurgiam coligadas numa tentativa de dar continuidade ao registro dos percursos que já estavam postos no passado, somados aos que permaneciam se constituindo no presente no decorrer da investigação até então em

andamento. Em algumas circunstâncias, as palavras lidas convinham para amenizar a ausência das palavras ainda não escritas, passando esteticamente a justificar a amplitude da escassez literária a ser superada.

Dessa maneira, numa analogia um tanto quanto reveladora de um momento muito peculiar da pesquisadora, destacam-se a seguir trechos mencionados pelo educador Paulo Freire e pelo poeta Manoel de Barros, que foram aqui reunidos por passarem a compor o período precedente à referida “costura” supramencionada que, entre outros objetivos, visa ressaltar a relevância do enlace compreendido entre modalidades de ensino elegidas. Segundo Paulo Freire apud Blois (2005),

Uma coisa é você escrever um ensaio em que você analisa a sua compreensão do ato pedagógico, do ato político, essa coisa, a outra é que você trata o imaginário e se liberta nele inventando coisas que têm que ver com o real inclusive também... (FREIRE, 1985, apud BLOIS, 2005, p. 33).

Já para Manoel de Barros,

A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito. Não aceito ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta o lápis, **que vê a uva**, etc., etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas. (BARROS, 1998, grifo nosso).

Tais citações foram trazidas para refletirmos sobre a necessidade de reconhecermos que a todo o momento temos algo a aprender. Não bastava dominar conhecimentos teóricos. Era preciso prosseguir com o esforço ininterrupto de continuar a articulá-los devidamente, com o rigor acadêmico almejado, buscando, paralelamente, manter a riqueza de detalhes existentes e efetuar os devidos recortes contextuais. Reconhecer a nossa incompletude pode ser um sinal de humildade, um gesto concreto a partir da percepção de que muitas vezes dependemos do outro para continuarmos a seguir na direção aspirada.

Com as reflexões suscitadas pelas citações, também podemos pensar sobre as possibilidades de sairmos das zonas de conforto e de acomodação que às vezes nos envolvem, analisando criticamente tudo que está posto, reinventando-nos, renovando os nossos saberes, libertando-nos criativamente, mesmo diante de situações reais tão complexas.

Finalmente, foi possível perceber que para confeccionar esse novo capítulo, entrelaçando os fios das novas e velhas Histórias, era preciso aprender a cerzir, procurando

unir com cautela e simplicidade as margens outrora dilaceradas, tratadas às vezes como verdadeiros retalhos oriundos de um tecido nobre da sociedade, sendo meramente descartados ou reaproveitados em panos de fundo diversos ao longo do tempo, tendo também uma imensa preocupação com os procedimentos metodológicos que iriam anteceder e compor à “costura” a ser realizada.

Costura... Ah, essa costura! Primeiramente, preciso confessar que este vocábulo perpassou meus pensamentos diuturnamente. Afinal, no decorrer de todos os meses dedicados à concretização do presente trabalho dissertativo, pulsava o compromisso instituído de tentar “alinhar” algo que até então ainda não possuíamos muitas referências. Sendo assim, questionava-me constantemente: como poderíamos “entrelaçar” duas trajetórias historicamente narradas separadamente pelas políticas públicas, pelas legislações vigentes e até mesmo por tantos educadores? De maneira articulada, como conseguiríamos unir algo cuja escassez bibliográfica e a desarticulação nas bases legais já haviam sido anunciadas?

Em um determinado momento também foi possível cogitar: será que a delonga encontrada para avançar nesse quesito ocorria em função da existência de certa dificuldade para desenvolver a real aprendizagem de ligar um “fio” ao outro? Que tipos de “linhas” seriam mais apropriadas para produzirmos tal “costura”? Desde então, em meio a um emaranhado de ideias imanentes, fomos analisando as variadas possibilidades, as linhas tênues, as linhas de pensamento, as linhas de fuga e, principalmente, as linhas do tempo.

2 ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE A EJA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ENLACES PELOS FIOS DA HISTÓRIA

Neste capítulo, iremos discorrer sobre a história da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial percorrendo um paralelo a respeito das lutas, das conquistas e dos principais acontecimentos e documentos que compõem a trajetória destas modalidades no cenário educacional.

2.1 Um breve histórico da educação especial e da EJA

Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos para saber o que seremos (FREIRE, 1983, p. 18).

A citação acima introduz nossa reflexão sobre os caminhos percorridos ao longo do tempo pela EJA e pela Educação Especial, nos ajudando a problematizar e a compreender a configuração atual dessas duas modalidades. Sendo assim, faremos uma breve análise histórica de ambas as modalidades. Em determinados momentos, serão destacados alguns fatos concernentes à Educação de Jovens e Adultos ocorridos em períodos paralelos a determinados acontecimentos que perpassam a trajetória da Educação Especial.

Começamos, então, a apresentar brevemente a configuração da Educação Especial no âmbito mundial que, atualmente, tem sido responsável pela escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, porém, no passado isso não ocorria sendo esta modalidade caracterizada por ter sido reconhecidamente segregacionista. Concomitantemente, podemos perceber que a história da EJA nos permite tecer uma reflexão sobre a histórica exclusão educacional das classes menos favorecidas, sobretudo, a classe trabalhadora.

Na Grécia e na Roma Antiga, as crianças que nasciam fora dos padrões considerados “normais” eram sacrificadas. Em Esparta, era comum que tanto os recém-nascidos, quanto as demais pessoas que adquirissem alguma deficiência, fossem lançados ao mar ou em

precipícios. Na Idade Média, aos que se encontrassem nessa situação, era atribuído o “castigo divino” como motivo para tal condição.

No final do século XV, a pobreza e a marginalidade que estavam associadas à realidade populacional, de um modo geral, englobavam as pessoas com deficiência. Nessa época, cegos, surdos, deficientes mentais¹⁵ e deficientes físicos eram frequentemente explorados em casas comerciais, tavernas, bordéis e nos circos romanos, para serviços simples e humilhantes. Ainda que alguns conseguissem abrigo nas igrejas, a maioria ganhava uma nova função: bobos da corte. Já o período da inquisição, eliminou da sociedade os que eram vistos como alucinados e considerados “endemoniados”.

A possibilidade de um olhar mais atento para as pessoas com deficiência surgiu, ao seu modo, entre os séculos XV a XVII, onde esses sujeitos estariam deixando de ser subordinados meramente à condição de partícipes da população pobre ou marginalizada. Naturalmente, a situação das pessoas com deficiência não foi alterada de maneira satisfatória, porém, em distintos países da Europa, no período do Renascimento, foram construídos os primeiros lugares destinados ao atendimento das mesmas, afinal, até então essas pessoas eram abrigadas em locais designados aos pobres e aos idosos, geralmente mantidos por associações religiosas. No ano de 1784, Valentin Haüy instituiu, em Paris, a primeira escola para os cegos. Posteriormente, Louis Braille, que havia perdido a visão desde a infância, criou um sistema de leitura tátil, que incluía letras, números e notações musicais.

No Brasil, mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro, foi criado no ano de 1854 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, um marco na história da educação desses sujeitos, sendo, atualmente, um centro de referência na área da visão denominado Instituto Benjamin Constant (IBC)¹⁶. Sincronicamente, foi também em 1854 que surgiu a primeira escola noturna no Brasil para alfabetizar os trabalhadores analfabetos.

Já em 1857, também no Rio de Janeiro, D. Pedro II criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, escola que somente a partir de 1957 passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em 1862, em São Paulo, foi fundada uma instituição destinada a

¹⁵ Nomenclatura atualmente alterada para deficiência intelectual.

¹⁶ Em 1854 Dom Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, pois ficou impressionado como um jovem cego que conseguiu com êxito educar a filha do Doutor Sigaud, médico da família imperial. Em 1891 o local passou a ser denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), que se mantém em funcionamento até a presente data realizando atendimentos na área oftalmológica, auxílio, suporte e incentivo para que as pessoas com deficiência visual possam ser mais independentes, preocupando-se também com a parte pedagógica, com a impressão de livros em braille, áudio livros, etc.

atender as pessoas que eram consideradas “loucas” através de sua retirada das ruas e inserção em um local que ficou conhecido como “Hospício Velho”. O estado baiano, por sua vez, sob a administração da Santa Casa de Misericórdia, inaugurou no ano de 1874 o Hospital Psiquiátrico da Bahia. Com finalidades semelhantes, em 1883, houve, em Recife, a inauguração do “Hospício de Alienados”, tendo esta denominação alterada no período de 1924 a 1981 para Hospital de Doenças Nervosas e Mentais e tornando-se, posteriormente, o Hospital Ulysses Pernambucano.

Ainda referente ao século XIX destacamos alguns acontecimentos que consideramos importantes, pois podem nos auxiliar na reflexão a respeito da realidade concernente à educação destinada às pessoas adultas. Em 1808, por exemplo, ampliou-se a necessidade de formação de trabalhadores a partir da vinda da Família Real² para o Brasil. Referente ao ano de 1824, a constituição da época não abarcava premissas que tratavam da educação desses sujeitos, comparecendo apenas no documento de instrução pública das províncias. Em 1874, havia 117 escolas destinadas à escolarização de adultos. Já em 1881, ocorreu a primeira reforma eleitoral do Brasil influenciada pela “Lei Saraiva” de acordo com o Decreto 3.029, resultando na criação do Título de Eleitor. Nesse contexto, os analfabetos ainda eram proibidos de exercerem sua cidadania através do voto. Já a partir da segunda metade desse mesmo século, as pessoas com deficiência foram inseridas em algumas ações e debates públicos, pois, em função das guerras ocorridas e de suas trágicas consequências, inúmeras delas passaram a constituir esse público.

No século XX, a sociedade passou a ser vivenciar o Modelo Médico, sendo seus precursores Philippe Pinel, Jean Marc Itard e Maria Montessori. O primeiro alegava que as “doenças mentais” eram fruto de excessivas tensões sociais e psicológicas, podendo ser obtidas devido a questões hereditárias ou em função de acidentes, sendo contrário a ideia de que sua origem pudesse estar atrelada a quaisquer tipos de possessão demoníaca. O segundo, Itard, seguidor de Pinel, foi pioneiro no que tange a utilização de métodos sistematizados para o ensino de pessoas com deficiência, priorizando o estudo acerca do desenvolvimento humano e realizando importantes pesquisas a partir do caso de uma criança que apresentava “hábitos selvagens”. Já Montessori, ciente da importância da sistemática utilização e manipulação de objetos concretos, elaborou um programa de treinamento para crianças com deficiência mental através do uso dos mesmos.

No que tange à educação de pessoas jovens e adultas, em relação ao contexto educacional mundial e nacional, podemos considerar que sua história é recente no Brasil, apesar de sabermos que desde o Período Colonial determinados ensinamentos eram destinados aos adultos, sobretudo com um caráter assistencialista e doutrinário.

Se estabelece um marco inicial para essa questão em nosso país no início do século XX, mais precisamente na década de 1930, a partir da realização de campanhas para a erradicação do analfabetismo, destinadas às pessoas pertencentes à classe trabalhadora, com condições economicamente desfavoráveis, isto é, às camadas sociais vistas como subalternas, como afirmam Silva e Santos (2012):

As efetivas iniciativas governamentais no sentido de oferecer a educação para adultos no Brasil datam da década de 30 do século XX. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações associadas ao processo de industrialização e a concentração da população em centros urbanos. (SILVA; SANTOS, 2012, p. 58).

Ressaltamos também que temos em 1934 a Constituição instituiu o ensino primário obrigatório para todos, iniciando a consolidação, no campo das políticas educacionais, da Educação de Jovens e Adultos.

Silva e Santos (2012, p. 58) ainda afirmam que na década de 1940, surgiram novas contribuições para “*o incentivo da educação elementar comum, pois se percebeu a necessidade de aumentar urgentemente as bases eleitorais*”. Segundo os registros históricos relativos ao referido período, a educação de adultos destacou-se nessa época principalmente porque as pessoas que eram analfabetas não tinham o direito de votar. De acordo com Ventura (2011),

O fim do Estado Novo e a intensificação do capitalismo industrial no Brasil impulsionaram as exigências educacionais, principalmente no intuito de aumentar o contingente eleitoral de preparar a mão de obra para o mercado industrial em expansão. Paralelamente, sob a influência da Guerra Fria, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) estimulou em muitos países periféricos e semiperiféricos a criação de campanhas de alfabetização de adultos. (VENTURA, 2011, p. 60).

Em vista desse contexto, o Brasil não teve escolha e começou a desenvolver nacionalmente novas políticas educacionais voltadas para a educação de jovens e adultos. Conseqüentemente, surgiram campanhas de alfabetização em massa que perduraram por duas décadas, entre 1940 e 1960, dentre elas, destacamos a Campanha Nacional de Educação de

Adolescentes e Adultos (CEAA)¹⁷, criada em 1947 e coordenada por Lourenço Filho, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)¹⁸, como um desdobramento da CEAA, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)¹⁹, criada em 1958, trazendo consigo uma mudança no olhar referente à educação de adultos. Afinal, passou a tratar o analfabetismo “*como causa e não como efeito de desenvolvimento social do país*” (SILVA; SANTOS, 2012, p. 59).

Enfatizamos que na década de 1950, 55% da população brasileira acima de 18 anos era analfabeta (VENTURA, 2011, p. 61) e tais adultos eram caracterizados como incapazes, marginalizados e até mesmo infantilizados social e psicologicamente. Mesmo diante desse cenário, sincronicamente a essa época, a sociedade começava a pensar na possibilidade de uma escola para “*todos*”, pois em 1948 foi assinada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com vistas a garantir o direito de todas as pessoas à Educação, conforme veremos a seguir:

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum, [...]

A ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. [...]

¹⁷ A CEAA objetivou proporcionar a educação às pessoas consideradas iletradas. Essa campanha ocorria tanto na zona rural quanto na urbana, através de um método de memorização silábica. Destacou-se por inspirar o Ministério de Educação e Cultura (MEC) a desenvolver pioneiramente a produção de material específico destinado ao ensino de leitura e escrita para adultos.

¹⁸ CNER (1952-1963). Sua criação foi considerada um dos pontos altos em favor do movimento rural, na época.

¹⁹ A respeito da CNEA (1958-1963), verificamos que seu programa era destinado às pessoas de diversas faixas etárias, objetivando combater o analfabetismo em todas as frentes.

Artigo 26.

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

1. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. (ONU, 1948).

Através destes fragmentos selecionados a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), ratificamos a necessidade de garantirmos o direito à educação à todas as pessoas, inclusive àquelas que atualmente são consideradas público-alvo da Educação Especial. Ao prosseguirmos com nossos registros acerca dos principais acontecimentos atinentes às modalidades pesquisadas, salientamos que, no ano de 1954, foi fundada no Brasil a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), surgindo assim o ensino especial como opção à escola regular.

Retornando às questões relacionadas à EJA, destacamos a realização do 1º Congresso de Educação de Adultos, no ano de 1952, que tratou da criação da Campanha Nacional de Educação Rural. De acordo com Ventura (2011, p. 62), a referida campanha foi especificamente voltada para o Nordeste. Ainda segundo a autora, nesse momento também foi lançado o *slogan* “Ser brasileiro é ser alfabetizado” que enfatizava o quão importante a educação de adultos era para o processo democrático, uma vez que, o fato de estar alfabetizado poderia instrumentalizar homens e mulheres para o exercício da cidadania.

Ainda na década de 1960, surgiu uma nova referência para a compreensão da identidade do trabalho com a Educação de Jovens e Adultos: as ideias e contribuições do educador brasileiro Paulo Freire, que inspirou diversas propostas e vários movimentos para a alfabetização dos mesmos, obtendo grande visibilidade, principalmente até o período de 1964. Um dos movimentos que ganhou destaque nessa época, especialmente em Recife e Pernambuco, foi o Movimento de Cultura Popular (MCP), tendo sido extinto em 1964 com o golpe civil-militar.

Nessa mesma década, também tivemos os Centros Populares de Cultura (CPC) que promoveu diversos cursos para a população objetivando “a transformação por meio da ação cultural, conscientizando os trabalhadores sobre a necessidade da revolução pela

transformação do voto consciente, em detrimento da luta armada.” (SILVA; SANTOS, 2012, p. 61). Segundo Paiva,

O próprio CPC da UNE²⁰ promoveu cursos variados (de teatro, cinema, artes plásticas, filosofia), realizou o filme “Cinco vezes favela” e o documentário “Isto é Brasil”, promoveu exposições gráficas e fotográficas sobre reforma agrária, remessa de lucros, política externa independente, voto do analfabeto e Petrobrás em praças públicas e outros pontos de concentração popular, realizou o 1º Festival de Cultura Popular (quando foram lançados os cadernos do povo) e a 1ª Noite de Música Popular Brasileira, patrocinou a gravação dos discos “O Povo canta” e “Cantigas de eleição”. (PAIVA, 2002, p. 261 apud SILVA; SANTOS, 2012, p. 62).

As campanhas supracitadas foram extintas devido à ocorrência da descentralização que estava prevista na Lei nº 4021/61. É muito importante elucidarmos que a busca pela garantia da inserção das pessoas com deficiência na escola comum a todos se intensificou em 1961, a partir da promulgação desta mesma lei, conhecida como a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), época em que as mesmas ainda eram chamadas de “excepcionais”. Sendo assim, a Lei nº 4.024/1961, entre outras particularidades, também previa o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, conforme verificamos em seu Título X:

[...] a educação dos excepcionais, devia, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Dessa maneira, ficava claro que se pretendia integrar, na medida do possível, todos os alunos, com deficiências ou não, no processo educacional. Todavia, também no título X frisava-se que toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberia dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Nesse sentido, paralelamente à busca pela inserção dos estudantes no sistema educacional, percebemos a existência de certo incentivo às instituições privadas que se dispusessem a receber esses sujeitos, ao invés de promover a organização de um sistema de ensino que fosse capaz de atender a essa demanda.

Na década seguinte, a Lei 5.692/1971 proporcionou alterações na LDBEN nº 4.024 de 1961, estabelecendo um “tratamento especial” aos estudantes superdotados e com deficiências mentais e físicas que apresentassem considerável “*atraso*” em relação à *idade regular*

²⁰ UNE: União Nacional dos Estudantes.

estabelecida para a efetivação das matrículas. A partir de então, nos anos 70 ocorreu uma proliferação das classes e escolas especiais, acarretando o aumento dos encaminhamentos para as mesmas.

Ainda em relação à Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, percebemos em seu bojo certa hegemonia do pensamento dos militares em decorrência do período ditatorial, uma vez que a mesma foi implantada praticamente sem discussões, tendo sido elaborada por um grupo de pessoas designadas por Jarbas Passarinho, até então ministro e coronel. A estrutura do ensino sofreu modificações, tais como a redução do acesso ao ensino superior e a reorganização dos ensinos primário e ginásial, sendo esses inseridos em um bloco único que passou a ser conhecido como primeiro grau. Além disso, iniciou-se a profissionalização do ensino secundário. Notoriamente, todas essas mudanças visavam uma adequação do sistema ao mercado de trabalho, tendo como consequência a produção de mão de obra barata, gerando uma qualificação emergencial, sem maiores aprofundamentos científico-tecnológicos.

Mais especificamente relacionada ao campo da educação destinada às pessoas jovens e adultas, é válido destacar que essa foi a primeira vez na história da Educação que uma Lei de Diretrizes e Bases dedicou um capítulo específico ao ensino chamado Supletivo, onde, inclusive, houve recomendações aos estados para que fosse criada uma estrutura própria para atender esses sujeitos. No artigo 24 da referida Lei 5.692/71, por exemplo, encontramos as finalidades do ensino supletivo:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
 - b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.
- Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

Foram definidas as seguintes idades mínimas para a realização dos exames no Supletivo: 18 anos para o primeiro grau e 21 anos para o segundo grau. A partir dessa definição, ratificamos a clientela a qual esse ensino se destinava. Além disso, através da referida legislação, a EJA passou a ter uma abrangência especial. Foi regulamentada pelo Parecer 699/72, que define as funções de suprimento, suplência, qualificação e aprendizagem.

Paralelamente ao referido período, desenvolveu-se um movimento conhecido como Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro

de 1967, que se tratou de um método silábico com algumas características do trabalho iniciado por Paulo Freire, como por exemplo, o uso de palavras geradoras para a aprendizagem da leitura e da escrita, porém, tornou-se mais conservador devido à retirada da problematização conscientizadora que o autor defendia. Esse movimento visava responder às solicitações da Unesco, promovendo alfabetização funcional de estudantes jovens e adultos, priorizando a aquisição de técnicas de leitura, escrita e cálculo com o objetivo de integrá-los à comunidade e de possibilitar melhores condições de vida. O Mobral passou a ocupar o lugar de outras ações de alfabetização que anteriormente eram desenvolvidas pelos movimentos populares para escolarizar as pessoas jovens e adultas.

Entre os marcos históricos relacionados à Educação Especial no Brasil, também encontramos, com um viés integracionista, a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, no ano de 1973. Com um caráter assistencialista, gerenciou a modalidade em questão principalmente com ações educacionais direcionadas aos sujeitos superdotados e com deficiência. De acordo com Moreira (2014),

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem (MOREIRA, 2014).

Nesse sentido, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007/2008, p.2), podemos considerar que a Lei nº 5.692 de 1971 constitui um retrocesso jurídico ao determinar a oferta de um “tratamento especial” aos alunos com deficiência reforçando as escolas especiais. No que tange à criação do CENESP, por sua vez, atualmente analisamos como um fato segregacionista, visto que sua perspectiva era integrar aqueles que “acompanhavam o ritmo”. Os demais estudantes que não atendiam a perspectiva almejada eram encaminhados para a Educação Especial.

No entanto, um novo avanço surgiu na década subsequente: é de suma importância destacar que a Constituição Federal de 1988 apresentou como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Conforme é reforçado em outros momentos da presente pesquisa, essa legislação definiu, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da

cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabeleceu a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e, no artigo 208, objetivou garantir, **preferencialmente** na rede regular de ensino, a oferta do atendimento educacional especializado como um dos deveres do Estado.

Podemos afirmar que a década de 1980 foi uma época de abertura política. Quanto à EJA, salientamos que tanto o fortalecimento das experiências de resistência da educação popular, quanto à dos movimentos sociais ganharam mais evidência na sociedade brasileira. O Mobral teve sua nomenclatura alterada para Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar). A extinção do mesmo ocorreu em 1985 e originaram-se as turmas de pós-alfabetização, embasadas nas iniciativas de alfabetização de adultos que tinham sido mantidas pelos próprios movimentos sociais, inspiradas em Paulo Freire.

Em função da atenuação da repressão militar, já no final da década de 1980, os educadores que chegaram a atuar de maneira clandestina no movimento popular tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências, o que conseqüentemente deve ter proporcionado aos mesmos a ampliação da fundamentação teórica no que diz respeito à alfabetização. No entanto, devido à permanência do elevado índice de analfabetismo, a sociedade passou a mobilizar-se para cobrar uma atuação mais efetiva do poder público.

Nessa sequência cronológica, mencionamos também a Lei 7.853, de 1989 que dispõe sobre o apoio às pessoas “portadoras” de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Esta lei foi criada para instituir a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplinar a atuação do Ministério Público, definir crimes, e dar outras providências. Neste documento, observamos a previsão da oferta obrigatória e gratuita de educação especial na rede pública de ensino, o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano algum educando “portador” de deficiência, a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de “pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” e a definição como crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos

derivados da deficiência. O trecho a seguir nos conduz a uma reflexão fundamental acerca desse momento histórico:

No momento em que o legislador prevê a matrícula compulsória para aqueles portadores de deficiência “capazes de se integrar no sistema de ensino regular”, ele indiretamente seleciona o público deficiente que terá acesso à escola, pois não há na legislação uma orientação sobre quem pode definir tal capacidade. Esta atitude deixa uma lacuna na norma imposta e permite que as próprias unidades de ensino definam através de padrões e laudos que determinados deficientes não são capazes de se integrar ao ambiente escolar (MOREIRA, 2014).

Entretanto, o passado excludente das pessoas com deficiência, constituído desde a Antiguidade pela segregação, preconceitos, torturas e privações, foi, ao longo do tempo, obtendo novos rumos em prol da conscientização de muitos desses próprios sujeitos e de seus familiares, que aos poucos foram se fortalecendo e, através de muitas lutas, gradativamente foram ganhando espaço e voz a fim de alcançarem as mudanças necessárias para consolidarem-se socialmente como cidadãos, sujeitos de direitos, visando a garantia de serem culturalmente reconhecidos com dignidade nesta sociedade, em detrimento da injustiça, do assistencialismo, da discriminação e da desigualdade, e em favor da ética, do respeito às diferenças e singularidades.

2.1.1 Revisitando a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial sob os marcos legais

No contexto contemporâneo da EJA e da Educação Especial ganharam destaque importantes bases legais, principalmente a partir da década de 1990, como veremos no quadro a seguir:

Tabela 2 — Panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial nos últimos 25 anos

DÉCADAS	PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ÚLTIMOS 25 ANOS	
1990	1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem
	1990	Lei nº 8.069/90
	1990	Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia
	1994	Lei 8859/94
	1994	Declaração de Salamanca
	1994	Portaria MEC 1793/94
	1994	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)
	1994	Plano Decenal
	1995	Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor)
	1996	Programa Alfabetização Solidária (PAS)
	1996	Lei 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
	1997	V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFINTEA)
	1998	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)
	1999	Decreto nº 3.298/1999
2000	2000	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CEB/CNE nº 1/2000)
	2000	Fórum Mundial de Educação
	2001	Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão
	2001	Decreto 3.956/2001
	2001	Resolução CNE/CEB 02/2001
	2001	Lei nº 10.172/2001
	2002	Lei 10.436/2002
	2002	Resolução CNE/CP 01/2002
	2003	Programa Brasil Alfabetizado
	2003/2007	Plano Nacional de Qualificação (PNQ)
	2004	Lei 10.845/2004
	2004	Criação da SECAD
	2005	Decreto 5.626/2005
	2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)
	2007	Decreto 6.094/2007

	2007	Decreto Nº 6.253/2007
	2007/2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
	2008	Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008
	2008	Decreto Legislativo 186/2008
	2009	Decreto 6.949/2009
	2009	Resolução CNE/CEB 04/2009
2010 – Atual	2010	Conferência Nacional da Educação (CONAE)
	2010	Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010
	2010	Resolução Nº 10 de 13 de maio de 2010
	2011	Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº 8,035/2010
	2011	Decreto Nº 7611/2011
	2013	Nota Técnica Nº 055 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE
	2014	Lei nº 13.005/2014
	2014	Nota técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE
2015	Nota técnica Nº 20 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE	

Fonte: Organizada pela autora.

Entre as legislações inseridas na tabela acima, destacamos que no ano de 1990 foi outorgada no Brasil a Lei nº 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No capítulo referente ao *Direito à Educação*, encontramos alguns artigos que nos remetem à EJA e à Educação Especial:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]
 - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]
 - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
 - VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.[...]
(BRASIL, 1990).

Nessa mesma legislação, também verificamos que no capítulo referente ao *Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho*, consta a preocupação em resguardar a proteção aos jovens com deficiência, conforme constatamos nos trechos a seguir, assim como anunciam a urgente necessidade de criação de políticas públicas específicas para a área:

Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido [...]

Art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

Art. 70-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes, tendo como principais ações: (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

Parágrafo único. **As famílias com crianças e adolescentes com deficiência terão prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção.** (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014) [...]

Art. 208. Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular:

I - do ensino obrigatório;

II - de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência; (BRASIL, 1990).

Nesse mesmo ano de 1990, realizou-se em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual a educação foi retomada como meta de atendimento de todos os países, especialmente os que atualmente denominamos como países em desenvolvimento, abordando, inclusive, questões como a erradicação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental. Conseqüentemente, foi possível conhecermos a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Nessa Declaração, os países relembram que "a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro". Tal documento foi muito importante, pois determinava o fim de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação. No entanto, atualmente refletimos: até que ponto chegamos para ser necessário criar determinações como essas a fim de buscar um maior respeito por nossos semelhantes? Será que tais determinações têm sido cumpridas em nossa sociedade?

Logo a seguir, apresentamos na tabela a Lei nº 8.859/94, criada para modificar os dispositivos da Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977 (Lei de Estágio, revogada pela Lei 11.788/2008). Através dela, os jovens estudantes com deficiência que estivessem

regularmente matriculados em instituições de ensino passaram a ter o direito de participar nas atividades de estágio, conforme podemos verificar em seu Artigo 1º:

Art. 1º - As pessoas jurídicas de Direito Privado, os órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao ensino público e particular.

§1º - Os alunos a que se refere o “caput” deste artigo devem, comprovadamente, estar freqüentando cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau²¹, ou escolas de educação especial. (BRASIL, 1994a).

Ao ter sido revogada no ano de 2008 pela Lei 11.788, também encontramos na nova legislação alguns tópicos que reúnem aspectos relativos à EJA e à Educação Especial. Cabe ressaltar, que entre os requisitos observados na nova legislação sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva²², em 2008, identificamos:

I – matrícula e freqüência regular do educando em curso de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos e atestados pela instituição de ensino (BRASIL, 2008c).

Já em suas Disposições Gerais verificamos que o número máximo de estagiários em relação ao quadro de pessoal das entidades concedentes de estágio deverá atender a proporções específicas. No entanto, às pessoas com deficiência deve ser assegurado o percentual de 10% (dez por cento) das vagas oferecidas pela parte concedente do estágio. Além disso, verificamos que:

Art. 10. A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares e não ultrapassar:

I – 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos;

II – 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular. (BRASIL, 2008c).

²¹ Nomenclatura alterada para o que atualmente conhecemos por Ensino Médio.

²² Os governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva ocorreram nos anos de 2003 a 2010.

Ainda em 1994, tivemos a oportunidade de conhecer um documento que possui grande visibilidade até os dias atuais: a *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Essa Declaração originou-se durante a Conferência Mundial de Educação Especial ocorrida entre os dias entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, onde se reuniram em assembleia representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais com vistas a reafirmar o compromisso com a Educação para Todos, e, sobretudo, “*reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino*” (Declaração de Salamanca, 1994, p.1). No que tange ao direito à educação de adultos e estudos posteriores, destacamos o seguinte trecho presente nesta mesma Declaração:

- 55. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber atenção especial quanto ao desenvolvimento e implementação de programas de educação de adultos e de estudos posteriores. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber prioridade de acesso à tais programas. Cursos especiais também poderiam ser desenvolvidos no sentido de atenderem às necessidades e condições de diferentes grupos de adultos portadores de deficiência (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 13).

A relevância da Declaração de Salamanca foi notória perante a sociedade, por tratar-se de um documento que aborda os Direitos Humanos e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, apontando princípios que podem possibilitar reflexões acerca de novas perspectivas em educação especial, contendo inclusive orientações para ações em nível nacional e em níveis regionais e internacionais. Entre suas propostas e recomendações, destacam-se os seguintes princípios²³:

- Independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos;
- Toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educativas especiais;
- A escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola;
- O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

²³ Disponível em: <http://www.informacoesemfoco.com/2012/06/declaracao-de-salamanca-e-as-criancas-e.html#.VXIW4lKs_8g>. Acesso em: 02 abr. 2013.

Nesse sentido, foi interessante constatar que a Declaração de Salamanca

[...] ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. Assim, a ideia de "necessidades educacionais especiais" passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja (MENEZES; SANTOS, 2002)

Ainda no tocante à Educação Especial, também foi no ano de 1994 que o MEC divulgou a Portaria 1793/94 que recomendava a inclusão da disciplina *Aspectos Ético-Político-Educacionais na normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais*, para ser ministrada nos cursos de graduação em Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas, prioritariamente.

Em relação mais direta à EJA, no mesmo ano supracitado foram lançados o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) e o Plano Decenal, que, dentre outras medidas, visava à transferência de recursos federais para que instituições públicas e privadas pudessem promover a alfabetização e a escolarização de jovens e adultos. Metas ambiciosas foram apresentadas no governo Itamar Franco, como a oferta de Ensino Fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos com baixa escolaridade. Entretanto, não houve continuidade para este plano por parte de seu sucessor, o Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC)²⁴, cujo governo caracterizou-se como um período repleto de acordos financeiros e corte de verbas públicas, afetando diretamente o setor educacional.

Aparentemente a Educação de Jovens e Adultos não foi considerada como algo prioritário pelo Ministério de Educação e Cultura, e foram outros ministérios que ficaram responsáveis por proporcionar algumas ações e dar mais visibilidade à modalidade. Programas alternativos em regime de parceria foram realizados. Muitos educadores reagiram a essa política, buscaram maior envolvimento do MEC e lutaram pela implantação de cursos mais sólidos e aprofundados para esses sujeitos, em detrimento dos cursos de curta duração que até então eram ofertados.

²⁴ Os governos do presidente Fernando Henrique Cardoso ocorreram nos anos de 1995 a 2002.

Em 1995, objetivando desenvolver o tipo de formação requerido pelo mercado de trabalho, a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (Sefor) do Ministério do Trabalho (MTb) lançou o *Plano Nacional de Formação do Trabalhador* (Planfor). Todavia, percebeu-se que o nível de escolaridade de grande parte da massa trabalhadora era considerado baixo, e esse fato gerava certo obstáculo no que dizia respeito à qualificação e à mobilização socioprofissional dos candidatos aos cursos. Conseqüentemente, o Planfor também impulsionou iniciativas voltadas para a melhoria da escolarização das pessoas jovens e adultas.

Posteriormente, em 1996 surgiu o *Programa Alfabetização Solidária* (PAS), que foi idealizado pelo MEC e coordenado por um Conselho vinculado à Presidência da República. Destacamos que, além da tentativa de reduzir o analfabetismo no Brasil, o esse programa também tinha como objetivo institucionalizar a Educação de Jovens e Adultos nos governos municipais.

Outra legislação de imensa notoriedade e relevância no cenário nacional foi instituída em 1996: a *Lei 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Com ela, alguns pontos positivos foram acrescentados na política da EJA, no entanto, foram feitas algumas críticas ao texto legal, pois tendo situado a EJA como uma modalidade de Educação Básica, as várias outras formas de educação que se realizam nos espaços não escolares não receberam destaque nesse momento.

Ao longo dessa trajetória histórica, salientamos que no ano de 1997 ocorreu a V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFINTEA) resultando na publicação de um novo documento intitulado de Declaração Mundial sobre Educação para Todos que ficou conhecida como *Declaração de Hamburgo*. Na ocasião, houve a criação de uma Agenda para o Futuro, onde foi incluída uma homenagem ao educador Paulo Freire através do Decênio da Alfabetização.

Já em 1998, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) coordenaram o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), visando à alfabetização e escolarização básica de trabalhadores rurais assentados, que eram idealizadas como instrumentos políticos da cidadania. Para o desenvolvimento desse programa foram estabelecidas parcerias com universidades, sindicatos e movimentos sociais do campo.

Em relação ao ano seguinte, 1999, apresentamos como destaque a promulgação do Decreto nº 3.298/1999, criado para regulamentar a Lei nº 7.853/89, sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Iniciamos o ano 2000 e com ele surgiram as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, conforme podemos verificar através do Parecer CEB nº: 11/2000, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury²⁵ e da Resolução CEB/CNE nº 1/ 2000²⁶, que estabelece tais diretrizes. Através das mesmas, os sistemas de ensino passaram a ter certa autonomia para definirem a estrutura e duração dos cursos de EJA, assim como para a organização dos exames supletivos. As Diretrizes também fazem alusão à formação docente, à avaliação e certificação dos estudantes, além de remeterem-se a competência dos estabelecimentos em avaliar e reconhecer as habilidades e os conhecimentos alcançados em processos extraescolares, até mesmo para a Educação Profissional de nível técnico.

Também é importante destacarmos a ocorrência do *Fórum Mundial de Educação* que foi realizado em Dacar (Senegal) no ano 2000, a fim de avaliar os compromissos que haviam sido assumidos na Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien. No entanto, como nenhum dos compromissos tinha sido cumprido integralmente, os mesmos foram adiados para o ano de 2015.

Em 2001, ressaltamos as publicações de quatro importantes documentos: as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (Resolução CNE/CEB 02/2001); a *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão*, que dispõe sobre os direitos inerentes à pessoa humana e estabelece que o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas; o Decreto 3.956/2001, que promulgou a *Convenção Interamericana da Guatemala para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*; e, por fim, a Lei nº 10.172/2001, atinente ao *Plano Nacional de Educação* (PNE) vigente no decênio 2001-2010.

²⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 04 maio 2014.

²⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2014.

No ano de 2002, uma conquista extremamente relevante foi obtida através da Lei 10.436/2002: o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua oficial no país juntamente a Língua Portuguesa. Nesse mesmo ano, também foi aprovada a Portaria MEC 2.678/2002, estabelecendo diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo território nacional. Ainda em 2002, através da Resolução CNE/CP 01/2002, foram estabelecidas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, definindo que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos “com necessidade educacionais especiais”.

Retomando os destaques referentes à Educação de Jovens e Adultos, em 2003 houve o lançamento do *Programa Brasil Alfabetizado*, que assim como os demais, trazia em seu bojo a finalidade de “erradicar” o analfabetismo no Brasil. Entretanto, o analfabetismo permanece existindo em ampla escala em nosso país, representando a situação atual de grande parte de nossa população.

De 2003 a 2007 vigorou o *Plano Nacional de Qualificação* (PNQ), lançado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e amparado nos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador. Nesse período, o plano em questão fixou as diretrizes da nova Política de Qualificação em substituição ao Planfor.

Em 2004, através da Lei nº 10.845/2004, foi instituído o *Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência* (PAED), através do qual foram definidas as seguintes garantias às pessoas com deficiência:

- I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
- II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2004).

Além disso, com o objetivo de assegurar o que foi disposto no Artigo 1º desta legislação, foi registrado no Artigo 2º que:

[...] a União repassará, diretamente à unidade executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos que preste serviços gratuitos na modalidade de educação especial, assistência financeira proporcional ao número de educandos portadores de deficiência, conforme apurado no censo escolar realizado pelo Ministério da Educação no exercício anterior, observado o disposto nesta Lei.

§ 1º O Conselho Deliberativo do FNDE expedirá as normas relativas aos critérios de alocação dos recursos, valores per capita, unidades executoras e caracterização de entidades, bem como as orientações e instruções necessárias à execução do PAED.

§ 2º A transferência de recursos financeiros, objetivando a execução do PAED, será efetivada automaticamente pelo FNDE, sem necessidade de convênio, ajuste, acordo ou contrato, mediante depósito em conta corrente específica.

§ 4º Os recursos recebidos à conta do PAED deverão ser aplicados pela entidade executora em despesas consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino, de acordo com os arts. 70 e 71 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2004).

Também é extremamente relevante mencionarmos a *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* (SECAD), criada em 2004, que atualmente, diante de todas as modificações que ocorreram na área e de olhares que se voltaram para uma nova perspectiva inclusiva, recebeu o acréscimo de uma nova letra a esta sigla, imbuída de um novo compromisso, com o objetivo de “contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais”²⁷, sendo atualmente conhecida como *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* (SECADI).

Somente no ano de 2005, por meio do Decreto 5.626/2005, que a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), foi regulamentada. Também foi através desse decreto que o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 passou a ser regulamentado. Segundo este artigo, cabe ao Poder Público a responsabilidade por formar profissionais de modo a possibilitar o favorecimento de uma comunicação mais digna e eficaz com aqueles que atualmente são considerados público-alvo da Educação Especial.

O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2000).

²⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=86>. Acesso em: 04 maio 2014.

Nesse sentido, ficou definido que a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. É interessante mencionar que a Lei nº 10.098/2000, além de preconizar a superação das barreiras comunicacionais, também visou o estabelecimento de normas gerais e de critérios básicos a fim de promover a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, “mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação”, conforme consta registrado desde seu Artigo 1º.

Sob essa ótica cronológica, para compor os registros referentes ao ano de 2006, destacamos a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)*, a qual estabelece que os Estados Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.

Na sequência, em 2007 entrou em vigor o Decreto 6.094/2007, que versa sobre a implementação, pela União Federal, do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Entre suas diretrizes, tanto a Educação Especial quanto a EJA são elencadas no Artigo 2º:

IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;

XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos; (BRASIL, 2007b).

Outro decreto que passou a vigorar em 2007 foi de nº 6.253, que dispõe sobre o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)*. O mesmo regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. No que tange à operacionalização dos fundos, verificamos que “a apropriação de recursos pela educação de jovens e adultos observará o limite de até quinze por cento dos recursos dos Fundos de cada Estado e do Distrito Federal”, conforme prevê o § 1º do Art. 3º do referido decreto.

Quanto à Educação Especial, é fundamental salientarmos que este decreto, entre outras questões, estabelece a contabilização da dupla matrícula para os estudantes que participam do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no âmbito do FUNDEB, conforme ressaltaremos a seguir ao mencionarmos a redação inserida no mesmo em 2011 através do Decreto nº 7.611.

Em função de alguns dados coletados na presente pesquisa que serão analisados no decorrer dos demais capítulos, também trazemos como destaque neste momento o sexto artigo do Decreto nº 6.253/2007, onde consta que “somente serão computadas matrículas apuradas pelo censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP” (Art. 6º).

Ainda em 2007, mais especificamente no dia 15 de março, o governo brasileiro lançou um conjunto de medidas denominado de *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), que apresenta um diagnóstico acerca do ensino público e ações que focalizam a formação docente. A alfabetização de pessoas jovens e adultas foi incluída como um dos itens presentes no PDE.

Na transição de 2007 para 2008 e nos anos subsequentes, destacamos outras políticas que repercutem diretamente na Educação Especial, conquistadas a partir de lutas da sociedade, de pessoas com deficiência e de seus familiares. A partir desse momento, percebemos, inclusive, o estabelecimento de uma nova perspectiva ao olharmos para esses sujeitos, ocasionando novas mudanças até mesmo na nomenclatura dirigida aos mesmos. Termos e siglas que até então eram comumente utilizados, como por exemplo, “*Necessidades Educacionais Especiais (NEE)*”, passaram a ser substituídos por “*pessoas com deficiência*”, sendo atualmente chamados de “*público alvo da educação especial*”. Outra questão extremamente relevante que percebemos a partir dessa época trata-se do aumento das matrículas desse público na rede regular de ensino.

Dessa maneira, foi lançada no Brasil a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que estabelece diretrizes gerais para a Educação Especial e acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Em 2008, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 186/2008, aprovando assim o texto da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo*, que haviam sido assinados em Nova Iorque no dia 30 de março de 2007. No ano seguinte, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva promulgou o mesmo

documento através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. De acordo com o Artigo 3º dessa Convenção, seus princípios são:

a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas.

b) A não-discriminação;

c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;

d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;

e) A igualdade de oportunidades;

f) A acessibilidade;

g) A igualdade entre o homem e a mulher;

h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.

Também no ano de 2008 houve a promulgação do Decreto nº 6.571, que tratava do Atendimento Educacional Especializado. A seguir, apresentamos um artigo da Resolução CNE/CEB 04/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e fez menção ao Decreto nº 6.571. No entanto, é válido ressaltar que o mesmo foi revogado na íntegra pelo Decreto nº 7.611, de 2011.

Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

Ainda de acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, presentes na Resolução CNE/CEB 04/2009:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 6º Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

No ano de 2010, a Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010 apresentou aos sistemas de ensino as *Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares*. Ratifica o conteúdo de algumas legislações supracitadas e apresenta as competências pertinentes às instituições escolares mediante a instalação das Salas de Recursos e aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, incluindo fatores importantes como a necessária articulação com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Também consideramos importante mencionarmos a Resolução nº 10 de 13 de maio de 2010, pois esta dispõe sobre a transferência de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 3, de 1º de abril de 2010, para as escolas públicas com matrículas de alunos da educação especial inseridas no *Programa Escola Acessível*. Destacamos um trecho da Resolução nº 10/2010 para melhor ilustrar esta legislação:

Art. 4º Os recursos previstos no caput do art. 1º serão repassados, anualmente, de acordo com o número de alunos matriculados na unidade educacional extraído do censo escolar do ano anterior ao do repasse, tomando como parâmetros os intervalos de classe do número de alunos e os correspondentes valores constantes da tabela, a seguir:

Intervalo de Classe de Número de Alunos	Custeio (60%)	Capital (40%)	Total
Até 199	7.200,00	4.800,00	12.000,00
200 a 499	8.400,00	5.600,00	14.000,00
500 a 1000	9.600,00	6.400,00	16.000,00
Acima de 1000	10.800,00	7.200,00	18.000,00

§ 1º Os valores constantes da tabela de que trata o caput deste artigo serão acrescidos de 30% (trinta por cento) quando o planejamento das escolas voltado à promoção de ações de acessibilidade contemplar parceria com instituições de educação especial, públicas ou privadas sem fins lucrativos, que concorram para o acesso e permanência dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular (FNDE, 2010).

Através da Portaria MEC Nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010, foi instituído o Fórum Nacional de Educação (FNE), responsável por coordenar a Conferência Nacional da Educação (CONAE)²⁸, que trata-se de "um espaço democrático aberto pelo Poder Público e

²⁸ Podemos consultar maiores informações sobre a CONAE nos sites abaixo:

2010 → Disponível em: < http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=57>. Acesso em: 07 maio 2014. **2014** → Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/a-conferencia>>. Acesso em: 07 maio 2014.

articulado com a sociedade para que todos (estudantes, pais, profissionais da educação, gestores, agentes públicos e sociedade civil organizada) possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional". A primeira edição da CONAE ocorreu em 2010 e a segunda, em 2014, e ambas foram precedidas conferências estaduais, municipais e intermunicipais.

Mobilizar a sociedade para participar de momentos como esses é uma dinâmica político-pedagógica gera contribuições importantes para a discussão sobre os programas e ações governamentais, visando, entre outras questões, o acesso e a garantia da permanência bem sucedida de crianças, adolescentes, jovens e adultos nas instituições de ensino brasileiras e a consolidação da educação como direito social. Além disso,

É dever do Estado a garantia do **direito à educação de qualidade**, estabelecido na Constituição Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), considerado direito social e com estatuto de direito humano consignado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e no Pacto Internacional de Direitos Sociais Econômicos e Culturais de 1966. Cabe, assim, verificar como tem sido, historicamente, a postura do Estado brasileiro no cumprimento de seu dever. (CONAE, 2010b).

Esse mesmo Documento-Base da CONAE nos possibilita dar continuidade às reflexões realizadas acerca do panorama excludente que reflete no campo educacional:

[...] Basta identificar que, da população com mais de sete²⁹ anos, 11,2% é analfabeto/a, dos/das quais, aproximadamente 2,5 milhões estão na faixa de escolaridade obrigatória (7 a 14 anos). Dentre os/as maiores de dez anos, 11,2% não têm escolaridade ou estiveram na escola pelo período de até um ano; 27,5% têm até três anos de escolaridade; e mais de 2/3 da população (60,4%) não possuem o ensino fundamental completo, tendo, no máximo, sete anos de escolaridade (IBGE - PNAD 2003). (CONAE, 2010b).

Ao resgatarmos, mais especificamente, alguns aspectos que estão relacionados às modalidades de ensino evidenciadas na presente pesquisa, selecionamos os seguintes itens com o objetivo de ressaltar uma visão sobre as mesmas:

g) A consolidação de uma política de **educação de jovens e adultos (EJA)**, concretizada na garantia de formação integral, de alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive, aqueles/aquelas em situação de

²⁹ Atualmente a faixa de escolaridade obrigatória inicia-se aos 6 anos de idade.

privação de liberdade. Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – prevê um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da educação básica, bem como a implantação do sistema integrado de monitoramento e avaliação, além de uma política de formação permanente específica para o/a professor/a que atue nessa modalidade de ensino e maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios. Ainda, essa modalidade de ensino deve ser ministrada por professores/as licenciados/as.

[...]

i) A implementação efetiva de uma política educacional como garantia da **transversalidade da educação especial na educação**, seja na operacionalização desse atendimento escolar, seja na formação docente. Para isso, propõe-se a disseminação de política direcionada à transformação dos sistemas educacionais em **sistemas inclusivos, que contemplem a diversidade com vistas à igualdade**, por meio de estrutura física, recursos materiais e humanos e apoio à formação, com qualidade social, de gestores/as e educadores/as nas escolas públicas. Isto deve ter como princípio a garantia do direito à igualdade e à diversidade étnico-racial, de gênero, de idade, de orientação sexual e religiosa, bem como a garantia de direitos aos/às estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (CONAE, 2010b).

No mês de dezembro de 2010, chegou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº 8.035/2010, com vistas a instituir o Plano Nacional de Educação (PNE) que ficaria em vigor no decênio 2011-2020. Entretanto, devido à existência de várias disputas (como a questão do financiamento da educação, por exemplo), tal projeto esteve em tramitação por quase quatro anos, tendo sido sancionado pela presidente Dilma Rousseff³⁰ em junho de 2014 dando origem à Lei nº 13.005/14, correspondente ao período de 2014 a 2024, com o total de 20 metas e de 254 estratégias a serem implementadas na educação. As metas 8, 9 e 10 do PNE abordam assuntos relacionados ao público inserido na modalidade EJA e a meta 4, por sua vez, corresponde à Educação Especial.

Em relação ao ano de 2011, destacamos o Decreto Nº 7.611/2011 que diz respeito ao apoio da União e à política de financiamento do Atendimento Educacional Especializado. De acordo com o Artigo 9º desse Decreto,

Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. (Redação dada pelo Decreto nº 7.611, de 2011)

³⁰ Os governos da presidente Dilma Rousseff correspondem ao período de 2011-atual, tendo sido reeleita nas eleições de 2014.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado. (Incluído pelo Decreto nº 7.611, de 2011)

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14. (Incluído pelo Decreto nº 7.611, de 2011). (BRASIL, 2011).

Em outras palavras, isto significa que se o mesmo estudante possuir duas matrículas de escolarização, ele será contabilizado duas vezes. Ao verificarmos o disposto no Art. 14º desse mesmo Decreto, identificamos uma ratificação através da seguinte descrição:

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente. (Redação dada pelo Decreto nº 7.611, de 2011)

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas. (Redação dada pelo Decreto nº 7.611, de 2011). (BRASIL, 2011).

Conforme havíamos declarado anteriormente, o Decreto Nº 7.611/2011 revogou totalmente o Decreto Nº 6571/2008 e gerou contestações na interpretação de seus artigos em função de “aparentemente” apresentar certo retrocesso em relação às políticas que já estavam sendo gradativamente concretizadas em prol da garantia do direito de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Houve uma grande polêmica quanto ao repasse de verbas, pois, como verificamos, o Decreto 6.571/2008 também estabelecia a dupla matrícula no âmbito do FUNDEB aos estudantes matriculados no AEE no turno inverso ao da escolarização dos mesmos. Todavia, ao analisarmos a transcrição do parágrafo 1º do artigo 14 do Decreto 7.611/2011, é possível identificarmos um conflito no termo “Educação Especial”, onde deveria constar

“Atendimento Educacional Especializado”, uma vez que as instituições filantrópicas não possuem autorização para escolarizar os alunos tal como a escola regular.

De acordo com algumas interpretações, o artigo presente no decreto publicado em 2011 poderia dar margem à possibilidade de oferta educacional nas escolas especiais, indo na

contramão das regulamentações vigentes que consideravam esses espaços como lugares segregados de escolarização e que já reforçavam a importância da inclusão desses sujeitos nas escolas regulares.

Complementamos nosso olhar sobre a contemporaneidade ressaltando uma conquista obtida a partir de 2012, após inúmeras lutas para conquistá-la. Trata-se da instituição da *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista* através da Lei nº 12.764/2012 e o respectivo estabelecimento das diretrizes para sua consecução. No próximo capítulo, ao relatarmos sobre as contribuições dos Movimentos Sociais e da Educação Popular, apresentaremos mais alguns detalhes sobre essa legislação e suas repercussões. Outra questão demasiadamente importante ocorrida nesse ano trata-se da implementação da Educação Bilíngue, expressa na Nota Técnica Nº 51 / 2012 / MEC / SECADI /DPEE. De acordo com o referido documento,

A oferta do AEE é fundamental para a efetivação da proposta de educação bilíngue estabelecida no Decreto nº 5626/2005, que regulamenta Lei nº. 10.436/2002. De acordo com este Decreto, a educação bilíngue para estudantes com surdez caracteriza-se pelo ensino ministrado por meio da Língua Portuguesa e da Libras, devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da Libras. (BRASIL, 2012b).

Nesse sentido, entre os registros referentes ao ano de 2013, consideramos relevante a publicação da Nota Técnica Nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE, que é composta por uma *Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva*.

Chegamos ao ano de 2014 e a segunda edição da Conferência Nacional da Educação (CONAE) foi realizada com o tema central *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração*. A seguir, veremos quais são as diretrizes da Lei nº 13.005/2014, referente ao atual Plano Nacional de Educação, cujo período de execução corresponde aos anos de 2014 a 2024:

Figura 2 — Temas da Lei nº 13.005/2014 (PNE) conforme seu artigo 1º

<p>Fixa as dez diretrizes do PNE:</p> <p>I – erradicação do analfabetismo;</p> <p>II – universalização do atendimento escolar;</p> <p>III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;</p> <p>IV – melhoria da qualidade da educação;</p> <p>V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;</p>

Fonte: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

Mais uma vez, após inúmeras tentativas no decorrer do percurso histórico nacional, mantém-se em primeiro lugar a finalidade de “erradicar” o analfabetismo. Ao analisarmos alguns sinônimos, bem como o significado da almejada “erradicação”, percebemos que é possível realizar uma reflexão quanto à terminologia da palavra sobre algo que se deseja “arrancar pela raiz”, no sentido de extirpar, extinguir, destruir, eliminar totalmente. No entanto, faz-se necessário estarmos atentos para que não seja potencializado o preconceituoso discurso que fere aqueles que não tiveram a oportunidade de serem alfabetizados durante a infância, por motivos variados, e que são detentores do direito à garantia de uma educação ao longo da vida, independente da idade que possuem.

Entre as vinte metas pertencentes ao PNE, de acordo com a pesquisa em tela, selecionamos as três seguintes para darmos continuidade à análise da trajetória relativa à Educação Especial e à Educação de Jovens e Adultos.

Figura 3 – Partes integrantes da Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação 2014-2024

4	Educação especial	universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
9	Alfabetização da população com 15 anos ou mais / Erradicação do analfabetismo absoluto	elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.
10	Educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional	oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Fonte: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

Analisando essas metas presentes no documento Plano Nacional de Educação (2014-2024), novamente encontramos um possível distanciamento entre a EJA e a Educação Especial, pois, ao mesmo tempo em que há uma preocupação em universalizar, “*preferencialmente*” na rede regular, o ensino para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, define-se a idade “desejável” para a ocorrência do referido direito (“para a população de quatro a dezessete anos”).

Não cabe a nós julgarmos ou criticarmos esta questão, ou a considerarmos como algo incorreto. Na realidade, desejamos sim que, na história nacional e mundial, todas as pessoas hoje consideradas como público-alvo da Educação Especial estejam inseridas nesse contexto. Porém, vale ressaltar que ainda há uma demanda composta por muitas outras pessoas com idades superiores às discriminadas na Meta 4 que também compõem o público-alvo desta

modalidade e possuem os mesmos direitos que as crianças e os adolescentes no que tange à educação escolar: os jovens e os adultos/idosos.

Para reforçar nossa observação referente à rotineira fragmentação entre as modalidades pesquisadas e à possível ausência de uma maior articulação entre as políticas vigentes que se remetem a cada uma delas, constatamos que as metas 9 e 10, que fazem menção às pessoas com idade a partir dos 15 anos completos, não citam nos resumos divulgados na Imagem 3 nenhum aspecto que assegure a presença dos sujeitos atendidos pelo campo da Educação Especial e que almeje a inclusão e aprendizagem significativa dos mesmos.

Além disso, torna-se fundamental mencionarmos que a meta 4 do PNE, ao tratar da educação de pessoas público-alvo da Educação Especial com base na Constituição Federal e na Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, apresentava em seu texto original oriundo das deliberações de vários de delegados na CONAE, a seguinte redação:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. (ABREU; CORDIOLLI, 2011, p. 28).

Pelo que podemos constatar, num primeiro momento a construção coletiva não foi plenamente considerada, tendo sido posteriormente apresentada uma nova redação, texto esse que foi acusado de ter um caráter anticonstitucional por contrariar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conforme podemos observar no trecho a seguir:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns (PLOENNES, 2012).

Numa tentativa de analisarmos esta meta, assim como para alguns defensores da inclusão plena em escolas regulares da rede pública de ensino, percebemos que houve a existência de uma possível triagem para a inserção de estudantes no ambiente escolar e o retorno de uma prática considerada segregacionista por remeter-se a matrícula em escolas e classes especiais.

Ainda referente às políticas difundidas em 2014, destaca-se a Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE, que nos apresenta a *Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar*. O estudo atencioso desta Nota Técnica³¹ atualmente é imprescindível para os educadores, a fim de garantirmos que a matrícula das pessoas com deficiência seja de fato efetuada, visto que “*a educação constitui direito humano incondicional e inalienável*”.

Um aspecto essencial que concerne à garantia do Atendimento Educacional Especializado a esses sujeitos, independente de possuírem um laudo médico, ou não, consta registrado na seguinte transcrição:

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. [...] se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (MEC/SECADI/DPEE, 2014).

No início de 2015, após um período superior a uma década de tramitação no Congresso Nacional, ocorreu a aprovação da *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*, sendo este fato considerado uma “vitória para promoção e defesa dos Direitos Humanos no Brasil”, segundo Ideli Salvatti, ministra da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que é fruto de uma série de discussões com membros da sociedade civil e de movimentos sociais, prevê a ampliação de vários direitos desses cidadãos, especialmente em áreas como saúde, educação, mercado de trabalho, esporte e lazer, afinal, de acordo com a letra da lei, pessoas com deficiência são

³¹ Vide o ANEXO D - Tabela 12: Pareceres Técnicos da Educação Especial (2009 – 2015) e o ANEXO E – Tabela 13: Notas Técnicas da Educação Especial (2009 – 2015).

aquelas que “têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, artigo 1º).

2.1.2 A sociedade em movimento pelo direito à educação de jovens e adultos com deficiência

Ao refletirmos sobre este tema, é possível enfatizar questões a respeito da educação como um direito inerente a todos, sem distinção, e da necessidade de refletirmos sobre a dignidade humana, como prevê a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que em seu Artigo I ratifica que “todos os seres humanos nascem livres e iguais *em dignidade e em direitos...*”

No que tange à Educação de Jovens e Adultos, em relação ao direito à educação, torna-se relevante citar a Declaração de Hamburgo (1997) que nos apresenta o compromisso com a construção de “amplas alianças para mobilizar e compartilhar recursos, de forma a fazer da educação de adultos um prazer, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada.” (p. 27-28). Esta Declaração nos instiga a refletir sobre a promoção do direito que todos têm de aprender ao longo da vida.

O reconhecimento do “Direito à Educação” e do “Direito a Aprender por Toda a Vida” é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997, p. 24).

Conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2008), o direito à educação é resguardado pela política nacional de educação independentemente de gênero, etnia, idade ou classe social. O acesso e a permanência na escola devem ser muito mais do que simplesmente garantir o ato da matrícula, e implica apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos com vistas a atingir as finalidades da educação, a despeito da diversidade na população escolar.

Ainda em relação à educação de pessoas jovens e adultas, identificamos na obra organizada por Maletti e Bueno (2013) que:

Esta seguramente é uma modalidade que compreende o atendimento a uma das maiores dívidas sociais do país. A noção de direito à educação é mais do que direito à escolarização. Implica em condições mínimas de cidadania, e a alfabetização representa parte importante destas condições. (...)

(...) E, ainda, para se tornar uma leitura mais ampliada do direito à educação, é preciso se reconhecer que parte considerável do público para a educação de jovens e adultos é também, público para a educação especial pois temos muitos jovens e adultos que não conseguiram chegar ou permanecer na escola devido às dificuldades de reconhecimento e atendimento às suas necessidades especiais. Este grupo pode potencializar o aumento por educação especial no país. (SOUZA; TAVARES, 2013, p. 59-60).

Em consonância com a Declaração de Hamburgo, o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, nos incisos I e II de seu Art. 1º estabelece as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida.

Ao olharmos numa perspectiva histórica, vemos que as legislações que preveem a educação “para todos” são muito recentes, nos levando a refletir sobre como as pessoas, que em muitos contextos ainda encontram-se a margem do sistema educacional, eram tratadas antes da promulgação das mesmas. Vale ressaltar a Declaração de Salamanca (1994), que versa sobre a inclusão de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Mais adiante, esta própria Declaração também se refere à educação de adultos:

Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação. Portanto, um esforço concentrado é requerido no sentido de se promover a alfabetização e o aprendizado da matemática e de habilidades básicas às pessoas portadoras de deficiências através de programas de educação de adultos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.6).

Para ampliar a reflexão sobre este assunto, descrevemos a seguir um caso observado em uma das escolas selecionadas para a realização da pesquisa de campo. Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos, de suas famílias e da própria escola, decidimos atribuir-lhes nomes fictícios durante a elaboração desta pesquisa.

Em uma reunião envolvendo a Equipe Técnico-Pedagógica de uma escola municipal da rede de Itaboraí e alguns responsáveis por alunos com deficiência matriculados na EJA, nos chamou a atenção o relato da senhora “Maria³²”, responsável por uma jovem de 17 anos surda³³, que na ocasião (primeiro semestre de 2013) cursava a Fase IV da EJA (equivalente à 3ª série e/ou ao 4º ano de escolaridade)³⁴. A equipe se reuniu com o objetivo de buscar meios para auxiliar no desenvolvimento cognitivo da aluna, visto que a mesma apresentara dificuldades de comunicação em relação a uma escola majoritariamente ouvinte, o que acarretava dificuldades de aprendizagem. Tanto a mãe quanto a professora perceberam que suas maiores dúvidas relacionavam-se aos eixos temáticos trabalhados em disciplinas como História e Ciências, por exemplo, e, uma maior facilidade de compreensão era demonstrada e percebida nas aulas de Matemática, onde eram utilizados objetos concretos para a realização das atividades.

Quando indagada acerca do motivo de sua filha ter iniciado os estudos escolares recentemente, (apenas em 2011) e não na infância, aos prantos a mãe informou que, quando criança, não conseguiu vagas para a mesma, possivelmente devido à surdez, e somente nos últimos anos tomou ciência que, independente das condições físicas, a educação é um direito público subjetivo.

Ao refletirmos sobre discurso desta mãe, sem pontuar se sua fala condiz de fato com a realidade de sua época, inquieta-nos o fato de, por todos esses anos, sua filha não ter tido a oportunidade de ter acesso à educação escolar como um direito humano e de ser simplesmente alfabetizada como as demais crianças da região, especificamente pelo fato de possuir um déficit na área da audição.

Atualmente, a mesma tem a possibilidade da garantia desse direito se concretizar através do ingresso na Educação de Jovens e Adultos, porém, ainda encontra obstáculos, pois, por mais que os espaços escolares tenham como objetivo serem realmente inclusivos, no caso

³² Nome fictício utilizado por questões éticas.

³³ Para maiores informações sobre a cultura surda, podemos consultar o livro *Surdez e Educação*, da autora Maura Corcini Lopes (2011).

³⁴ Vide maiores informações sobre as nomenclaturas utilizadas na rede municipal de Itaboraí no ANEXO C Tabela 11: Equivalência entre a EJA e o Ensino Regular. De acordo com o Art. 23 da Lei nº 9.394/96: a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

acima mencionado e presenciado foi possível constatar que ainda necessitamos sanar algumas pendências nas escolas de um modo geral. Por exemplo: foi oferecido um curso de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para os alunos surdos e seus familiares mais próximos. Conforme já havíamos mencionado, tendo sido aprovada pela Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, a Lei de Libras, foi regulamentada através do Decreto nº 5.626/05, que prevê o direito de pessoas surdas aprenderem através da utilização desta língua, constituindo um direito que deve ser garantido. Mas será que no ambiente escolar, além de um instrutor, intérprete e/ou tradutor haverá outras pessoas habilitadas para se comunicarem com esses alunos ao longo do cotidiano? Como será sua convivência com os colegas de classe, professores, direção e demais funcionários? Será que sua comunicação será isolada, diretamente associada apenas ao profissional designado a oferecer o atendimento educacional especializado? Se isso acontecer (como de fato já ocorre em algumas Unidades de Ensino), talvez os alunos sintam-se "estrangeiros" no intramuro escolar.

Em contextos similares, metaforicamente o termo “estrangeiros” pode ser substituído por outros. Parafraseando Alvarenga (2009), historicamente esses sujeitos estão inseridos numa ótica que nos remete a refletir desde a “cegueira” a “orfandade”. Fazendo uma análise das políticas públicas voltadas para a modalidade de educação de jovens e adultos, veremos que muitos foram deixados à própria sorte, sendo culpabilizados por suas condições, omitindo, muitas vezes, a lógica perversa e excludente burguesa.

Nesse sentido, aqueles que não conseguem dominar o sistema de leitura e escrita, por exemplo, são considerados cegos e incapazes que não possuem condições de se posicionarem como sujeitos que são capazes de contribuir positivamente para a manutenção da sociedade. Além de às vezes serem considerados cegos e incapazes, em outros momentos as instâncias superiores se abstêm de suas responsabilidades sociais, delegando a outros uma atribuição disfarçada de solidariedade e/ou caridade que lhes compete, como por exemplo, uma campanha denominada “*Adote um analfabeto*”, ocorrida no Brasil em 1999.

Arroyo (2006) pode complementar nossas reflexões sobre a EJA e a Educação Especial como campos que vão emergir na medida em que sejamos capazes de desenvolver esse olhar sobre a educação como direito social de todos os seres humanos:

Se pretendemos reconfigurar a Educação de Jovens e Adultos, teremos que começar por reconfigurar a estreiteza com que vem sendo equacionado o direito à educação em nossa tradição política e pedagógica. O embate tem de se dar no campo do

alargamento dessa estreita concepção dos direitos sociais, humanos. A história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos. [...] Teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos, entre eles à educação de jovens e adultos. (ARROYO, 2006, p. 28).

É válido ressaltar que este mesmo autor, segundo Siems (2012, p. 70), nos apresenta o papel e a relevância de movimentos organizados da sociedade na conquista da EJA como direito social fundamental, pois tais movimentos trazem avanços que contribuem pressionando pelo reconhecimento dos direitos de vários outros grupos sociais. Estes movimentos também proporcionam relevantes ações em prol da defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Embora seja possível observar que, no Brasil, a presença de familiares e profissionais que falam sobre a deficiência predomine, emergem já movimentos em que pessoas com deficiência que romperam as barreiras da exclusão educacional trazem suas vozes ao centro dos debates, ampliando e reconfigurando o próprio campo da educação especial. (SIEMS, 2012, p. 70).

Nos bastidores do processo de promulgação e instauração das políticas de educação inclusiva, encontram-se sujeitos participantes de movimentos organizados que, movidos pelo desejo de garantir melhores condições para si e para os seus, fortaleceram os seus ideais e conquistaram, gradativamente, através de lutas, alguns direitos que se entrelaçam a favor do público inserido no âmbito da Educação Especial.

Nessa perspectiva, não podemos deixar de citar a existência dos movimentos de resistência em defesa da comunidade surda. Como é perceptível na tabela a seguir, há uma década que ocorreu a regulamentação da legislação que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua desses sujeitos, após um longo e ainda existente percurso histórico em prol do reconhecimento dessa comunidade e das representações culturais sobre a surdez.

Tabela 3 — Conquistas dos movimentos em defesa da comunidade surda

2002	Lei 10.436 - Lei de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	Passou a reconhecer a Língua de Sinais como língua e como forma legítima de comunicação e expressão das pessoas surdas.
2005	Decreto nº 5.626/05	Regulamentou a Lei de Libras.
2011	Movimento Nacional em favor das Escolas Bilíngues para surdos	Reuniu aproximadamente 4.000 surdos em Brasília/DF, originando o “Setembro Azul”.
2011	"Setembro Azul"	Reivindicação das propostas apresentadas no PNE (2011 - 2021), que foi discutido pela CONAE, em 2010, posicionando-se a favor das Escolas bilíngues para surdos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2015.

Também merecem destaque os embates empreendidos por familiares de autistas, como a Sra. Berenice Piana di Piana, mãe de um jovem autista, que se tornou líder de um movimento chamado Movimento Família Azul, cujo antigo histórico de lutas resultou na recente instauração da Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que versa sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, regulamentada no dia 02 de dezembro de 2014, através do Decreto nº 8.368 que, entre outros direitos conquistados, assegura a matrícula de pessoas com autismo na rede regular de ensino.

Ao analisarmos os movimentos da sociedade, salientamos a importância de acompanharmos as políticas pelo direito à educação de jovens e adultos com deficiência, pois através do envolvimento de vários atores da sociedade temos a possibilidade de tensionar a responsabilidade do Estado para que a oferta da EJA e a da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva se efetive como política pública. Afinal, cabe à sociedade exercer um controle social sobre essas políticas a fim de fortalecê-las e de garantir a implementação de novas ações, fiscalizando, pressionando, monitorando, avaliando, enfim, acompanhando efetivamente as políticas públicas já existentes.

Diante do duplo descaso atribuído ao longo dos anos às modalidades aqui pesquisadas, é urgente que a sociedade, de um modo geral, esteja atenta à situação educacional dessa parcela da população participando dos espaços dialógicos e deliberativos entre os diversos representantes da sociedade civil e do(s) governo(s). No decorrer deste capítulo, foi possível perceber que, além da veemente ação dos movimentos sociais, o controle social também pode ser efetuado com a participação ativa da sociedade em movimentos associativos, fóruns,

conferências, ONGs, entre outras possibilidades, tendo se tornado fundamental que a sociedade esteja cada vez mais atuante nesses espaços de participação e consciente dos direitos dos cidadãos que o poder público tem o dever de cumprir. Além disso, é válido ressaltar que os debates suscitados nesses espaços autônomos com vistas à obtenção da garantia de direitos, também podem contribuir com permanentes processos formativos, aprendizados contínuos e superação de desigualdades sociais.

3 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICÊNCIA EM ITABORAÍ – PERCURSOS DA PESQUISA E DESAFIOS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS

3.1 Percurso Metodológico

Neste capítulo apresentamos a natureza do trabalho proposto. Esta dissertação foi realizada numa abordagem qualitativa, sem desconsiderar dados quantitativos atualizados trazidos pelo Ministério da Educação, pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí e por fatores investigados em instituições de ensino. A princípio, com o objetivo de contextualizar e melhor expressar a relevância da pesquisa, foram realizados levantamentos nos Grupos de Trabalho da Educação Especial e da Educação de Pessoas Jovens e Adultas no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em busca de produções elaboradas nos últimos anos por pesquisadores que abordassem o enlace entre as referidas modalidades.

Posteriormente foi organizado um cronograma elencando as próximas atividades que poderiam ser realizadas para darmos continuidade a esta pesquisa. Em virtude dos imprevisíveis acontecimentos presentes em nossa rotina e na própria dinâmica cotidiana do ambiente escolar, estávamos cientes da possível necessidade de flexibilização do calendário previamente estabelecido, respeitando as mudanças que poderiam emergir em relação a algumas etapas previstas para a concretização das ações presentes nesse planejamento.

A seguir, com uma postura dialógica e sempre na companhia de um diário de campo, foram efetuados os seguintes procedimentos:

- **Levantamento documental:** Análise de Fichas de Matrícula dos estudantes, Relatórios Descritivos elaborados pelos docentes a respeito do desenvolvimento dos educandos, tabelas do IBGE, INEP e Censo Escolar, documentos produzidos pelas instituições referentes ao quantitativo de matrículas e à evasão escolar, diagnósticos realizados pelas Coordenações da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí. As principais legislações que dispõem sobre as modalidades aqui pesquisadas também

foram observadas, tais como: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Resoluções, Declarações, abrangendo aspectos como a dupla matrícula para a educação especial, as especificidades do alunado da EJA e, sobretudo, procurando refletir sobre o direito à educação e à dignidade humana;

- **Pesquisa de campo:** Entre os principais objetivos relacionados ao ingresso no campo, inicialmente, constava a realização de visitas a escolas públicas municipais localizadas na cidade de Itaboraí que incorporam essas duas margens da educação, para efetuar observações e realizar entrevistas com membros das Equipes Diretivas e com outros profissionais da educação que atuam nas mesmas. Além de igualmente considerarmos necessário o contato com a Secretaria Municipal de Educação, para obtermos maiores esclarecimentos acerca das políticas públicas destinadas a este campo, no decorrer da pesquisa foi indispensável conhecer também as instituições de ensino não formais disponibilizadas no município, que integram o atendimento aos estudantes que se encontram em condições físicas e/ou psicológicas consideradas como deficiência, sejam elas temporárias ou não, que influenciam diretamente na relação de ensino-aprendizagem desses sujeitos. Ao visitar as escolas, percebi que todas as unidades de ensino têm a possibilidade de encaminhar os alunos para, no contra turno, realizarem um acompanhamento com variados especialistas, de acordo com as necessidades de cada um, muitas vezes registradas em diagnósticos e laudos médicos e/ou, em sua maioria, percebidas pelos próprios docentes e equipes pedagógicas no decorrer das atividades propostas e desenvolvidas no cotidiano escolar. Por este motivo, consideramos importante inserir esses espaços no âmbito da pesquisa de campo, a fim de verificarmos como os estudantes da EJA têm sido recebidos e subsidiados nesses locais. É válido destacar, que a observação participante também é considerada uma técnica importante para o desenvolvimento da pesquisa de campo, pois através dela é possível “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitam o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (MINAYO, 2007).
- **Entrevistas Semiestruturadas:** Conforme já mencionado, nossa proposta inicial apresenta como pressuposto a realização de entrevistas membros das Equipes

Diretivas das Unidades Escolares que oferecem EJA e possuem alunos com variados tipos de deficiência matriculados, assim como membros da Secretaria de Educação que compõem as Coordenações de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Especial. É válido destacar que, de acordo com o Regimento Escolar da Rede Municipal de Itaboraí (2007), as Equipes Diretivas podem ser compostas pelos seguintes membros: Diretor Geral, Diretor Adjunto, Dirigente de Turno, Secretário Escolar, Professor Coordenador Pedagógico e Professor Orientador Educacional. Todavia, os rumos da pesquisa no decorrer desse percurso foram parcialmente alterados em alguns momentos, uma vez que, ao chegar às escolas e reportar-me aos integrantes das Equipes Diretivas objetivando estabelecer um diálogo a respeito das políticas públicas concernentes às modalidades estudadas, geralmente os mesmos estavam extremamente ocupados com as diversas demandas atinentes a sua função e/ou direcionavam-me às Salas de Recursos para que eu pudesse falar diretamente com os Professores Especializados para Educação Especial, pois, segundo os próprios diretores, tais especialistas seriam os mais indicados para discorrerem sobre a presença inclusiva dos jovens e adultos com deficiência nas escolas visitadas.

A opção pelas entrevistas semiestruturadas ocorreu em função desta se tratar de um procedimento metodológico em que podemos obter dados objetivos e subjetivos. Os primeiros podem ser também obtidos através de fontes secundárias, tais como censos, estatísticas, e outras formas de registros. Em contrapartida, o segundo tipo de dados se relaciona aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados, com os quais procuramos dialogar de forma mais livre, não condicionando as suas respostas a uma padronização de alternativas previamente definidas.

Segundo Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Nesse sentido, ao chegar aos espaços selecionados para a realização da pesquisa de campo foi explicitada a natureza e os objetivos do trabalho e, ao iniciar as entrevistas, os participantes foram indagados de acordo com as questões de estudo inicialmente propostas almejando saber quais ações o poder público local da cidade pesquisada vem realizando no sentido de garantir o direito à Educação de Jovens e Adultos com deficiência e como as escolas municipais de

Itaboraí se organizam para atender a esses sujeitos, além de efetuar outros questionamentos mais específicos de modo a conhecer melhor a realidade de cada uma dessas instituições, procurando saber se possuíam, ou não, Sala de Recursos, quantos alunos com deficiência atendiam, as idades e as especificidades dos mesmos, entre outras perguntas, de acordo com cada contexto investigado.

Ainda em relação às entrevistas, de acordo com Minayo (2007), percebemos que sua utilização foi fundamental por se tratar de um importante componente da realização da pesquisa qualitativa. Suas formas de realização podem ser de natureza individual ou coletiva e ambas foram utilizadas durante a elaboração desta dissertação, possibilitando, através das mesmas, a obtenção de informações contidas nas falas, expressões e nos gestos dos atores sociais a respeito de suas percepções referentes ao enlace entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, procurando sempre deixá-los à vontade para relatarem suas experiências e expressarem suas opiniões e contribuições sobre o tema abordado.

Também foi primordial o delineamento de algumas estratégias para garantir o registro das falas dos sujeitos que participam da pesquisa, tendo sido possível trabalhar com um sistema de anotação simultânea (tomadas de notas) e, em algumas ocasiões, fazer uso de gravações em áudio para posterior transcrição.

Nesse sentido, ao expor o contexto da pesquisa, mencionamos em alguns momentos observações concernentes aos locais e aos participantes envolvidos, que integram as Coordenações de EJA e de Educação Especial e as Unidades de Ensino visitadas. Sendo assim, dentre as ferramentas metodológicas utilizadas, além das observações realizadas em 13 instituições públicas municipais³⁵, enunciamos também alguns excertos de entrevistas e diálogos que foram efetuados com:

- 04 membros da Secretaria de Educação de Itaboraí;
- 04 componentes de Equipes Diretivas de Unidades Escolares;
- 03 funcionários de Unidades Escolares;
- 03 funcionários de instituições da Educação Especial;

³⁵ Foram visitadas, para fins da pesquisa, 10 Unidades Escolares e 03 instituições de ensino não-formais.

- 05 integrantes do Corpo Docente (02 Professores de Referência³⁶ e 03 Professores Especializados para Educação Especial).

No decorrer da pesquisa, conforme já mencionado, foi priorizada a utilização de um Diário de Campo, no qual foram inseridas variadas anotações e ganharam destaque as diversas percepções, angústias, questionamentos, informações, argumentos, citações, legislações, enfim, os inúmeros registros que gradativamente foram se entrelaçando e compondo os deslocamentos percorridos ao longo desta desafiadora trajetória.

A entrada no campo, isto é, nas instituições municipais para o desenvolvimento da pesquisa, foi antecedida por sentimentos em torno da dualidade entre ser estudante/pesquisadora e ser funcionária/professora-supervisora. A função que inicialmente me permitiu chegar ao conhecimento da existência dos sujeitos aqui investigados (estudantes-adultos-com deficiência), também me fez ser conhecida por muitos componentes de Equipes Diretivas que atuam na rede devido ao caráter itinerante do cargo que ocupo neste município.

A priori, não hesitamos ao afirmar que ser professora pesquisadora acerca das situações educacionais observadas a partir da própria prática é algo extremamente importante. No entanto, alguns receios precederam minha inserção nas Unidades Escolares e transcorreram por minhas reflexões, como podemos verificar através dos questionamentos registrados a seguir.

Será que os entrevistados seriam realmente sinceros não omitindo informações sobre as questões levantadas? Será que ficariam na expectativa de um possível retorno com soluções por parte da Secretaria de Educação para os prováveis problemas apresentados? Seriam capazes de realmente distinguir que naquele momento minha visita era fruto de uma pesquisa de mestrado e não um movimento de trabalho solicitado pela Supervisão Educacional? E, por outro lado, será que eu conseguiria tomar ciência de determinadas situações que poderiam surgir a partir da pesquisa e isentar-me da tentativa de buscar colaborar com alguma mudança e melhoria em relação às mesmas?

Tensionando sobre estas dúvidas, me posiciono junto a Alvarenga (2010) que entende a entrevista como um “acontecimento que eclode na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” em percurso de diálogo. Como esclarece a autora, a entrevista se constitui em textos,

³⁶ Os *professores de referência* aqui descritos são aqueles que atuam nas salas de aula com as turmas de Ensino Fundamental I, tanto na modalidade EJA, quanto no ensino regular.

material enunciativo em que uma ou mais pessoas participam de relações dialógicas de sentidos. Assim,

[...] ver e compreender o texto de um outro, significa ver e compreender uma outra consciência. Por isso mesmo, a compreensão envolve uma relação específica de sentido, nascida de uma relação dialógica. Portanto, como pesquisadora, ao aspirar a atitude de compreensão, não posso deixar de fazê-la de forma dialógica. (ALVARENGA, 2010, p. 38)

Nesse sentido, evitei procurar as respostas, mas todas elas foram primordiais ao me conduzirem a repensar na utilidade da pesquisa e na importância de promovermos meios para cooperar com a reflexão dos demais profissionais envolvidos direta e indiretamente com esses sujeitos presentes nas periferias urbanas que historicamente encontram-se a margem do direito à educação.

Tendo superado os receios precursores ao ingresso no campo de pesquisa, as aflições iniciais foram substituídas por um novo desafio: como analisar os relatos de colegas de trabalho, previamente conhecidos, ou não, devido à amplitude dimensional do município em questão e à extensão da rede pública escolar inserida no mesmo? Como tornar públicas determinadas opiniões pessoais compartilhadas no decorrer das entrevistas por pessoas que foram escolhidas para compor, por exemplo, o quadro de gestores educacionais da cidade?

Diante dessa situação, a análise das falas surgidas durante a pesquisa de campo foi fundamentada nos princípios éticos constituídos ao longo da vida, uma vez que, ao ouvir o discurso de diversos profissionais da educação durante os momentos de diálogo e a realização das entrevistas semiestruturadas, consideramos ser justo e importante respeitar os relatos de todas as pessoas que se dispuseram a expor suas opiniões, disponibilizaram seu tempo e nos receberam em seus ambientes de trabalho, colaborando efetivamente com a construção da presente pesquisa.

Entretanto, foi possível constatar o quanto é essencial almejarmos a ampliação de políticas de formação para todos os integrantes da comunidade escolar com vistas a promover orientações a respeito de quem são esses sujeitos que atualmente encontram-se inseridos na EJA e na Educação Especial, suscitando novas reflexões e conhecimentos para garantir que todos os funcionários possam acolher esses estudantes sem rotulá-los e/ou estigmatizá-los, contribuindo com o desenvolvimento dos mesmos.

Em uma das escolas visitadas, por exemplo, o atendimento foi gentilmente realizado por um funcionário que, ao se referir aos alunos com deficiência matriculados na EJA, na ausência de diagnósticos e de maiores esclarecimentos, utilizou os seguintes termos destacados em negrito:

Deixa eu pegar os diários para te mostrar quem são os alunos da EJA com “necessidades educacionais especiais”. Primeiro: o sr. “L.A.”. Ele tem muita **dificuldade de aprendizagem**. Está na quinta fase e tem 40 anos; depois, [o aluno] “V”: esse tem uma **dificuldade de entendimento**. É da Fase III. Tá com... 32 anos; tem a “K”, da Fase I. Ela tem laudo, porque tem uma carteirinha de especial que eu já vi, mas o laudo não está aqui na escola. E tem **problema de “fono”**. [...]; na Fase II tem a “E”, que tá **com quase 20 anos, mas parece que tem 10!** [...] Na Fase III tem mais: Dona “C” é **cadeirante e tem paralisia na mão**. [...] Tem... 70 anos; tem a Dona “L”, que tem **problema de visão**, está com 77 anos; Dona “M”, tem **mal de Parkinson**, 75 anos; depois, Dona “N”, **dificuldades na fala**, 52 anos. Tem ainda a “F”, **problema neurológico**; e a Dona “S”, que é a **parte cognitiva e deficiência social**. O marido dela estuda aqui também. Ele não deixa nem ela fazer compras. (Agente Administrativo, Escola 2, 2014).

Através da escuta, do registro e das reflexões possíveis acerca dessas falas, ratificamos o desejo de formação e de conscientização que, sempre que possível, poderiam ser expandidas para todos os profissionais que estão em contato direto e indireto com este alunado cotidianamente, almejando ir além do que já é oferecido e incentivado aos docentes e aos responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado nas escolas.

Além disso, esperamos que os questionamentos levantados nas entrevistas, o diálogo estabelecido com diversos educadores e até mesmo a possibilidade de participação em reuniões, comissões e nas discussões sobre os eixos da Conferência Nacional da Educação (CONAE) e sobre as metas e estratégias dos Planos Nacional e Municipal de Educação possam ter contribuído de modo a fomentar novas ideias nesses espaços e a dar maior visibilidade, reconhecimento e efetiva busca pela garantia dos direitos e por melhorias políticas para a educação desses estudantes em questão.

Por fim, em relação à construção da pesquisa e à escrita deste trabalho, ratifico que em alguns momentos a angústia, as dúvidas e as preocupações se fizeram presentes, principalmente em função do pouco tempo de curso, da inexistência de muitas pesquisas na área e do esforço para conciliar os estudos e a produção acadêmica com as demandas profissionais e pessoais. A compreensão familiar, a generosa colaboração dos professores do Programa de mestrado, o fortalecimento dos vínculos e as trocas de experiência com os

colegas de turma, o incentivo e a escuta atenciosa de vários amigos foram fundamentais para a concretização deste processo.

3.2 A pesquisa e seus resultados

3.2.1 Mapeando o direito à Educação de Jovens e Adultos com Deficiência no território de Itaboraí

Tendo em vista que a escolha pelo município de Itaboraí para a realização da pesquisa ocorreu após a oportunidade de ter percorrido por variados contextos educacionais nessa cidade, foi possível perceber através de diálogos e observações as desigualdades sociais existentes e as dificuldades de acesso e permanência ocorridas para diversos alunos. Localizado na região metropolitana do estado Rio de Janeiro, sua fundação data de 16 de agosto de 1696, tendo sido emancipada em 22 de maio de 1833. De acordo com dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁷ no Censo realizado em 2010, possui aproximadamente 218.000 habitantes.

Mapa 1— Mapa do Rio de Janeiro com destaque para Itaboraí



Fonte: <http://pt.slideshare.net/redeconsciencia/relatrio-consolidado-estudo-qualidade-urbana-local>

³⁷ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=330190>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

Grande parte do território de Itaboraí é ocupada por propriedades rurais. Inicialmente sua economia era baseada na cana de açúcar (século XVI). A arte em cerâmica também sempre foi destaque em sua economia e cultura. Já no século XX, após um período de declínio, o cultivo de laranja surgiu como nova forma de economia agrícola, perdurando até a década de 80. Apesar de ainda ser considerado um município rural, recentemente Itaboraí ganhou novas construções e recebeu muitas pessoas oriundas de outros estados e países devido ao início da construção do Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro (COMPERJ), um empreendimento da empresa Petrobras e, conseqüentemente, as Unidades Escolares receberam com frequência um grande número de trabalhadores requerendo matrículas para seus filhos no ensino regular, e para os próprios adultos, na modalidade EJA, que desejavam dar continuidade aos estudos não realizados na idade considerada “apropriada”, com vistas à obtenção de oportunidades empregatícias no COMPERJ³⁸.

No entanto, segundo relatos de alguns funcionários que atuam nas secretarias escolares, percebemos que já houve casos de alunos que não demonstraram interesse em estudar de fato, mas apenas gostariam de obter uma declaração de escolaridade a fim de ingressarem no mercado de trabalho. Ao realizar uma crítica no que tange a situações semelhantes a essa, Pacheco (2014) nos diz que:

A educação passou a ser vista como um instrumento de mobilidade social, que qualifica o trabalhador para a obtenção do seu emprego, em vez de formá-lo para a vida social. (PACHECO, 2014, p.152).

Outros alunos jovens e adultos, porém, apresentaram o desejo em dar sequência aos seus estudos, mas devido a fatores como o horário de trabalho, o cansaço físico ou até mesmo em função das complexas condições do trânsito comuns em certos horários e rodovias da cidade, passaram a compor o grande índice de evasão escolar existente.

Buscando analisar esses aspectos, articulá-los com possíveis situações que são vivenciadas por outros estudantes e que nos remetem à reflexões sobre questões que poderiam envolver o enlace entre a EJA e a modalidade de Educação Especial no município pesquisado, uma Assessora Pedagógica da SEMEC, em entrevista, complementa:

³⁸ De acordo com os dados apresentados no ANEXO A - Gráfico 1: Evolução de empregos – COMPERJ / Itaboraí (2014), em novembro de 2014 houve o maior índice de demissão dos trabalhadores das empresas prestadoras de serviços do COMPERJ de Itaboraí.

[...] Esses alunos da EJA que trabalham, eles não têm horário para a Sala de Recursos. Não têm a disponibilidade para estarem no contra turno, ou porque trabalham ou quem tem a tutela trabalha e não pode levar (Assessora pedagógica da EJA, Itaboraí, 2014).

Situações como as supracitadas também nos levam a ponderar sobre antigas e atuais questões relativas à classe trabalhadora, ao modo de produção capitalista, à teoria do Estado, aos mecanismos de Estado usados para recompor o poder econômico, entre outras.

Além disso, como educadores, não somos favoráveis à opinião de que a educação escolar simplesmente objetive uma preparação mercadológica. É de primordial importância que ocorra na escola o desenvolvimento integral dos sujeitos, em todos os seus aspectos: afetivos, cognitivos e sociais. Por outro lado, temos a consciência de que todos os estudantes-trabalhadores devem ser respeitados em todos os sentidos, mediante as diversas particularidades apresentadas cotidianamente.

Não alheios a essas questões, entretanto mais preocupados em realizar uma formação para os alunos jovens, adultos e idosos da cidade que seja plena, crítica e emancipadora, e não meramente mercadológica, os responsáveis pela Coordenação da EJA em Itaboraí têm buscado efetuar mudanças significativas, investindo na formação continuada e na redução da rotatividade dos docentes, articulando-se também com outras instâncias a fim de promover melhores formas de acesso e permanência aos alunos, como por exemplo: análise sobre o horário das aulas e alteração no mesmo, parcerias relacionadas aos meios de transporte e ao acesso a eventos culturais.

Um dos principais pontos positivos observados em Itaboraí, é que os Referenciais Curriculares em vigor atualmente foram construídos coletivamente com os professores no ano letivo de 2012. Em relação à análise e alteração no horário das aulas, a equipe da Secretaria de Educação constatou que inúmeros estudantes trabalhadores não conseguiam cumprir o antigo horário estabelecido, das 18h às 22h, pois a maioria deles constantemente chegava atrasada por motivos de trabalho e uma grande parcela precisava sair mais cedo devido à distância e as condições de transporte e segurança da cidade. Sendo assim, no ano de 2013 foram feitas alterações no Calendário Escolar, de modo a adaptar as turmas de EJA ao novo horário em vigor: das 18h30min às 21h30min. Trata-se de um exemplo relacionado a uma simples mudança, porém, tal iniciativa pode representar um ato de sensibilidade e respeito em relação a algumas particularidades retratadas pelos alunos trabalhadores.

Outra mudança relevante ocorrida a partir do ano letivo de 2013 tratou-se da possibilidade de conseguir ônibus escolares para transportar os estudantes das escolas mais afastadas do centro da cidade, numa tentativa de facilitar o trajeto dos mesmos e evitar a evasão em função do difícil acesso. De acordo com relatos obtidos a partir da realização da pesquisa de campo e entrevistas com alguns gestores, esta novidade para os alunos trabalhadores da EJA favoreceu também a permanência dos estudantes com deficiência matriculados nesta modalidade no período noturno por facilitar o trajeto dos mesmos até as escolas.

“(...) um transporte para as escolas com difícil acesso. Então, a gente conseguiu garantir o transporte.”
(Coordenadora da EJA, Itaboraí, 2014).

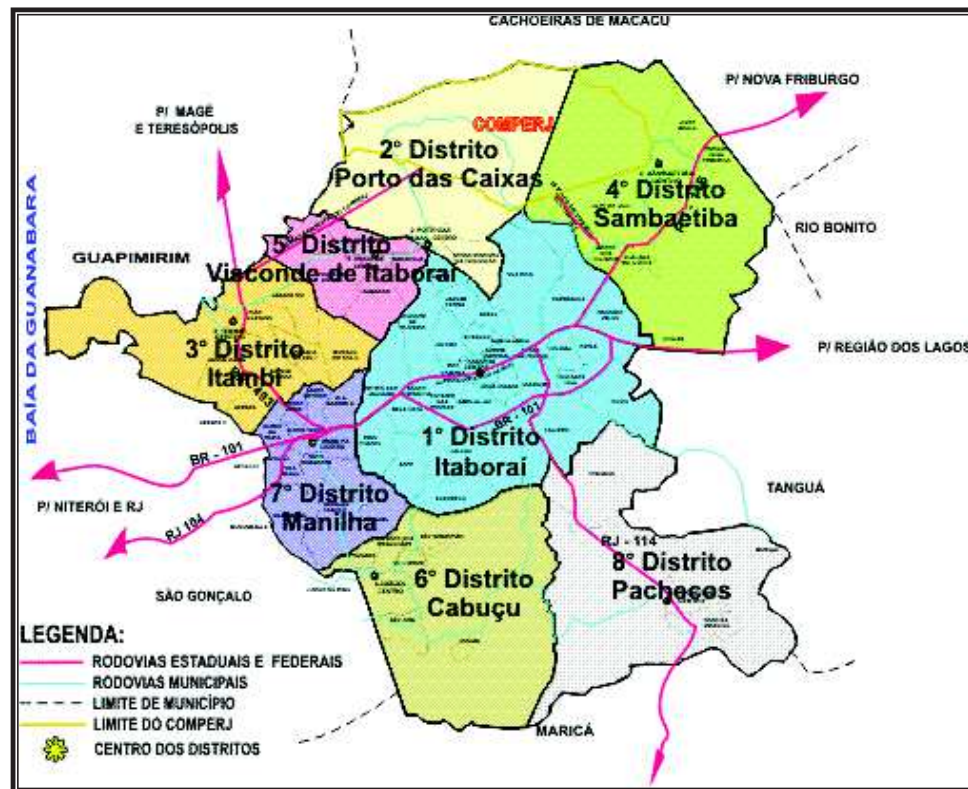
“Hoje você consegue manter um público desse estudando porque tem ônibus escolar.”
(Diretora Geral da Escola 1, Itaboraí, 2014).

Atualmente, Itaboraí possui 87³⁹ escolas municipais que ofertam desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. Dentre elas, de acordo com informações obtidas na Secretaria de Educação, até primeiro semestre de 2014 havia oferta da Educação de Jovens e Adultos em 17 unidades escolares, com a atuação de aproximadamente 150 docentes e, em média, 3 mil alunos matriculados nesta modalidade. Atualmente, 18 escolas oferecem a EJA para estudantes com idade a partir de 15 anos completos. Em relação à modalidade de Educação Especial, embora ainda sejam necessárias inúmeras melhorias referentes a esse campo, observamos neste município o constante esforço em prol do fortalecimento de ações voltadas para a perspectiva de uma educação inclusiva, salientando que **todas as escolas** possuem o dever de adequarem-se para receberem e devidamente promoverem o atendimento escolar às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Nesse sentido, visando dar continuidade à contextualização do território pesquisado e propiciar reflexões acerca do trajeto percorrido *in loco* para a efetivação da pesquisa de campo, consideramos importante observar que o município de Itaboraí está subdividido em 8 (oito) distritos, conforme verificamos no mapa a seguir:

³⁹ A listagem completa com as Unidades de Ensino encontra-se disponível para consulta no ANEXO B – Tabela 10: Relação das escolas públicas municipais de Itaboraí – 2015.

Mapa 2 — Mapa de Itaboraí subdividido em distritos



Fonte: http://jpessanha.blogspot.com.br/2014/10/mapa-de-itaboraí-e-seus-distritos_2.html

No período inicial de desenvolvimento e coleta de dados para a pesquisa em tela, procuramos conhecer, relacionar e localizar as Unidades de Ensino que direta ou indiretamente já contemplavam o público aludido nos estudos referentes a este trabalho dissertativo. Ressalvamos que elementos mais atualizados serão apresentados em momentos posteriores, como o notório quantitativo de Salas de Recursos atualmente disponíveis, por exemplo. Entretanto, apresentamos neste momento as relações de escolas municipais e municipalizadas localizadas em Itaboraí que inicialmente foram definidas como potenciais espaços para a inserção no campo de investigação e análise, acrescidas dos respectivos bairros e distritos onde as mesmas se encontram, a saber:

Tabela 4 — Relação das escolas com EJA em Itaboraí (2014)

Escola	Distrito	Bairro
E.M. Alfredo Torres	8º	Muriqui
E.M. Antonio Alves Vianna	7º	Apolo II
E.M. Antônio Carlos da Silva	3º	Morada do Sol
E.Mz. Casa da Criança do Vale do Marambaia	7º	Apolo
E.M. Genésio da Costa Cotrim	1º	Esperança (Reta)
E.M. Geremias de Mattos Fontes	4º	Sambaetiba
E.Mz. Prefeito João de Magalhães	8º	Visconde de Itaboraí
E.M. Luzia Gomes	3º	Itambi
E.M. Marly Cid Almeida de Abreu	1º	Nancilândia
E.M. Prefeito Milton Rodrigues Rocha	1º	Areal
E.M. Padre Hugo Montedoneo	1º	Três Pontes
E.M. Profª. Maria Ana Moreira	1º	Rio Várzea
E.M. Profª Cecília Augusta dos Santos	1º	Outeiro das Pedras
E.M. Promotor Luiz Carlos Cáffaro	1º	Ampliação
E.M. Antônio Joaquim	1º	Manilha
E.M. Odilon Bernardes	7º	Marambaia
E.M. Onze de Junho	1º	Venda das Pedras
E.M. Therezinha de Jesus – Anexo	1º	Centro

Fonte: Elaborada pela autora via Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC, 2014).

Tabela 5 — Relação das escolas com Sala de Recursos em Itaboraí (2013)

Escola	Distrito	Bairro
E.M. Afonso Salles	7º	Manilha
E.M. Antonio Alves Vianna	7º	Apollo
E.M. Clara Pereira	1º	Centro
E.M. Gastão Dias de Oliveira	1º	Calundu
E.M. Genésio da Costa Cotrim	1º	Esperança (Reta)
E.M. Geremias de Mattos Fontes	4º	Sambaetiba
E.M. Guilherme de Miranda Saraiva	1º	Centro
E.Mz. Joaquim Pedro de Andrade - CIEP 452	7º	Apollo
E.M. Luzia Gomes	3º	Itambi
E.M. Marly Cid Almeida de Abreu	1º	Nancilândia
E.M. Prefeito Milton Rodrigues Rocha	1º	Areal
E.M. Padre Hugo Montedoneo	1º	Três Pontes
E.M. Profº Pedro Alves de Araújo	3º	Itambi
E.M. Profª Cecília Augusta dos Santos	1º	Outeiro das Pedras
E.M. Promotor Luiz Carlos Cáffaro	1º	Ampliação
E.M. Romeu Simões da Fonseca	7º	Manilha
E.M. Samuel da Silva Garcia	7º	Vila Brasil
E.M. Símaco Ramos de Almeida	2º	Porto das Caixas
E.M. Antônio Joaquim	7º	Manilha
E.M. Odilon Bernardes	7º	Marambaia
E.M. Auto Rodrigues de Freitas	7º	Manilha

Fonte: Elaborada pela autora via Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC, 2013).

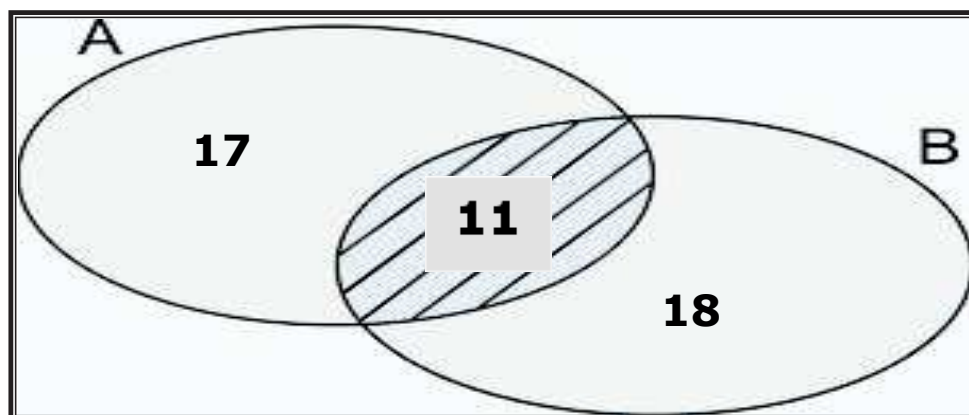
Tabela 6 — Relação das escolas com EJA e com Sala de Recursos (2013)

Escola	Distrito	Bairro
E.M. Antonio Alves Vianna	7º	Apolo II
E.M. Genésio da Costa Cotrim	1º	Esperança (Reta)
E.M. Geremias de Mattos Fontes	4º	Sambaetiba
E.M. Luzia Gomes	3º	Itambi
E.M. Marly Cid Almeida de Abreu	1º	Nancilândia
E.M. Prefeito Milton Rodrigues Rocha	1º	Areal
E.M. Padre Hugo Montedoneo	1º	Três Pontes
E.M. Profª Cecília Augusta dos Santos	1º	Outeiro das Pedras
E.M. Promotor Luiz Carlos Cáffaro	1º	Ampliação
E.M. Antônio Joaquim	1º	Manilha
E.M. Odilon Bernardes	7º	Marambaia

Fonte: Elaborada pela autora via Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC, 2013).

A partir da organização das tabelas acima, observamos no início da pesquisa um percentual relativo à existência de aproximadamente 21,17% de estabelecimentos municipais de ensino constituídos com Salas de Recursos. Em uma apuração mais recente efetuada no primeiro semestre de 2015, já foi possível verificarmos o cômputo de 32,18% atinente à implantação dos referidos espaços. Quanto à oferta da EJA, registramos na fase inicial da dissertação, em 2013, que cerca de 20% das unidades escolares proporcionavam o acesso da população a esta modalidade e, nos dias atuais, contabilizamos 20,6% das escolas públicas do município itaboraiense com Educação de Jovens e Adultos. Na terceira tabela elaborada, procuramos apresentar uma “interseção” entre as escolas identificadas, numa tentativa elementar de articular de maneira sistemática a relação entre elas através do reconhecimento dessa abrangência em, no mínimo, 11 espaços em comum a princípio.

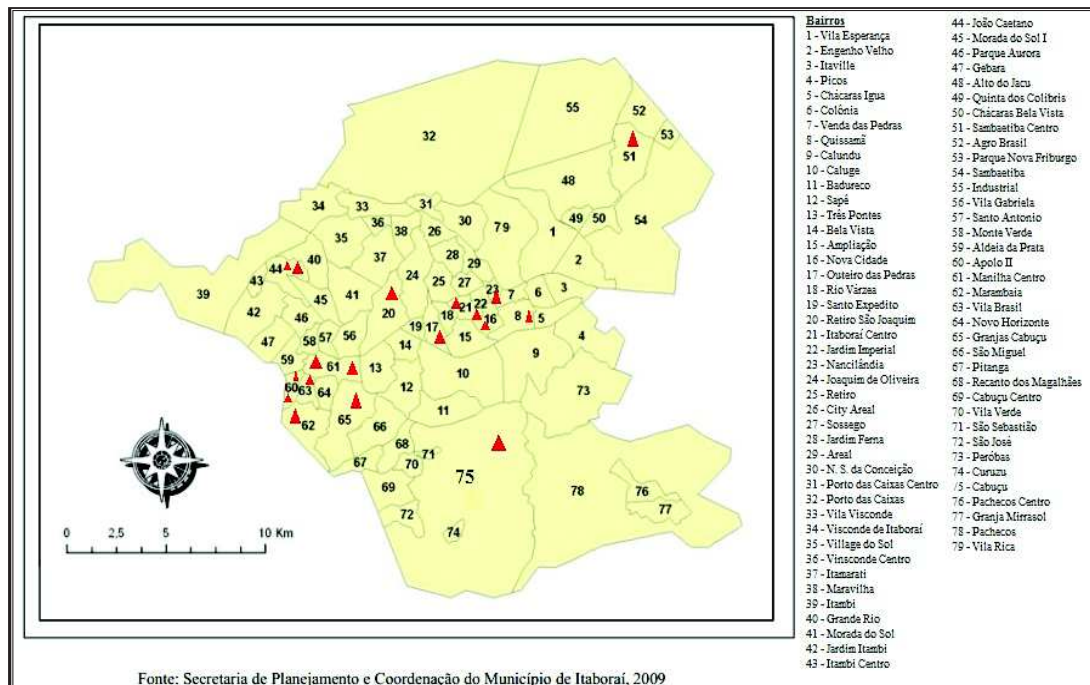
Figura 4 — Unidades Escolares com EJA (A), Sala de Recursos (B) e sua interseção em 2013



Fonte: Elaborada pela autora.

A seguir, observaremos três mapas, cuja fonte faz referência ao ano de 2009 apenas no que diz respeito à subdivisão do município em bairros, elaborados pela Secretaria de Planejamento e Coordenação, contudo, todas as marcações simbólicas, bem como as suas respectivas legendas, foram inseridas exclusivamente nesta pesquisa com o objetivo de melhor apresentarmos a localização das escolas municipais de Itaboraí que, além do ensino regular, também ofertam a modalidade EJA no ano letivo vigente (2015), assim como as que atualmente possuem Salas de Recursos com vistas a atender o público-alvo da Educação Especial.

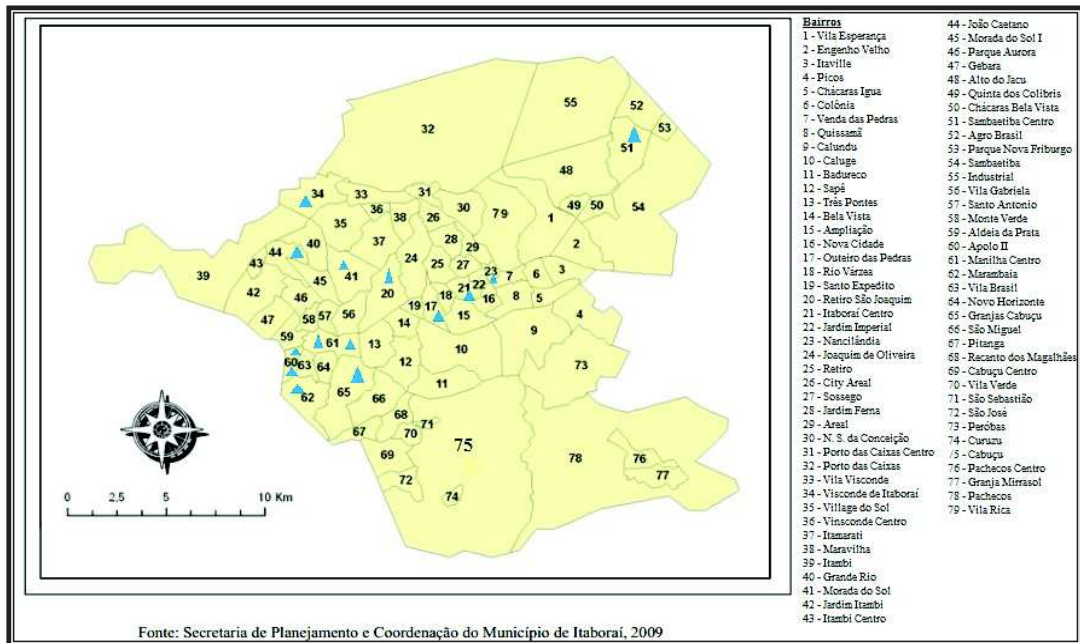
Mapa 3 — Oferta da EJA organizada por bairros



Legenda: ▲ Representam as escolas com EJA em seus respectivos bairros.

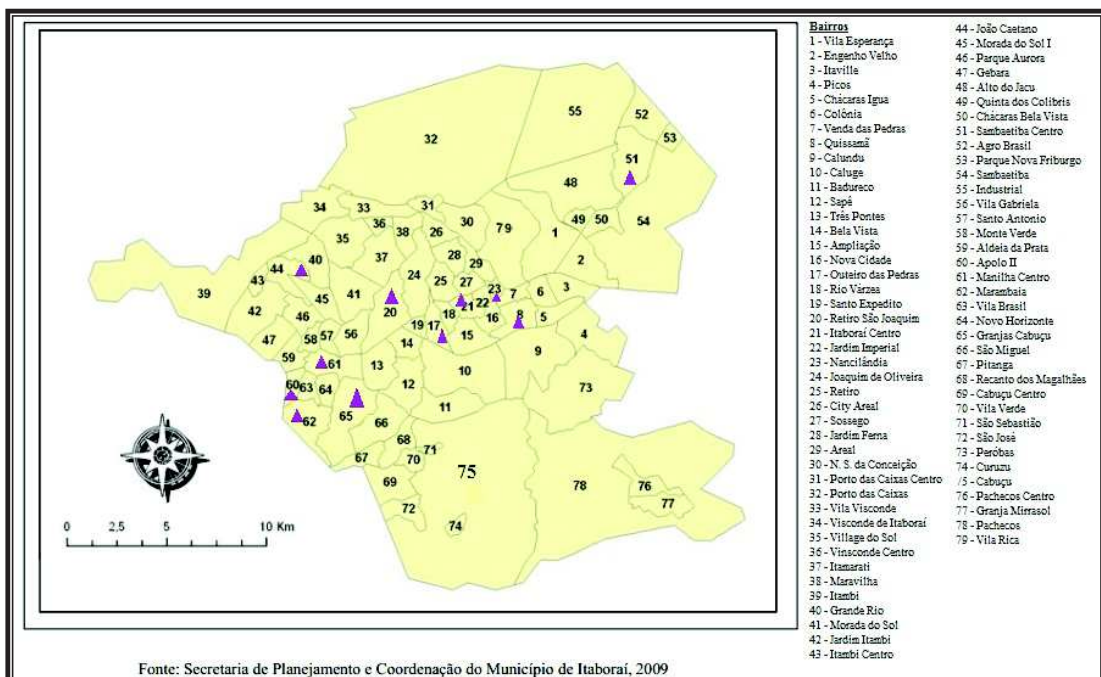
Fonte: Adaptado pela autora (2015) via Secretaria de Planejamento e Coordenação.

Mapa 4 — Organização das Salas de Recursos por bairros



Legenda: ▲ Representam as escolas que possuem Salas de Recursos em seus respectivos bairros.
 Fonte: Adaptado pela autora (2015) via Secretaria de Planejamento e Coordenação.

Mapa 5 — Visão inicial sobre o enlace entre a EJA e a Educação Especial através das Salas de Recursos



Legenda: ▲ Representam as escolas que ofertam EJA e possuem Salas de Recursos.
 Fonte: Adaptado pela autora (2015) via Secretaria de Planejamento e Coordenação.

Também é válido ressaltar, que como a EJA não pode ser considerada sinônimo de ensino noturno, havia nas perspectivas da Coordenação dessa modalidade o intuito de implantar turmas no horário diurno, a fim de incluir, por exemplo, senhores (as) com mais de 50 anos de idade que possuam dificuldades para se locomoverem sozinhos (as) à noite, por questões de saúde, e que desejem estudar. Esta questão foi debatida pela equipe em 2013, e no ano de 2014 houve a implantação da primeira turma de EJA no horário diurno, articulada com um projeto chamado Vida em Movimento.

Inicialmente o projeto Vida em Movimento surgiu com o objetivo de proporcionar bem-estar e elevar a autoestima dos idosos que residem na cidade através de algumas oficinas, como por exemplo: bordado, pintura em tecido, pintura em tela, tricô, vagonite, dança de salão, ginástica, hidroginástica, informática, crochê, corte e costura. No entanto, a partir da demanda percebida, foi também oferecida a oportunidade de escolarização inicial para aqueles cidadãos que assim desejassem. Posteriormente, a responsável pelo projeto, em parceria com a SEMEC, legalizou a parte educacional possibilitando a criação de um anexo a uma escola pública municipal localizada nas proximidades desse espaço. Neste caso, a EJA faz a composição do Projeto. As demais ações relacionadas a questões mais específicas sobre os idosos permanecem sob a responsabilidade da Secretaria de Habitação e Políticas Sociais.

Figura 5 — Fotografia da Unidade de Ensino onde, pioneiramente, aulas da EJA passaram a ser ministradas no horário diurno



Fonte: Registro efetuado pela autora (acervo pessoal).

No que tange a outras ações concretas observadas no primeiro semestre de 2013, encontram-se o ingresso de alguns docentes através de concurso público nas vagas presentes em turmas de EJA e a realização de Formações Continuidas desenvolvidas com professores e funcionários que atuam com essa clientela. Os profissionais foram convidados a participarem, em seu horário de trabalho, de palestras gerais sobre Educação e Juventude, por exemplo, e palestras mais específicas relacionadas aos eixos temáticos trabalhados em suas áreas de conhecimento, além de terem, pela primeira vez, um espaço garantido no terceiro turno durante o XI Simpósio de Educação ocorrido no município. Anteriormente, os Simpósios de Educação que ocorrem uma vez por ano eram realizados apenas nos primeiros e segundos turnos, e alguns docentes que atuavam na EJA noturna não conseguiam participar desse momento de formação.

Durante o Simpósio ocorrido no início do mês de agosto de 2013, um dos palestrantes convidados para dialogar sobre a EJA foi *Carlos Rodrigues Brandão*, que abordou o tema “*A Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos: Antes e Depois*”. No ano seguinte, o décimo segundo evento foi realizado entre os dias 23 a 25 de julho. Organizado com palestras, mostras pedagógicas e grupos de trabalho subdivididos em 10 eixos, recebemos outros renomados convidados para dialogarem com o corpo docente de demais profissionais da educação.

O incentivo à valorização profissional e o estímulo à formação continuada também foram estendidos aos docentes através de convites para participação em cursos gratuitos realizados em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF), como o “*Curso de Formação de Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Diversidade*”⁴⁰, e o curso de extensão “*Os Sentidos e os Desafios na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores em Itaboraí/RJ*”⁴¹, no qual observamos a oferta de vagas para Intérprete de LIBRAS e Professor Mediador.

⁴⁰ As aulas foram semipresenciais, ministradas de outubro de 2013 a agosto de 2014, organizadas pelo NUC (Núcleo de Educação e Cidadania), núcleo vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal Fluminense (UFF), visando o aperfeiçoamento profissional e enriquecimento das práticas contextualizadas com as demandas do cotidiano da Educação de Jovens, Adultos e Idosos dos municípios de Niterói, São Gonçalo, Itaboraí, Campos dos Goytacazes, Rio Bonito, Duque de Caxias, Rio das Ostras, São Pedro da Aldeia, Saquarema e Macaé. Este curso foi oferecido para professores e outros profissionais da educação da rede pública que atuam na Educação de Jovens e Adultos e de alfabetizadores populares que atuam no Programa Brasil Alfabetizado.

⁴¹ De acordo com o edital disponibilizado pela Coordenação da EJA, o curso teve por objetivo: “oferecer formação continuada aos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino e fomentar estudos e pesquisas

Já no início de 2015, os professores de Itaboraí e também de São Gonçalo, município vizinho, que atuam com o público-alvo da Educação Especial tiveram a possibilidade de inscreverem-se em um curso de extensão gratuito promovido na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, denominado: “*Professores formados na FFP e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas*”⁴².

Retornando às ações realizadas durante o segundo semestre de 2013, podemos observar que, além das formações continuadas, também foram programadas visitas a espaços culturais com professores e alunos da EJA, pois a proposta político-pedagógica da Secretaria de Educação objetiva “ampliar o universo cultural dos alunos jovens, adultos e idosos inseridos nesta modalidade de ensino a partir de visitas orientadas em espaços culturais com fins pedagógicos”. Sendo assim, foram reservados veículos para transportar os alunos das escolas de EJA, em sábados letivos, para algumas atividades, tais como: visita ao Museu de Arte do Rio (MAR) e visita ao Museu de Arte Contemporânea de Niterói (MAC).

Apesar da existência de vários aspectos positivos observados e apresentados ao longo desta dissertação, não podemos esquecer que ainda há muitas pendências, como também demandas a serem atendidas, muitas delas primordiais para a educação básica dos estudantes. Durante conversas com alunos e professores, percebemos em suas falas inquietações relacionadas a fatores, como: a existência de Bibliotecas, Salas de Leitura, Laboratórios de Informática e até mesmo alguns banheiros que ficavam fechados no horário noturno em algumas escolas.

Além disso, retornando ao tema central desta pesquisa, é notório que há um demasiado número de estudantes com deficiência matriculados na EJA, frequentando as aulas diariamente em diversas escolas, sem a presença de um profissional de apoio especializado

articulados à formação, ao currículo e ao mundo do trabalho, com vistas à troca de experiências, saberes e práticas com o Núcleo de Estudos, Documentação e Dados Sobre Trabalhos e Educação – NEDDATE, com sede no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFF”.
Período de realização: de março a dezembro de 2014.

⁴² Organizado pelo Grupo de Pesquisa “*Tensões entre políticas e experiências inclusivas na formação dos professores em São Gonçalo*”, com os seguintes objetivos: 1) Cartografar – a partir das oficinas de extensão – práticas de professores egressos do Curso de Pedagogia da FFP que trabalhem em escolas regulares com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em São Gonçalo e Itaboraí, para tornar visível e enunciar os efeitos e experiências que relacionam a formação inicial e continuada com os desafios da inclusão no cotidiano escolar; 2) Oferecer um espaço de discussão, conversa e informação aos alunos-bolsistas do Sub Projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) de Pedagogia da FFP e aos professores da rede de São Gonçalo e Itaboraí sobre diferentes dimensões do campo da educação especial e inclusiva a partir da exposição das experiências dos colegas – que já foram alunos da FFP. Período de realização: de 26/03/2015 a 26/11/2015.

e/ou ainda sem participar das Salas de Recursos no contra turno, fato extremamente relevante para ser analisado, principalmente por constituir o que a Política Nacional de Educação Especial tem como primeira preocupação na sua implantação. Ao procurarmos investigar sobre como os estudantes com deficiência matriculados na EJA de Itaboraí frequentam a Sala de Recursos no contra turno, verificamos que os alunos trabalhadores com deficiência podem acabar sendo prejudicados devido à impossibilidade de efetivamente frequentarem esse espaço, ou até mesmo, por estarem o frequentando nos horários em que deveriam estar na sala de aula com os demais colegas de classe. Consonante à observação apontada pela Assessora Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, em conversa com a Coordenação da EJA no município, é visível no discurso apresentado que este é um aspecto que realmente necessita de atenção especial por parte das políticas vigentes. Em entrevista realizada com a coordenadora, esta salientou:

Por mais que a gente saiba que a Sala de Recursos é uma outra matrícula, que eles deveriam frequentar no contra turno, mas tem essa questão do perfil, não são crianças [...], eles estão atuando, eles estão no mercado de trabalho. A gente não tem sábado ou domingo, ou seja, outro horário que atenda. Então, na verdade, a gente não nega a matrícula. A gente tem sim essa política destinada pra eles, mas essa política mesmo destinada não atende né, as necessidades deles, porque tem essa questão. **Então os que podem, frequentam, e os que não podem, infelizmente a gente fica com essa pendência** (Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos, 2014).

Já ao entrevistar uma Diretora Escolar, ao questioná-la sobre a participação, na Sala de Recursos, dos alunos com deficiência matriculados na EJA da Unidade de Ensino em que a mesma atua, obtivemos a seguinte resposta:

Bom, o problema do ônibus impede. Aqui é muito ruim de transporte. E também, eu acho que se eles já não rendem durante as quatro horas em sala aula, pra que é que vão ficar mais tempo na escola? Você vai ver o [aluno] Sr. “X”, tadinho! Se ele não rende nem dentro do turno, quanto mais no contra turno. Por mais que a professora seja dedicada, ela não consegue fazer um trabalho diferenciado. Seria melhor ele estar na Sala de Recursos numa parte do tempo da aula, né? Teria um tempo melhor para ele render. Hoje você consegue manter um público desse estudando porque tem ônibus escolar. Mas nem o regular atende direito, quem dirá a EJA. [...] (Diretora Geral da Escola 1, 2014).

Através das falas anteriores, percebemos que enquanto a primeira entrevistada entende a importância do Atendimento Educacional Especializado, apesar de ressaltar que nem todos os alunos conseguem participar da Sala de Recursos por condições particulares, em

contrapartida a segunda nos revela, além de problemas pertinentes a outras políticas (como a política de transporte), uma não concordância com o que estabelecem as legislações atuais acerca da participação dos alunos no contra turno. Além disso, a mesma cogita a possibilidade de que o aluno frequente esse espaço no horário destinado as aulas com sua turma, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de uma maior compreensão a respeito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e demais legislações, fato este que não se limita apenas a esta componente da pesquisa, pois também na Escola A, percebemos linhas de pensamento similares, conforme veremos a seguir em um trecho da fala de uma Orientadora Educacional da mesma instituição de ensino:

O sr. X apresenta um avanço lento. Vem para se socializar. Percebe-se que também há um grande interesse pela merenda. É carente de afetividade. Demonstra-se irritado quando é cobrado. Já deu convulsões. A professora tem receio de sair com ele pra passeios pedagógicos. Toda vez que sai ele passa mal. Não sei se é pela emoção... Quando a gente sai agora, por exemplo, para o cinema, a gente evita até de falar com ele, pra que ele não vá e não passe mal. Pedimos até à irmã dele para conversar com o médico e ver isso (Orientadora Educacional da Escola 1).

A preocupação da Orientadora é compreensível, porém, esta atitude não se fundamenta na perspectiva inclusiva, posto que a escola deveria planejar suas atividades de modo a contemplar as especificidades dos estudantes, e não o inverso, princípio defendido pela Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, que se faz presente em vários outros marcos legais.

É importante mencionar que no segundo semestre de 2013 foi realizada a primeira reunião com Coordenadores Pedagógicos, Orientadores Educacionais e Psicólogos que atuam na EJA com o objetivo de dialogar sobre casos relacionados à prática educativa para alunos jovens e adultos com deficiência.

Outros momentos importantes foram registrados em prol do desejo de melhorias na EJA, como a realização da *Semana de Valorização da EJA*, onde atividades culturais diversas foram produzidas nas escolas com a participação e elaboração direta dos alunos; a discussão dos eixos da CONAE (Conferência Nacional da Educação) com um olhar também direcionado para as questões pertinentes à EJA, a luz de prévias discussões ocorridas sobre o documento Referência da CONAE 2014 no Fórum EJA/RJ, socializando contribuições da sociedade civil local e também pautadas nas contribuições socializadas pelos Fóruns de EJA dos Estados de Minas Gerais e Paraná.

De acordo com as indicações da CONAE para a EJA no PNE 2011-2020,

Em consonância com o caput da LDBEN, o Documento Final da CONAE explicita o entendimento de que a educação não se desenvolve apenas no âmbito escolar, permeando continuamente as diversas práticas sociais ao longo da vida (DI PIERRO, 2010, p. 951).

É válido destacar que, embora a iniciativa e a qualidade das formações continuadas tenham sido muito boas e elogiadas por vários professores, questões como essas não podem ficar alheias às nossas preocupações, pois interferem cotidianamente no ambiente escolar onde estão inseridos esses alunos.

Paralelamente à busca pela implementação de melhorias e realização das diversas ações supracitadas, há, por outro lado, grande insatisfação por parte de muitos membros da comunidade escolar acerca da precariedade da educação pública no contexto nacional. De um modo geral, ainda há inúmeras pendências e questões a serem repensadas, corrigidas e conquistadas coletivamente. Foi possível perceber que a participação popular ganhou reforços no município de Itaboraí no tocante a algumas lutas em prol de melhorias para a educação no segundo semestre de 2013. Observei que, além da sociedade civil se reunir para discutir os eixos da CONAE, muitos professores realizaram paralisações e participaram de greve.

Mediante as repercussões que surgiram a partir de tal insatisfação, foi possível fazer uma alusão e refletir sobre alguns desdobramentos, limites e potencialidades dos movimentos sociais no cenário brasileiro. Tais movimentos convergem para uma possível inclusão educativa e social, uma vez que, os mesmos surgiram em virtude da negação dos direitos que deveriam ser acessíveis a todos.

3.2.2 Desdobrando o olhar sobre as políticas em curso para jovens e adultos com deficiência no município de Itaboraí/RJ

Foi possível observar que o município de Itaboraí, além de estar sempre investindo em formações continuadas para seus profissionais, também tem promovido à implantação das Salas de Recursos Multifuncionais em suas instituições de ensino e, pela primeira vez, efetuou

através de um concurso público, regido pelo Edital N° 003/2011, a convocação de servidores para realizarem o Atendimento Educacional Especializado nas mesmas.

A partir do recorte de um quadro divulgado no extrato do edital supracitado, podemos conferir que, além de outros cargos⁴³, foram disponibilizadas vagas para os seguintes profissionais: Instrutor de Libras, Tradutor Intérprete de Libras e Professor Especializado para Educação Especial.

Figura 6 — Recorte do quadro de vagas referente ao concurso público regido pelo edital n° 003/2011

2- Cargos, Vagas, Requisitos, Vencimentos, Adicionais e Carga Horária:					
Cargos	Vagas	Requisitos	Vencimentos R\$	Adicionais	Carga Horária
Professor Especializado para Educação Especial	02	Nível Médio Curso Formação de Professores e Curso de Aperfeiçoamento de no mínimo 180 h. em Educação Especial ou Pós-Graduação em Educação Especial.	627,07	Gratificação de Regência + Auxílio Transporte	22 h.
Tradutor Intérprete de Libras	05	Nível Médio e aprovação em exame de proficiência em Libras (língua brasileira de sinais) promovido pelo MEC.	627,07	Auxílio Transporte	22 h.
Instrutor de Libras	02	Nível Médio e aprovação em exame de proficiência em Libras (língua brasileira de sinais) promovido pelo MEC.	627,07	Auxílio Transporte	22 h.

Fonte: www.domcintra.org.br. Edital n° 003/2011 - Adaptação elaborada pela autora.

Apesar do pouco número de vagas presentes no edital, foi possível verificar que houve a convocação de um quantitativo maior que o divulgado. No biênio 2012 a 2013, por exemplo, dezenove Unidades de Ensino receberam novos profissionais para atuarem no cargo de *Professor Especializado para Educação Especial* nas Salas de Recursos implantadas para atenderem desde as crianças da Educação Infantil, até os adultos que estudam na EJA, a saber:

⁴³ Os demais cargos referidos, assim como outras informações concernentes ao Concurso Público em questão, regido pelo Edital N° 003/2011, foram disponibilizados, na íntegra, no site da Fundação Dom Cintra: www.domcintra.org.br e no site da Prefeitura: www.itaborai.rj.gov.br a partir de 29/10/2011.

Tabela 7 — Lotação de professores especializados para Educação Especial (2013)

LOTAÇÃO DE PROFESSORES ESPECIALIZADOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL		
UNIDADES DE ENSINO	1º TURNO	2º TURNO
E.M. Afonso Salles	X	X
E.M. Antonio Alves	X	X
E.M. Clara Pereira		X
E.M. Gastão Dias de Oliveira	X	
E.M. Genésio da Costa Cotrim	X	X
E.M. Geremias de Mattos Fontes	X	X
E.M. Guilherme de Miranda Saraiva	X	X
E.M. Joaquim Pedro de Andrade- CIEP 452	X	X
E.M. Jornalista Alberto Torres	X	X
E.M. Luzia Gomes	X	X
E.M. Marly Cid	X	
E.M. Milton Rodrigues	X	X
E.M. Pd. Hugo	X	X
E.M. Prof ^o Pedro Alves de Araújo	X	X
E.M. Prof ^a Cecília Augusta	X	X
E.M. Promotor Luiz Carlos Cáffaro	X	X
E.M. Romeu Simões da Fonseca	X	X
E.M. Samuel da Silva Garcia	X	X
E.M. Símaco Ramos de Almeida	X	X
TOTAL DE PROFISSIONAIS POR TURNO	18	17
TOTAL DE PROFISSIONAIS (GERAL)	35	

Fonte: Elaborada pela autora via Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC, 2013).

A tabela acima elaborada pela autora com base em um quadro fornecido pelo setor de Educação Especial da Secretaria de Educação corresponde à lotação de profissionais para atuarem em dezenove Salas de Recursos em funcionamento no ano de 2013, onde alunos com variados tipos de deficiências, que possuem laudo médico, ou não, devem ser atendidos no contra turno escolar. No entanto, cientes de que a Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Itaboraí possui mais de oitenta instituições escolares e havendo, inicialmente, apenas dezenove Salas de Recursos, foi estabelecido que esses espaços também devem ser responsáveis pelo atendimento, em seus respectivos contra turnos, dos alunos oriundos das demais escolas municipais da cidade, de acordo com a proximidade entre as mesmas e, gradativamente, a ampliação desse quantitativo tem sido promovida, conforme veremos a seguir.

Nos próximos quadros, elaborados e fornecidos pela equipe de Educação Especial do município, podemos observar a relação das Unidades Escolares que possuem Salas de Recursos em atualmente divididas em quatro grupos, sendo consideradas como polos aquelas que se encontram destacadas em negrito, perfazendo atualmente de vinte e oito salas. As demais escolas, cujos nomes constam logo abaixo das destacadas, são as que até o momento ainda não possuem uma Sala de Recursos e encaminham os estudantes que necessitam de Atendimento Educacional Especializado para esses polos estabelecidos de acordo com a proximidade de localização geográfica.

Os nomes que aparecem registrados na tabela à caneta são dos profissionais lotados na Secretaria de Educação que periodicamente realizam visitas às Unidades Escolares para acompanharem o desenvolvimento do trabalho realizado pelos professores especializados para a Educação Especial e auxiliarem nas possíveis demandas derivadas no cotidiano escolar.

Figura 7 — Organização das escolas quanto às Salas de Recursos

GRUPO I <i>Amajari</i>	GRUPO II <i>União</i>	GRUPO III <i>Itapicuma</i>	GRUPO IV <i>Itaúba</i>
E.M. Profº Pedro Alves de Araújo (Itambí): Creche M. Ilda Alves dos Santos E.M. de Tempo Integral Juiza Patrícia Acioli CEMEI Irani Rosa da Silva E.M. Antonio Alves Vianna (Apolo): ψ E.Mz. Casa da Criança do Vale da Marambaia E. Mz. Foster Parent's Plan Creche M. Jovita dos Santos E.M. Afonso Sales (Manilha): ψ E.Mz. Aldeia Velha E.M. José Oliveira, Filoco E.Mz. Joaquim Pedro CIEP 452 (Apolo) ψ E.M. Romeu Simões da Fonseca (Aldeia da Prata) E.M. Izaura Zainot Peccini Creche M. Mª José Pugian Ribeiro E. M. Profª Maria Ana Moreira ψ E.M. Therezinha de Jesus Pereira da Silva E.M. Francisco Luiz Gonzaga Total de Escolas: 18	E.M. Profª Cecília Augusta dos Santos (Outeiro das Pedras): ψ Creche M. Mª das Dores Pereira Bezerra E.M. Nanete Lima Chagas E.M. Ver. Jorge Antonio Pinto de Araújo E.Mz. José Leandro E.M. Profª Marly Cid Almeida de Abreu (Nancilândia): ψ E.Mz. Maria das Dores Antunes E.Mz. José Mª de Oliveira E.Mz. Educação Infantil Visconde de Itaboraí E.M. Gastão Dias de Oliveira: ψ E.M. Profª Maria Cristina Soares Fróes; E.M. Pimentel de Carvalho E.Mz. Ângelo Buriche Coutinho Creche Escola M. Liliosa Lea Azeredo Cotrim E.M. Guilherme de Miranda Saraiva: E.M. Arquimedes de Andrade E.M. Genésio da Costa Cotrim (Reta): ψ Creche M. Morar Feliz CEMEI Francisca Mendes da Silva Creche M. Comunitária E.M. Pedro Antonio Novaes E.M. Prof. João Baptista Caffaro E.M. Onze de Junho ψ E.M. E.S. Manoel Nazareno da Costa Barros E.M. Geremias de Mattos Fontes: ψ E.M. Amélia Guimarães Fernandes E.M. João Augusto de Andrade Total de Escolas: 27	E.M. Luzia Gomes de Oliveira (Itambí): ψ E.M. Sidnei da Silva E.M. Pe. Hugo Montedônio Régo (Três Pontes): ψ E.M. Neusa da Silva Salles E.Mz. Outeiro das Pedras E.M. Dr. Adhemário Rodrigues de Oliveira E.M. Promotor Luiz Carlos Caffaro (Ampliação): ψ Creche M. Luiz Antonio Mira de Souza E.M. Coronel Antonio Leal Creche Isaias Nunes E.M. José Ferreira: ψ E.M. Santos Dumont E.M. Auto Rodrigues de Freitas (Manilha): ψ E.M. Antônio Carlos da Silva 1 turma E.M. Professora Ana Lucia Pinheiro da Cunha Monteiro E.M. Dimas Monteiro Nogueira: ψ E.M. Adelaide de Magalhães Seabra Creche M. Maria Luiza da Conceição E.Mz. Prof. João de Magalhães Total de Escolas: 19	E.M. Jornalista Alberto Torres (Apolo): ψ E.M. Clara Pereira de Oliveira (Nova Cidade): ψ Creche M. Geny Soares Santana Creche M. Clélia Casimiro Nanci Creche Odília de Miranda Rosa E.M. Adilson Rodrigues Soares E.M. Alfredo Torres ψ 1 turma E.M. Natércia Rodrigues Rocha E.Mz. Odilon Bernardes CIEP 478 (Planalto do Marambaia): ψ E.M. Profª Maria Cecília Coutinho Barros E.M. Dr. Samuel da Silva Garcia (Vila Brasil): E.M. Roberta Maria Sodré de Macedo ψ E.M. Antônio Joaquim da Silva (Manilha) ψ E.Mz. Delta de Souza Pinto E.M. Mariana da Glória ψ Creche M. Hortair da Silva E.M. Prof. Milton Rodrigues Rocha (Areal): ψ E.M. Profª Suzete Pereira Goettner E.M. Ayres José da Silva E.M. Acácio Campos dos Santos E.M. Simaco Ramos de Almeida (Porto das Caixas) CEMEI Lar Sagrada Família E.M. Enérito Costa Total de Escolas: 23
ψ Escolas com Psicólogos na Unidade. Em NEGRITO são as escolas com Salas de Recursos (polos).			

Fonte: Disponibilizada em 2014 pela Coordenação da Educação Especial.

Figura 8 — Organização das escolas quanto às Salas de Recursos

GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV
E.M. Profº Pedro Alves de Araújo (Itambi): Creche M. Ilda Alves dos Santos E.M. de Tempo Integral Juiza Patricia Acioli CEMEI Irani Rosa da Silva E.M. Antonio Alves Vianna (Apolo): ψ E.Mz. Casa da Criança do Vale da Marambaia E. Mz. Foster Parent's Plan Creche M. Jovita dos Santos E.M. Afonso Sales (Manilha): ψ E.Mz. Aldeia Velha E.M. José Oliveira, Filoco E.Mz. Joaquim Pedro CIEP 452 (Apolo) ψ E.M. Romeu Simões da Fonseca (Aldeia da Prata) E.M. Izaura Zainot Peccini Creche M. Mª José Pugian Ribeiro E. M. Profª Maria Ana Moreira ψ E.M. Therezinha de Jesus Pereira da Silva E.M. Francisco Luiz Gonzaga Total de Escolas: 18	E.M. Profª Cecília Augusta dos Santos (Outeiro das Pedras): ψ Creche M. Mª das Dores Pereira Bezerra E.M. Nanete Lima Chagas E.M. Ver. Jorge Antonio Pinto de Araújo E.Mz. José Leandro E.M. Profª Marly Cid Almeida de Abreu (Nancilândia): ψ E.Mz. Maria das Dores Antunes E.Mz. José Mª de Oliveira E.Mz. Educação Infantil Visconde de Itaboraí E.M. Gastão Dias de Oliveira: ψ E.M. Profª Maria Cristina Soares Fróes; E.M. Pimentel de Carvalho E.Mz. Ângelo Buriche Coutinho Creche Escola M. Lílisa Lea Azeredo Cotrim E.M. Guilherme de Miranda Saraiva: E.M. Arquimedes de Andrade E.M. Genésio da Costa Cotrim (Reta): ψ Creche M. Morar Feliz CEMEI Francisca Mendes da Silva Creche M. Comunitária E.M. Pedro Antonio Novaes E.M. Prof. João Baptista Caffaro E.M. Onze de Junho ψ E.M. E.S. Manoel Nazareno da Costa Barros E.M. Geremias de Mattos Fontes: ψ E.M. Amélia Guimarães Fernandes E.M. João Augusto de Andrade Total de Escolas: 27	E.M. Luzia Gomes de Oliveira (Itambi): ψ E.M. Sidnei da Silva E.M. Pe. Hugo Montedônio Régo (Três Pontes): ψ E.M. Neusa da Silva Salles E.Mz. Outeiro das Pedras E.M. Dr. Adhemário Rodrigues de Oliveira E.M. Promotor Luiz Carlos Caffaro (Ampliação): ψ Creche M. Luiz Antonio Mira de Souza E.M. Coronel Antonio Leal Creche Isaias Nunes E.M. José Ferreira: ψ E.M. Santos Dumont E.M. Auto Rodrigues de Freitas (Manilha): ψ E.M. Antônio Carlos da Silva 1 turma E.M. Professora Ana Lucia Pinheiro da Cunha Monteiro E.M. Dimas Monteiro Nogueira: ψ E.M. Adelaide de Magalhães Seabra Creche M. Maria Luiza da Conceição E.Mz. Prof. João de Magalhães Total de Escolas: 19	E.M. Jornalista Alberto Torres (Apolo) ψ E.M. Clara Pereira de Oliveira (Nova Cidade): ψ Creche M. Geny Soares Santana Creche Odília de Miranda Rosa E.M. Adilson Rodrigues Soares E.M. Alfredo Torres ψ 1turma E.M. Natércia Rodrigues Rocha E.Mz. Odilon Bernardes CIEP 478 (Planalto do Marambaia): ψ E.M. Profª Maria Cecília Coutinho Barros E.M. Dr. Samuel da Silva Garcia (Vila Brasil): E.M. Roberta Maria Sodrê de Macedo ψ E.M. Antônio Joaquim da Silva (Manilha) ψ E.Mz. Delta de Souza Pinto E.M. Mariana da Glória ψ Creche M. Hortair da Silva E.M. Prof. Milton Rodrigues Rocha (Areal): ψ E.M. Profª Suzete Pereira Goettbauer E.M. Ayres José da Silva E.M. Acácio Campos dos Santos E.M. Simaco Ramos de Almeida (Porto das Caixas) CEMEI Lar Sagrada Família E.M. Enérito Costa Total de Escolas: 23
ψ Escolas com Psicólogos na Unidade. Em NEGRITO são as escolas com Salas de Recursos (polos).			

Fonte: Disponibilizada em 2015 pela Coordenação da Educação Especial.

É válido ressaltar, que durante o período de vigência do primeiro concurso público municipal para esta área, novas convocações de profissionais continuaram sendo realizadas. Segundo uma das coordenadoras do setor de Educação Especial, foram convocados todos os Intérpretes e Instrutores de Libras aprovados e um total de setenta Professores Especializados para Educação Especial.

Com o auxílio da responsável pelo setor que acompanha as matrículas dos estudantes no município pesquisado, em consulta realizada ao site do INEP⁴⁴ (Educacenso 2013), foi possível acessar os relatórios acerca do número de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação por escola, selecionando, inclusive, a Modalidade e a Etapa cursada pelos estudantes. Com base no ano de 2013, efetuamos um levantamento das escolas da rede através do qual contabilizamos os registros disponíveis que totalizaram um quantitativo correspondente a 472 alunos com deficiência matriculados no município de Itaboraí.

⁴⁴ INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://educacenso.inep.gov.br>>. Acesso em: 01 fev. 2013.

Na ocasião, a pesquisa dividiu-se entre Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento, estando subdivididos e disponíveis para consulta na plataforma acessada da seguinte maneira:

- Deficiências: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, surdo cegueira, deficiência física, deficiência intelectual e deficiência múltipla.
- Transtornos Globais do Desenvolvimento: autismo infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (Psicose) e Altas Habilidades.

A respeito do quantitativo total obtido a partir desse levantamento realizado, os casos em maior quantidade estavam relacionados à Deficiência Intelectual, onde constavam 282 registros ao somarmos os números fornecidos por cada uma das escolas. As demais situações apresentaram-se em uma menor proporção e, até a data da pesquisa, não havia nenhum registro apenas para as situações de surdo cegueira e Síndrome de Rett.

Ao efetuarmos a consulta com base na Modalidade de **Educação de Jovens e Adultos** nos registros referentes à Secretaria Municipal de Itaboraí-RJ, identificamos no site do INEP um total de 44 estudantes com deficiência matriculados na EJA em 2013, a partir de uma listagem composta por apenas quatorze⁴⁵ escolas municipais da Rede. É importante ressaltar que no ano de 2013, até a data da referida consulta, havia dezessete Unidades de Ensino oferecendo a modalidade EJA em Itaboraí, tendo a partir de 2014 este quantitativo ampliado para 18 polos com EJA.

Com efeito, para melhor ilustrar a evolução desse quantitativo de matrículas de alunos da Educação Especial na modalidade EJA, apresentamos a tabela a seguir, elaborada a partir da adaptação de um novo quadro disponibilizado pela Coordenação de Estatística e Matrícula da SEMEC no mês de abril de 2015.

⁴⁵ Possivelmente o número de alunos divulgado poderia ser um pouco maior se houvessem sido contabilizadas todas as 18 escolas de EJA.

Tabela 8 — Quantitativo de matrículas de alunos da Educação Especial na modalidade EJA em Itaboraí (2009 A 2014)

Matrícula Inicial		
Município	Total de matrículas na EJA (Presencial / Ensino Fundamental)	Total de matrículas da Educação Especial na EJA Fundamental (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)
2009	1.856	8
2010	2.257	15
2011	2.461	25
2012	2.446	38
2013	2.831	47
2014	2.877	57

Fonte: Adaptação elaborada pela autora via Coordenação de Estatística e Matrícula da SEMEC.

Também é válido mencionar que todos os números acima citados referem-se a uma **estimativa**, pois, dentre outras possibilidades, identificamos nas escolas públicas, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, uma elevada rotatividade e evasão escolar, havendo a ampla possibilidade de esse quantitativo ser alterado. **Em relação às outras possibilidades, está a habitual contabilização e registro apenas dos estudantes que apresentam laudos médicos**, mantendo uma lógica ainda mais excludente para os alunos com deficiência que até o momento não foram diagnosticados.

É possível inferir que, houve uma considerável ampliação do quantitativo de matrículas desses sujeitos em Itaboraí, tanto na EJA quanto no ensino regular, que provavelmente representa o reflexo de uma realidade que abrange o contexto nacional. Ao analisarmos alguns dados muito recentes que encontram-se disponíveis no Observatório do PNE, é possível perceber essa mudança ao efetuarmos a comparação dessa evolução.

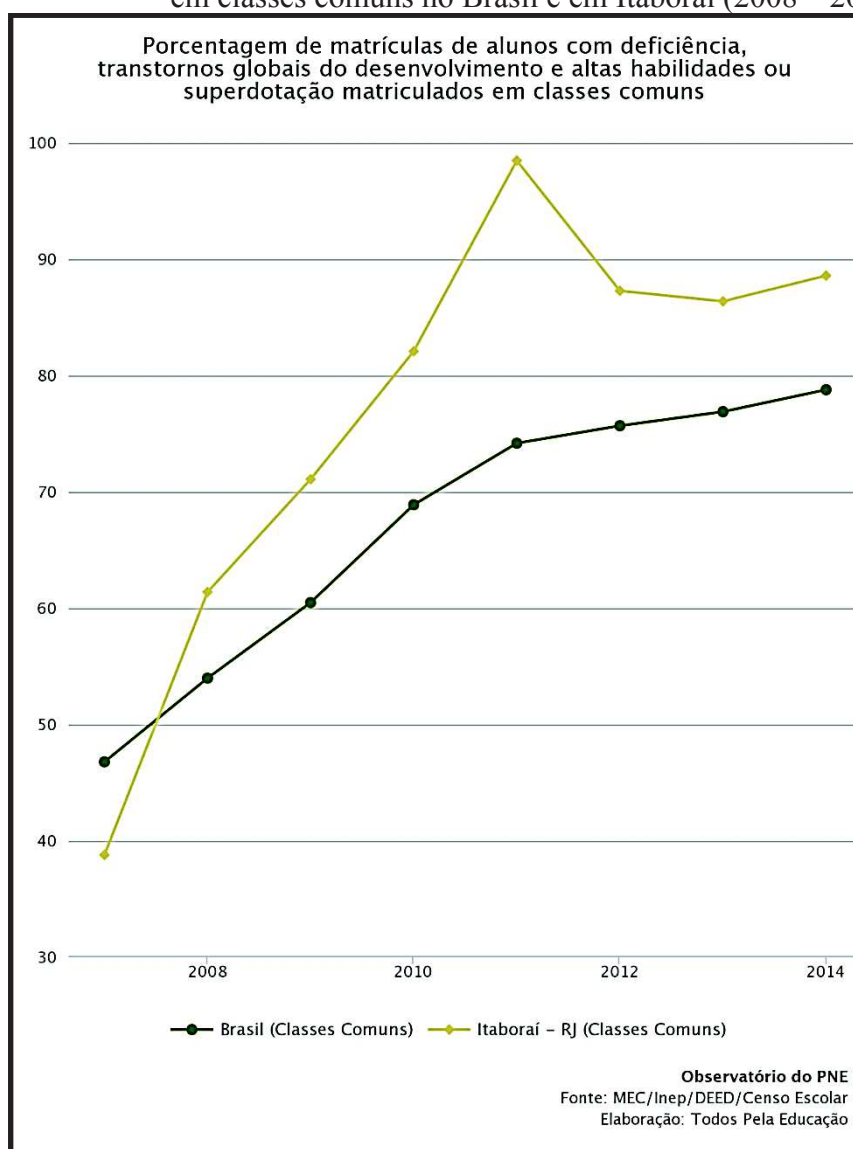
Tabela 9 — Matrículas de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação - a partir dos dados do Observatório do PNE

Observatório do Plano Nacional de Educação																
Porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação																
Classes Comuns																
Localidade	2007 (%)	2007 absoluto	2008 (%)	2008 absoluto	2009 (%)	2009 absoluto	2010 (%)	2010 absoluto	2011 (%)	2011 absoluto	2012 (%)	2012 absoluto	2013 (%)	2013 absoluto	2014 (%)	2014 absoluto
Brasil	46,8	306136	54	375775	60,5	387031	68,9	484332	74,2	558423	75,7	620777	76,9	648921	78,8	698768
Itaboraí	38,8	107	61,4	254	71,1	317	82,1	412	98,5	511	87,3	516	86,4	564	88,6	721
Classes Especiais																
Localidade	2007 (%)	2007 absoluto	2008 (%)	2008 absoluto	2009 (%)	2009 absoluto	2010 (%)	2010 absoluto	2011 (%)	2011 absoluto	2012 (%)	2012 absoluto	2013 (%)	2013 absoluto	2014 (%)	2014 absoluto
Brasil	11,9	77728	10,7	74481	8,4	53430	6,6	46255	5	37497	3,8	31168	3,6	30453	3	27004
Itaboraí	26,1	72	16,9	70	12,1	54	1,4	7	1,5	8	1,7	10	1,7	11	2	16

Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/4-educacao-especial-inclusiva>

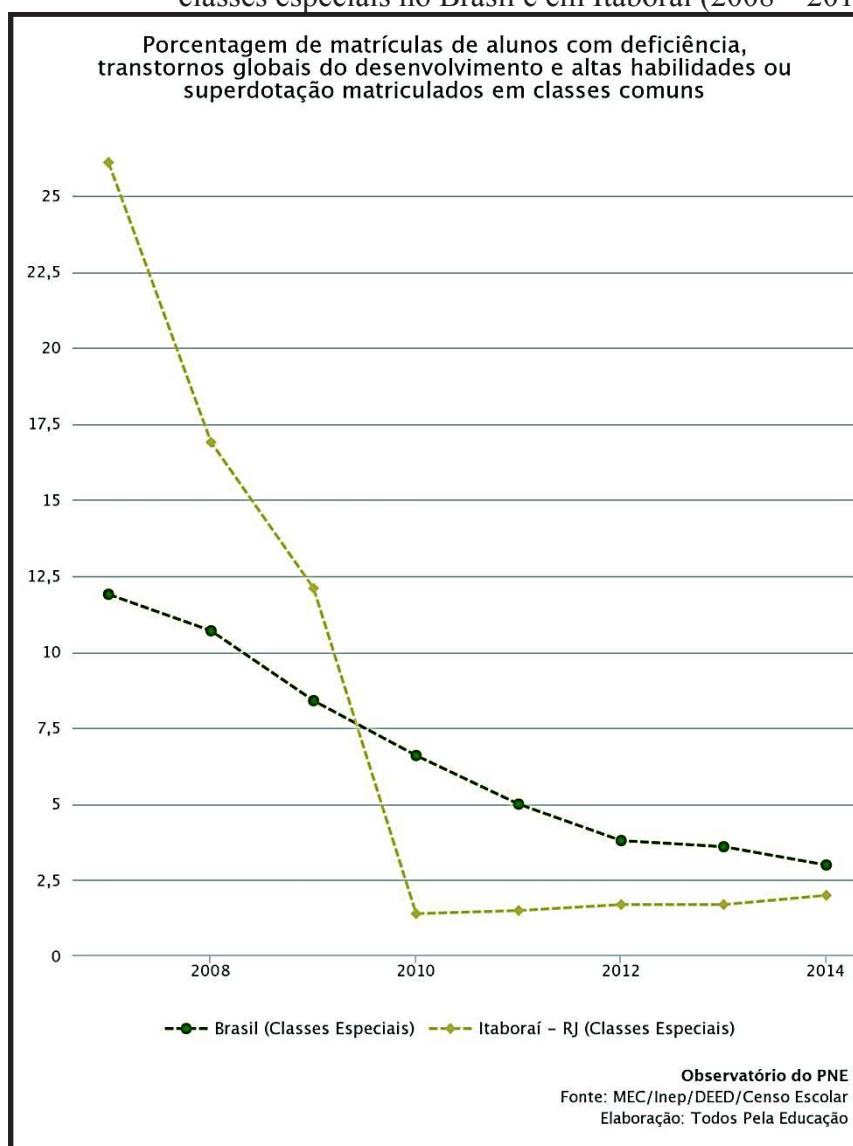
Paralelamente, também é notória a redução significativa do número de matrículas em Classes Especiais. No município pesquisado, por exemplo, entre as 86 Unidades de Ensino em funcionamento no ano de 2014, apenas duas instituições possuíam tais tipos de classes. Esses dados também podem ser observados através dos gráficos disponíveis na mesma fonte supramencionada.

Figura 9 — Ampliação do número de matrículas de alunos com deficiência em em classes comuns no Brasil e em Itaboraí (2008 – 2014)



Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores>

Figura 10 — Redução do número de matrículas de alunos com deficiência em classes especiais no Brasil e em Itaboraí (2008 – 2014)



Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores>

Ainda em relação à realização de pesquisas quantitativas, com o objetivo de complementar as de cunho qualitativo, Acorsi (2009), em seu texto “*Tenho 25 alunos e 5 inclusões*” nos dá pistas para melhor refletirmos sobre os números que materializam a inclusão de alunos com deficiências nas escolas brasileiras. Segundo a autora, “ao mesmo tempo em que servem para materializar o processo de inclusão escolar (...), marcam uma divisa produtiva, fértil e ambivalente entre incluídos e excluídos.” A partir desse viés, os números observados poderão compor um movimento de luta política pela igualdade de

direitos, sendo sempre necessário problematizar o processo de inclusão. De acordo com Souza e Tavares apud Maletti e Bueno (2013),

A dívida é grande: temos no Brasil 14 milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade que são analfabetos, entendidos como aqueles que nunca foram à escola ou lá não permaneceram por mais de um ano. Temos ainda outros 14 milhões, na mesma faixa etária, que tem menos de 4 anos de escolaridade, que representam os analfabetos funcionais. Esse contingente todo (28 milhões) representa 14,7% da população toda⁴⁶ ou 20% da população com mais de 15 anos de idade. (MALETTI; BUENO (Org.), 2013, p. 60).

Recentemente, a equipe responsável por acompanhar a Educação de Jovens e Adultos no município de Itaboraí elaborou um documento com o objetivo de apresentar breves informações e orientações a respeito desta modalidade em âmbito local. De acordo com o documento,

No Censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade possuía cerca de 218.000 habitantes. Na mesma pesquisa, constatou-se um dado bem peculiar: 70.000 pessoas acima dos quinze anos ainda não tinham concluído o Ensino Fundamental. Através dos dados fornecidos pelo setor de matrícula da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2013 havia, aproximadamente, cerca de 2.800 alunos regularmente matriculados na EJA em Itaboraí, inseridos no total de dezessete escolas. A partir desses dados, percebemos que ainda há muitas pessoas à margem do sistema educacional, sendo enorme o público-alvo para esta modalidade de ensino na região (1/3 da população) (ITABORAÍ, SEMEC, 2013).

Ao me aproximar de realidades locais na busca por interfaces entre as modalidades Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos em Itaboraí, afetou-me a fala de uma professora quando esta mencionou que os alunos com deficiência, por não apresentarem o êxito almejado pela sociedade em sua trajetória escolar no ensino regular, são na maioria das vezes encaminhados para a EJA em função de um elevado número de repetências, sejam elas devido ao quantitativo insuficiente de frequência, ou pelas próprias dificuldades de aprendizagem. Em outros momentos, foram apresentadas situações a respeito de pessoas que, devido as suas condições físicas, não foram “aceitas” em escolas regulares durante sua infância e por este motivo iniciaram sua vida escolar apenas na juventude ou na idade adulta.

⁴⁶ A população recenseada em 2010 é de 190.755.779 (IBGE, 2010).

3.2.3 Outros espaços de atuação da Educação Especial em Itaboraí: onde estão os jovens e os adultos?

Com o objetivo de complementar esta pesquisa, compreender como ocorre o funcionamento e conhecer melhor algumas instituições para as quais as escolas municipais de Itaboraí periodicamente realizam o encaminhamento de um expressivo número de estudantes com diversos tipos de deficiência, a pesquisa de campo se expandiu para três outros locais que, além de serem aludidos no Regimento Escolar da Rede Municipal, também foram citados pelos entrevistados.

As referidas instituições são: o NAPEM⁴⁷, no qual foi possível dialogar com sua atual Coordenadora; a Clínica Escola do Autista⁴⁸, onde, na ocasião, houve a possibilidade de conversar com um Professor Doutor que lá atua; e o Hospital Municipal de Itaboraí, no qual a acolhida foi efetuada pela atual Professora da Classe Hospitalar.

De acordo com legislações vigentes, compreendemos que os estudantes jovens e adultos têm direito a usufruírem desses espaços. No entanto, de acordo com o que foi observado no decorrer da realização da pesquisa de campo, percebemos que, a princípio, os mesmos têm sido na maioria das vezes utilizados em maior parte pelas crianças.

3.2.4 Núcleo de Atendimento Psicopedagógico da Educação Municipal

Inaugurado em 9 de dezembro de 2006, hoje com três polos subordinados diretamente à Coordenação de Educação Especial, trata-se de uma unidade administrativa da SEMEC, sendo parte integrante da Subsecretaria de Ensino. Este ambiente escolar não formal destinado a desenvolver as habilidades cognitivas, realiza atendimento aos educandos da rede Municipal de Itaboraí com dificuldade de aprendizagem, desde a Educação Infantil até a EJA.

⁴⁷ NAPEM: Núcleo de Atendimento Psicopedagógico da Educação Municipal.

⁴⁸ Outras informações disponíveis em: <<http://globo.com/rede-globo/rjtv-1a-edicao/v/clinica-oferece-suporte-a-autistas-e-familiares-em-itaborai-no-rj/4082730/>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

De acordo com a coordenadora do NAPEM, na unidade há a presença de profissionais das áreas de fisioterapia, fonoaudiologia, psicopedagogia, psicologia e serviço social. Este último, segundo ela, acompanha os estudantes em casa e nas escolas, pois muitos problemas de aprendizagem tem origem familiar. O núcleo também oferece oficinas de artes para os responsáveis desses alunos, enquanto estes estão em horário de atendimento pelos especialistas anteriormente citados.

Art. 12 - O Serviço de Oficina de Arte: É uma área de atuação responsável pela realização de oficinas artesanais com o objetivo de geração de renda. Este atendimento destina-se aos responsáveis desses aluno-pacientes no momento em que os mesmos aguardam na sala de espera. (Regimento Interno do NAPEM, p.3).

O auxílio é prestado uma vez por semana, sempre no horário inverso ao da escola e pode ser realizado de modo individual, quando o grau de dificuldade da pessoa atendida é maior, ou de forma coletiva, com no máximo até quatro estudantes e com duração de até 50 minutos.

Segundo a responsável pelo setor, atualmente o órgão atende aproximadamente 300 discentes, porém, deste quantitativo, apenas cerca de 1% está matriculado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Uma vez por semestre é dado um retorno para as escolas a respeito dos acompanhamentos realizados em um encontro chamado *NAPEM de portas abertas*.

3.2.5 Clínica Escola do Autista

Inaugurada no dia 1 de abril de 2014 e vinculada à Secretaria de Saúde, a clínica conta com aproximadamente 100 pacientes e assume a posição de 1ª instituição pública no Brasil destinada ao atendimento das pessoas com transtorno do espectro autista. A unidade tem por objetivo a realização de atendimento multidisciplinar, com acompanhamento escolar somado ao terapêutico, abrangendo a terapia ocupacional, fisioterapia, psicologia e neuropsiquiatria.

A clínica escola conta com dois projetos. Um voltado ao atendimento dos pacientes “em idade escolar” e outro, aos alunos da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, este

último ainda está em processo de elaboração, havendo necessidade de infraestrutura adequada e de profissionais concursados.

Os *pacientes-alunos*, segundo o professor entrevistado, são atendidos por profissionais de diversas áreas da saúde e da educação, com agendamento de consultas periódicas e com atendimento educacional individualizado. A clínica atende pacientes com variados níveis de autismo, inclusive aqueles que apresentam níveis mais severos e que devido, a este fator, não estão ainda incluídos no meio escolar, orientando na elaboração de um currículo funcional e/ou adaptado que possibilite a sua inserção na escola. Os que frequentam a escola são atendidos no contra turno.

“Muitos ainda não estão na escola, tem aqueles que já passaram da idade e que tem mais de 20 anos, estando, portanto fora da idade escolar”, disse ainda o professor. Tal afirmação reflete um suposto esquecimento dos adultos em relação à educação formal e o descaso com o compromisso de inseri-los no ambiente escolar. Afinal, se pensarmos na constituição da Educação de Jovens e Adultos, não seria coerente afirmar que seja possível existirem pessoas que estejam “fora da idade escolar”.

Segundo o doutor, as três ações fundamentais da clínica são: o **apoio familiar**, que será feito através da senhora Berenice Piana⁴⁹, idealizadora da legislação nacional recentemente vigente sobre o autista; o **apoio às escolas** em que esses pacientes estão inseridos, realizado com orientação aos professores mediadores; e a **formação dos professores** que entrarão em contato com esses alunos, realizada pela Coordenação de Educação Especial.

3.2.6 Classe Hospitalar: Hospital Municipal Desembargador Leal Júnior

O Hospital Municipal Desembargador Leal Júnior é o único hospital municipal de Itaboraí e oferece atendimento em classe hospitalar para crianças do Ensino Fundamental.

Em visita a esta instituição, a recepção foi realizada pela pedagoga que, atualmente, exerce a função de Professora da Classe Hospitalar no setor de pediatria realizando um

⁴⁹ Conforme já mencionado anteriormente, a senhora Berenice Piana, que apoia as famílias, é mãe de um jovem autista e participou ativamente da luta pelos direitos das pessoas com autismo.

acompanhamento pedagógico com as crianças que são internadas provisoriamente. Nesta ocasião, foi possível conhecer algumas enfermeiras que estavam no plantão, duas crianças e seus responsáveis. Também houve a possibilidade de observar o espaço físico (ainda não há uma sala específica para o funcionamento da “classe”; há uma pequena sala que será dividida entre a pedagoga e as enfermeiras, onde atualmente são guardados tanto os materiais pedagógicos, quanto os prontuários médicos).

De acordo com a pedagoga, seu atendimento é realizado para um público cuja faixa etária abrange de 0 a 14 anos, condizente com o seu setor de atuação. No entanto, segundo ela a Legislação Nacional prevê que este acompanhamento educacional deveria ser um direito para todas as pessoas, independente da idade e até mesmo de estarem matriculadas em uma unidade escolar, ou seja, trata-se de um direito que não se restringe somente aos estudantes, mas a todos os cidadãos.

Ao dialogarmos, refletimos a partir do seguinte questionamento: Como avançar com este trabalho educacional para também atender os pacientes jovens e adultos? Ainda não obtivemos respostas para esta questão, uma vez que, ainda há carência de docentes para lecionarem até mesmo nas próprias escolas. Outra reflexão realizada no decorrer desta visita refere-se à inexistência de concurso público para profissionais da área da educação com cargo de professor para atuarem especificamente nesta função.

É válido destacar, que a professora entrevistada ingressou na rede municipal de ensino desta cidade para exercer o cargo de Docente II e, por possuir habilidades e conhecimentos sobre a Pedagogia Hospitalar, foi convidada pela Coordenação de Educação Especial para assumir a referida função. Ao aceitar esse desafio, realizou um acordo a fim de garantir que seus direitos como professora sejam os mesmos que dos demais profissionais que lecionam nas escolas regulares.

Foi possível perceber que apesar da nomenclatura vigente até a realização da presente pesquisa ser “classe hospitalar”, os atendimentos não ocorrem exatamente em uma “classe”, pois, além de possuírem um caráter transitório em função de grande parte das internações ocorrerem em um curto período de tempo, o próprio espaço físico e as condições peculiares de cada sujeito que encontra-se em seu respectivo leito hospitalar pressupõem uma *educação outra*, geralmente mais individualizada.

Segundo o relato da mesma, às vezes há possibilidade de realizar atividades em grupo, como jogos pedagógicos, contação de histórias, entre outras, mas tudo isso dependerá do

momento, da disposição e das condições dos seus “alunos-pacientes”, que apesar de todas as tensões, dores, lágrimas, angústias e dificuldades que o próprio ambiente e situação proporcionam, podem ter assegurados pela presença, mediação e intervenção desta professora possíveis sorrisos, afetos, reconhecimentos, expressões de sentimentos e valorização de seus saberes, garantindo, sobretudo, o respeito ao tempo e às especificidades de cada um, assim como a continuidade do direito à educação que possuem (e que “*todos*” deveriam possuir).

Enfim, nos afetou verificar que esta vertente da Educação Especial muitas vezes considerada como algo provisório e passageiro só atende a ala da pediatria do hospital municipal visitado, limitando e talvez até mesmo invisibilizando os sujeitos a partir dos 15 anos de idade, justamente a idade inicial do público que frequentemente ingressa na Educação de Jovens e Adultos para iniciar e/ou dar continuidade ao processo de escolarização. Além de já terem sido excluídos da escola ao longo da vida, será que se necessitarem interromper sua frequência ao espaço escolar por questões relativas à saúde não poderão ter o devido atendimento pedagógico no ambiente hospitalar?

Após conhecer o hospital, no início do ano de 2015 surgiu a oportunidade de assistir o exame de Qualificação de mestrado de uma das atuais coordenadoras do Setor de Educação Especial de Itaboraí. Em sua pesquisa, a autora, que também já atuou na classe hospitalar durante os anos de 2008 a 2010, relata sua experiência narrando a potência de um estudante que ficou internado no referido período. Na realidade, a emocionante pesquisa tem sido realizada junto com ele, que apesar de um diagnóstico médico no passado ter previsto que o mesmo sobreviveria apenas até os 16 anos, em 2015 completa seu 21º ano de vida. Devido a uma distrofia muscular, mantém-se deitado sobre a cama, de onde realiza através de um computador sua “arte na ponta dos dedos”. Mesmo com os poucos movimentos que o aluno realiza, é surpreendente sua capacidade de criar inúmeros desenhos com a utilização do mouse.

No caso supracitado, há um grande diferencial em relação à experiência da atual professora da classe hospitalar e à experiência vivida pela antiga professora e atual coordenadora do setor: o tempo de permanência do aluno naquele ambiente não foi provisória como geralmente ocorre com a da maioria das crianças e adolescentes internados. Um laço muito maior foi constituído entre os dois, transformando-se em amizade, em um acompanhamento mais constante, contínuo e afetuoso, tornando-se até mesmo tema para a sua pesquisa em andamento. Todas as sensações e deslocamentos produzidos a partir deste

potente encontro poderiam ter sido totalmente diferentes ou até mesmo inexistentes se aquele jovem aluno não existisse.

Entretanto, retornando ao nosso tema central que envolve as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial em Itaboraí, questionamos: E se em vez de 14 anos, o estudante já estivesse com 15 anos de idade em 2008, na ocasião em que fora internado no hospital municipal? Será que hoje teríamos conhecimento acerca deste sujeito, um jovem aluno da rede pública de ensino desta cidade? Será que outros profissionais teriam dado tamanha atenção a ele, a ponto de valorizarem e reconhecerem seu saber, seu desenvolvimento artístico e, principalmente sua dignidade humana no interior daquela instituição hospitalar que possibilitou uma Educação Especial outra, diferente da que conhecíamos? Será que o reconhecimento de suas potencialidades seria devidamente proporcionado se, em função de alguns meses de diferença, aquele estudante de 14 anos que se instalou na ala pediátrica estivesse ingressado na área destinada aos pacientes que já possuem 15 anos completos?

Enfim, observar essas questões também nos permite ampliar nossas reflexões a respeito do enlace existente entre a EJA e a Educação Especial, que apesar de ter apresentado avanços na esfera escolar, ainda requer maiores investimentos neste e em outros âmbitos. Perceber a parcial invisibilidade dos sujeitos da EJA (ou dos que dela poderiam participar) nos espaços voltados para o atendimento às pessoas com deficiências, sejam elas temporárias ou permanentes, nos leva a ensejar o estabelecimento de novas lutas políticas, ratificando a potência desses sujeitos de direitos, a necessidade de acompanharmos as políticas em curso e visando a garantia da dignidade e do direito humano ao saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma primeira conclusão pertinente em relação a esta pesquisa, é que a mesma não se esgota por aqui. Pelo contrário, ao invés de simplesmente concluí-la, iniciamos novos questionamentos e buscas por mais referências e conceitos que possam auxiliar-nos na reflexão sobre esse tema tão relevante para o contexto escolar.

Com o presente trabalho dissertativo, procuramos apresentar algumas inquietações e análises acerca de tensões e possibilidades que dialogam com a Educação de Jovens e Adultos e com a Educação Especial, a partir de algumas leituras e vivências pedagógicas com estudantes, responsáveis e profissionais que atuam na área da Educação. Reiteramos: não há como negar que encontramos nessas modalidades de ensino situações que reafirmam seu caráter duplamente excludente, pois ambas apresentam em sua essência a responsabilidade de incluir aqueles que por muito tempo estiveram à margem do sistema educacional.

Assim como ainda há uma escassez de literatura na área específica, as dificuldades locais são inúmeras, mas a potência desses alunos e dos profissionais comprometidos com o desenvolvimento dos mesmos também pode ser grandiosa. Cabe salientar, enfim, o desejo para que o assunto em tela possa estar intrínseco no âmbito das políticas públicas, principalmente as que dizem respeito à educação.

A Prefeitura Municipal de Itaboraí, cidade escolhida para realização da pesquisa de campo, tem se empenhado para garantir o acesso à educação à população local. No entanto, inúmeros são os desafios encontrados pelos gestores e demais profissionais da educação vinculados à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), assim como pelos próprios estudantes, desafios esses muitas vezes associados a demandas pertinentes a outras esferas políticas, como as políticas de transporte, de emprego, de saúde, enfim, a muitas outras áreas que envolvem os diversos direitos dos sujeitos, principalmente os que influenciam diretamente a permanência dos mesmos nas instituições de ensino e a qualidade da educação ofertada.

Eminentemente, encontramos no decurso da pesquisa profissionais militantes pelas causas defendidas por suas respectivas áreas, tanto na EJA, quanto na Educação Especial. Todavia, nos cabe salientar que de fato nossas escolas estão recebendo cada vez mais estudantes cujas condições perpassam as duas modalidades em tela, incluídos,

substancialmente, a partir da formulação e da aprovação das novas bases legais, sendo relevante destacar que várias delas originaram-se em função das lutas da sociedade civil, dos movimentos sociais e associativos, de familiares e das próprias pessoas com deficiência, objetivando conquistar direitos inerentes a todos os cidadãos, independente de suas particularidades.

Tendo em vista a atual conjuntura social do município pesquisado, ao buscarmos elementos em resposta aos nossos objetivos e questões de estudo, através do registro das falas de alguns participantes, percebemos que entre os principais desafios relacionados à EJA foram mencionadas: superar a evasão escolar, o tratamento infantilizado ao público inserido nessa modalidade, promover melhorias na qualidade das escolas e nos atendimentos.

No que concerne à Educação Especial, foram citadas preocupações quanto à carência de profissionais especializados para a modalidade e a necessidade de ampliar a formação daqueles que já se encontram inseridos nesse contexto.

Em relação às possibilidades elencadas para melhor atender a esses sujeitos, foram citadas: a realização do primeiro concurso público no município com convocações para Instrutores de Libras, Tradutores Intérpretes de Libras e Professores Especializados para Educação Especial, bem como a oferta do curso de Libras para os alunos, seus familiares e membros da comunidade, implantação de novas Salas de Recursos, formações continuadas internas e parcerias com universidades.

No tocante às possibilidades destinadas à EJA, surgiu a oferta da modalidade no horário diurno e do ônibus escolar para algumas unidades mais afastadas, também tendo sido priorizadas as formações continuadas internas e externas através do estabelecimento de parcerias com universidades, além do desejo da futura criação de um Centro de Referência.

Entretanto, tanto nos discursos proferidos por diversos profissionais, quanto nas práticas vivenciadas no próprio cotidiano escolar, é predominante a ausência de uma articulação mais efetiva entre as modalidades em questão. Representantes de ambas geralmente relatam os desafios e as possibilidades de uma e da outra, isoladamente.

Ao serem conduzidas a refletir através das indagações realizadas por meio de entrevistas dialógicas, as pessoas começam a pensar melhor acerca da necessidade de incluírem em suas pautas estratégias que envolvam o enlace aqui retratado. Afinal, cada estudante é único, independente dos múltiplos fatores que possam ter determinado sua exclusão do sistema escolar.

Sob esta ótica, diferentes sujeitos da pesquisa expressaram dificuldades relacionadas ao horário para participação efetiva dos alunos da EJA nas Salas de Recursos e no Núcleo de Atendimento Psicopedagógico da Educação Municipal, visto que grande parte dos estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos é composta por trabalhadores, não possuindo disponibilidade para assumirem o compromisso com uma dupla matrícula no turno inverso ao de sua escolarização.

Além dos desafios, em variadas leituras e em determinadas Unidades Escolares visitadas, identificamos também casos de sucesso no desenvolvimento do trabalho com jovens e adultos com deficiência. Casos esses geralmente antecedidos por lutas individuais e coletivas. Sendo assim, é urgente pensarmos nas necessidades e especificidades desse alunado bem como em alternativas possíveis a partir de estratégias articuladas para ressaltar e assegurar a garantia do direito à educação na perspectiva da dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia; CORDIOLLI, Marcos. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020). Projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL nº 8.035 / 2010. Brasília, DF : Edições Câmara, 2011. 106 p. (Série ação parlamentar ; n. 436). Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/projeto_de_lei_do_plano_nacional_de_educacao_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2015.

ACORSI, Roberta. Tenho 25 alunos e 5 inclusões. In: CORCINI, Maura; HATTGE, Morgana Domênica (Org.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ALVARENGA, Marcia Soares de. Da cegueira à orfandade: a questão da cidadania nas políticas de alfabetização de jovens e adultos (1947–2002). Revista *HISTEDBR*, Campinas, v. 9, n. 36, p. 200-215, dez. 2009.

_____. *Sentidos da cidadania: políticas de educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzales. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia e Gomes (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19 – 50.

_____. Os movimentos sociais reeducam a educação. In: ALVARENGA, M. S. et al. *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: outros diálogos, outras questões*. Rio de Janeiro: EdUERJ; CAPES, 2012.

BINS, Katiuscha L. G. *Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais*. 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da PUCRS, Porto Alegre, 2007.

BLOIS, Marlene Montezi. *Reencontros com Paulo Freire e seus amigos*. São Paulo: Fundação Euclides da Cunha, 2005. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1618/3/FPF_OPF_08_016.pdf>. Acesso em: 07. Mar. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer CEB nº. 11/2000. Brasília, DF: MEC, maio 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 02 maio 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 4*, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso). *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. Decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Casa Civil*, Brasília, DF, 13 nov. 2007a. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 set. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Casa Civil*, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 27 out. 2014.

_____. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Casa Civil*, Brasília, DF, 2 dez. 2014a. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm>. Acesso em: 04 dez 2014.

_____. Fórum Nacional de Educação. *Portaria MEC N° 1.407*, de 14 de dezembro de 2010. Institui o Fórum Nacional de Educação (FNE). Ministério da Educação. *Diário Oficial da União* 16 dez. 2010b. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/Portaria1407.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução n° 10 de 13 de maio de 2010. Dispõe sobre a transferência de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução n° 3, de 1° de abril de 2010, para as escolas públicas com matrículas de alunos da educação especial inseridas no Programa Escola Acessível, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.fadep.rs.gov.br/uploads/1274976514res010x13052010.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

_____. Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm> Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei n° 9.394, de 20 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. Lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993. *Diário Oficial da União* 6 jan. 1994b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742>. Acesso em 17 fev. 2015.

_____. Lei n° 8.859, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei n° 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Revogada pela Lei n° 11.788, de 2008. *Casa Civil*, Brasília, DF, 23 mar 1994a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8859.htm>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 02 Dez 2013.

_____. Lei n° 9.656, de 3 de junho de 1998. Dispõe sobre os planos e seguros privados de assistência à saúde. *Casa Civil*. Brasília, DF, 03 jun. 1998b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9656.htm#art14>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 11 jun. 2014.

_____. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 02 jan. 2014.

_____. Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 24 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Conversão da Medida Provisória nº 139, de 2003. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 mar. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. *Casa Civil*, Brasília, DF, 25 set. 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 17 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010* sobre Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica nº 51, de 18 de julho de 2012. Implementação da

Educação Bilíngue. Brasília, DF: NOTA TÉCNICA Nº 51 / 2012 / MEC / SECADI / DPEE, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica nº 51, de 02 de maio de 2013. Pareamento de dados do Programa BPC na Escola - 2012. Brasília, DF: NOTA TÉCNICA Nº 051 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica nº 55, de 10 de maio de 2013. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: NOTA TÉCNICA Nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE, 2013b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014. Orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123>. Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: adaptações curriculares. Brasília, DF, 1998a. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Downloads_PCN.PDF>. Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2014.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. Assessoria de Comunicação Social. *Ministra Ideli destaca aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/noticias/2015/marco/ministra-ideli-destaca-aprovacao-da-lei-brasileira-de-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

BREGONCI, Aline de Menezes. Os Surdos, os movimentos sociais e a educação de jovens e adultos. *Revista FACEVV*, Vila Velha, n. 8, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.facevv.edu.br/Revista/08/Artigo1.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

_____. Estudantes surdos no PROEJA: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013. p. 1-18.

CAMPOS, Juliane Ap. de Paula Perez; DUARTE, Márcia. *O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial*. Revista Educação Especial, 2011, v. 24, p. 271.

CANÁRIO, R.; ALVES, N.; ROLO, C. *Escola e exclusão social: para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: Educa, 2001.

CHIAPPA, Michelle. *Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência será votada no Senado*. Disponível em: <http://www.pt.org.br/lei-brasileira-de-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-sera-votada-no-senado/>. Acesso em: 08 jun. 2015.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo, Alemanha. *Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro*. Lisboa: UNESCO; Ministério da Educação; Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1998.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien. *Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, Brasília, DF. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento de Referência*. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf> Acesso em: 09 jun. 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, Brasília, DF. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final*. Brasília, DF: MEC, 2010b. Disponível em: <http://Conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/doc_base_documento_final.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, Brasília, DF. *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração*. Documento de Referência. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf> Acesso em: 11 jun. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31 maio 2015.

DOMINGUES, Leila. *A flor da pele: subjetividade, clínica e cinema no contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

DORZIAT, Ana. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FABRIS, E. H.; LOPES, M. C. Quando o “estar junto” transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão. In: SOUZA, Ângelo Ricardo de et al. *Caderno de Hipertextos*, Curitiba,

n. 5, p. 45-52, 2005. Disponível em:

<http://www.cinfor.ufpr.br/pdf/colecao_1/caderno_5.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2014.

FERREIRA, W. B. *EJA & deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência*. In: PAIVA, J.; BARBOSA, M.J.; FERREIRA, W. B. *Educação de Jovens e adultos: o que dizem as pesquisas*. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009, p. 75-128.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, M. Viver a tese é preciso!: reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 88-93, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v42n1/v42n1a09.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 39-55, 2011.

HAAS, C.; BAPTISTA, C. R. A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial: os sujeitos e as políticas públicas em foco. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013. p. 1-15.

ITABORAÍ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Breve diagnóstico sobre a Educação de Jovens e Adultos em Itaboraí/RJ*. Itaboraí, 2013.

ITABORAÍ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Regimento Escolar da Rede Municipal*. Itaboraí, 2007.

LIMA, Gustavo. *Câmara aprova criação da Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/DIREITOS-HUMANOS/482895-CAMARA-APROVA-CRIACAO-DA-LEI-DE-INCLUSAO-DA-PESSOA-COM-DEFICIENCIA.html>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

_____. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Marília, SP. *Anais eletrônicos...* Bauru: Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativas, 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/iisipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Educação popular: desafios frente aos processos de ensino/ currículo e escolarização. In: SANTOS, Renato Emerson dos et al. *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: diálogos entre saberes e experiências brasileiras*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010, v. 1, p. 203-216.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em 28 jan. 2014.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Org.). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Brasília, DF: MEC, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

PACHECO, Henrique dos Santos. O pensamento de E.P. Thompson e a “experiência” como mediação necessária na educação de jovens e adultos trabalhadores em Itaboraí/RJ. *Trabalho Necessário*, Niterói. ano 12, n. 19, p. 134-156, 2014.

PEDRON, Ana Paula de Azevedo et al. Educação de surdos: uma perspectiva cultural. Disponível em: <<http://www.facos.edu.br/old/galeria/105092011084515.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

PLOENNES, Camila. O impasse da inclusão: Mudança na meta 4 do Plano Nacional de Educação e revogação de decreto de educação inclusiva reacendem debate sobre políticas para alunos com necessidades especiais. *Revista Educação*. Edição 177. Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/177/o-impasse-da-inclusaomudanca-na-meta-4-do-plano-nacional-243674-1.asp>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

ROCHA, M.C. Educação regular. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=254>>. Acesso em: 01 fev. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SELAU, Bento; DAMIANI, Magda Floriana. *Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013. p. 1-18.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: _____. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas e novas fronteiras em educação. *Pro-posições*, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 35-

36, jul./nov. 2001. Disponível em:

<<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/3536-dossie-skliarc.pdf>>.

Acesso em: 16 ago. 2015.

SIEMS, Maria Edith Romano. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, set. 2011/fev. 2012.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves; STOLTZ, Tânia. Mediação Pedagógica na alfabetização de Jovens e Adultos. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Taís Moura. A política educacional como ferramenta para o direito à educação: uma leitura das demandas por educação e as propostas do Plano Nacional de Educação. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (orgs.). *Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

STOBÄUS, Claus Dieter; BINS, Katuscha Genro; MOSQUERA, Juan José Mouriño. Adulterez e deficiência mental na educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 25, n. 43, p. 291, maio/ago. 2012.

UNESCO. *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala, 1999.

VARELA, Maria da Conceição Bezerra. EJA e educação especial: caminhos que se cruzam. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34, 2011, Natal, RN. *Anais...* Natal, RN: Educação e Justiça Social, 2011.

VASQUES, Carla K.; BENINCASA, Melina Chassot. Cartas a um jovem aluno: a leitura como dispositivo na formação de professores para a educação especial e inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 36, 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013. p. 1-17.

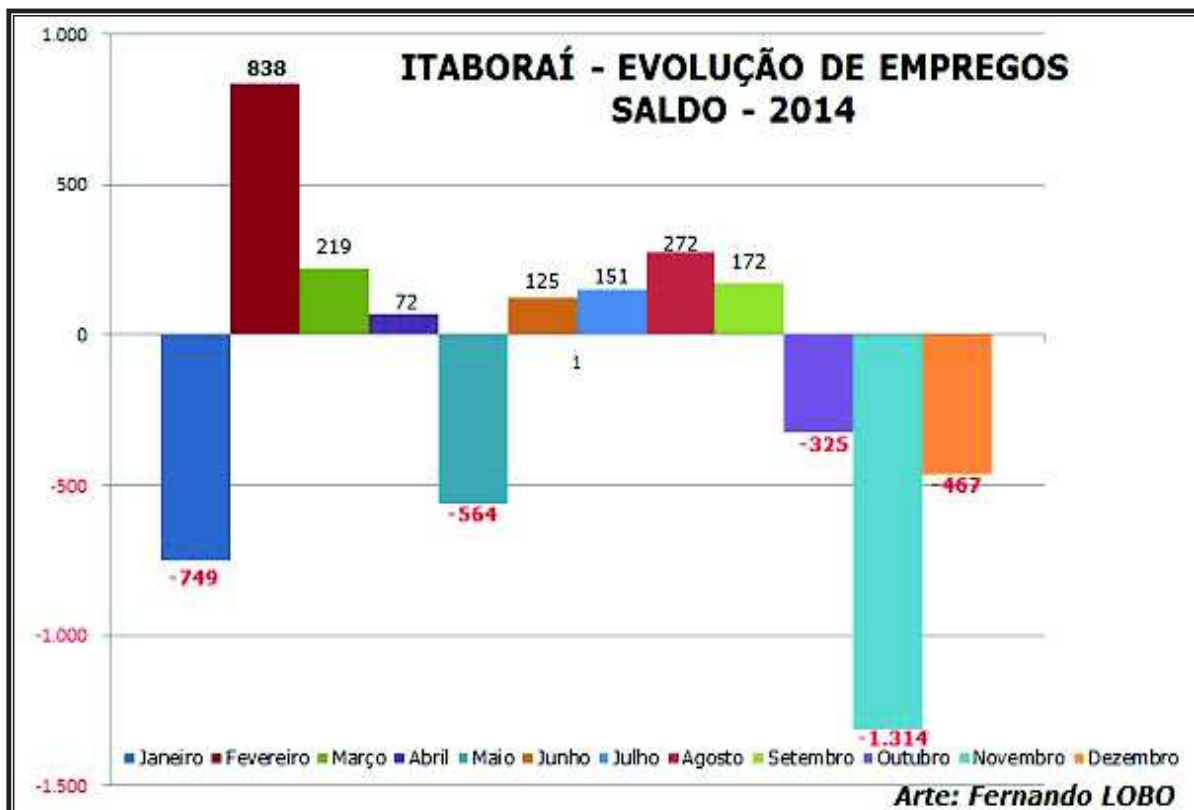
VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, Lia e CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Trabalho e educação de jovens e adultos*. Brasília, DF: Liber Livro; Niterói: EdUFF, 2011.

ZARDO, Sinara Pollom. A organização do atendimento educacional especializado no sistema de ensino brasileiro para jovens com deficiência: a ótica dos gestores de estado da educação. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34, 2011, Natal, RN. *Anais...* Natal, RN: Educação e Justiça Social, 2011. p. 1-14.

_____. A organização dos sistemas de ensino das unidades federativas brasileiras para a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 36, 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013. p. 1-17.

ANEXO A - Gráfico

Gráfico 1 — Evolução de empregos – COMPERJ / Itaboraí (2014)



Fonte: <http://blogdolobo.com.br/2015/01/desemprego-em-massa-em-itaborai/>

ANEXO B — Tabelas

Tabela 10 — Relação das escolas públicas municipais de Itaboraí – 2015 (continua)

1. E.M. Acácio Campos dos Santos	45. E.M. Dr. Adhemário Rodrigues de Oliveira
2. E.M. Adilson Rodrigues Soares	46. E.M. Jornalista Alberto Torres
3. E.M. Amélia Guimarães Fernandes	47. E.Mz. Aldeia Velha
4. E.M. Alfredo Torres	48. E.Mz. Angelo Buriche Coutinho
5. E.M. Cel. Antônio Leal	49. E.M. Antonio Alves Vianna
6. E.M. Arquimedes de Andrade	50. E.M. Antonio Carlos da Silva
7. E.M. Ayres José da Silva	51. E.M.Profª Ana Lucia Pinheiro da Silva Monteiro
8. E.M. Profª Cecília Augusta dos Santos	52. E.M. Antonio Joaquim da Silva
9. E.M. Clara Pereira de Oliveira	53. E.M. Auto Rodrigues de Freitas
10. E.M. Enérito Costa	54. E.Mz. Delta de Souza Pinto
11. E.M. Francisco Luiz Gonzaga	55. E.Mz. Casa da Criança do V. da Marambaia
12. E.M. Gastão Dias de Oliveira	56. E.Mz. Foster Parent's Plan
13. E.M. Genésio da Costa Cotrim	57. E.M. Pe. Hugo Montedônio Rêgo
14. E.M. Geremias de Mattos Fontes	58. E.M. Izaura Zainotti Peccini
15. E.M. Guilherme de Miranda Saraiva	59. CIEP Mz. 452 Joaquim Pedro de Andrade
16. E.M. João Augusto de Andrade	60. E.M. José Oliveira
17. E.M. Prof. João Baptista Caffaro	61. E.M. José Ferreira
18. E.M. Ver. Jorge Antônio Pinto de Araújo	62. E.M. Profª Maria Cecília Coutinho Barros
19. E.Mz. José Leandro	63. E.M. Luzia Gomes de Oliveira
20. E.Mz. José Maria de Oliveira	64. E.M. Neusa da Silva Salles
21. E.M. Promotor Luiz Carlos Caffaro	65. CIEP Mz. 478 Odilon Bernardes
22. E.Mz. E.S. Manoel Nazareno da C. Barros	66. E.M. Outeiro das Pedras
23. E.M. Profª Maria Ana Moreira	67. E.M. Prof. Pedro Alves de Araújo
24. E.M. Profª Maria Cristina Soares Fróes	68. E.M. Roberta Maria Sodré de Macedo
25. E.Mz. Maria das Dores Antunes	69. E.M. Romeu Simões da Fonseca
26. E.M. Profª Marly Cid Almeida de Abreu	70. E.M. Dr. Samuel da Silva Garcia
27. E.M. Prof. Milton Rodrigues Rocha	71. E.M. Santos Dumont
28. E.M. Natércia Rodrigues Rocha	72. E.M. Sidnei da Silva
29. E.M. Pedro Antonio Novaes	73. E.M. Afonso Salles
30. E.M. Pimentel de Carvalho	74. E.M. Nanete Lima Chagas
31. E.M. Prof. Símaco Ramos de Almeida	75. C. M. Maria Luiza da Conceição
32. E.M. Profª Suzete Pereira Goettner	76. C. M. Hortair da Silva
33. E.M. Therezeinha de Jesus Pereira da Silva	77. C. M. Jovita dos Santos
34. E.M. 11 de Junho	78. C. M. Ilda Alves dos Santos
35. C. M. Francisca Mendes da Silva	79. C. M. Maria José Pugian Ribeiro
36. C. M. Clélia Casimiro Nanci	80. C. M. Isaías Nunes
37. C. M. Luiz Antonio Mira de Souza	81. C. M. Odilia de Miranda Rosa
38. C. M. Maria das Dores Pereira Bezerra	82. E. M. Dimas Monteiro Nogueira
39. C. M. Morar Feliz	83. E.M. Mariana da Glória

Tabela 10 — Relação das escolas públicas municipais de Itaboraí – 2015 (conclusão)

40. C. M. Geny Soares Sant’Ana	84. CEMEI Irani Rosa da Silva
41. C. E. M. Liliosa Lea Azeredo Cotrim	85. E.M. Adelaide de Magalhães Seabra
42. E. Mz. Ed. Inf. Visconde de Itaboraí	86. E.M. Pref. João de Magalhães
43. Creche Escola M. Lar Sagrada Família	87. E.M.de Tempo Integral Juíza Patrícia Lourival Acioli
44. E.M. Comunitária	88. <i>Associação Pestalozzi de Itaboraí*</i>

Legenda: *A *Associação Pestalozzi de Itaboraí* trata-se de uma instituição filantrópica, porém, os docentes que lá atuam são professores concursados da rede municipal de ensino, através de uma concessão da Prefeitura.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC, 2015).

Tabela 11: Equivalência entre a EJA e o Ensino Regular

TABELA DE EQUIVALÊNCIA ENTRE A EJA E O ENSINO REGULAR		
FASES DA EJA	ANOS DE ESCOLARIDADE <i>Nomenclatura atual</i>	SÉRIES <i>Organização anterior</i>
Fase I I Ciclo - 1 ano	1º Ano (Ciclo de Alfabetização)	1ª Série Elementar
Fase II I Ciclo - 6 meses	2º Ano (Ciclo de Alfabetização)	1ª Série Complementar
Fase III I Ciclo - 6 meses	3º Ano (Ciclo de Alfabetização)	2ª Série
Fase IV II Ciclo - 6 meses	4º Ano	3ª Série
Fase V II Ciclo - 6 meses	5º Ano	4ª Série
Fase VI 6 meses	6º Ano	5ª Série
Fase VII 6 meses	7º Ano	6ª Série
Fase VIII 6 meses	8º Ano	7ª Série
Fase IX 6 meses	9º Ano	8ª Série

Fonte: Elaborada pela autora via Coordenação de Supervisão Educacional (SEMEC, 2014)

Tabela 12: Pareceres Técnicos da Educação Especial (2009 – 2015)

PARECERES TÉCNICOS		
2015	PARECER Nº 171/2015/CONJUR-MEC/CGU/AG	Assunto: Consulta sobre efeito da recusa à matrícula de estudante com deficiência em instituição de ensino municipal privada e competência para aplicação de sanção.
2013	PARECER TÉCNICO Nº 71 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	Assunto: Transtorno do Espectro Autista
2012	PARECER TÉCNICO Nº 261 / 2012 / MEC / SECADI / DPEE	Assunto: Redação Final das Emendas da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei nº 1.631- A de 2011, do Senado Federal (PLS Nº 168/ 2011 na Casa de origem) da Deputada Rosinha da Adefal
2011	PARECER TÉCNICO Nº 19 / 2011 / MEC / SEESP / DPEE	Assunto: Parecer sobre o Projeto de Lei Nº 7.699/2006, que institui o Estatuto do Portador de Deficiência.
2010	PARECER TÉCNICO Nº 124 / 2010 / MEC / SEESP / GAB	Assunto: Substitutivo à Proposta de Emenda à Constituição Federal Nº 347 - A, de 2009, que altera a redação do inciso III, do art. 208, propondo a seguinte redação: III - atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em todas as faixas etárias e níveis de ensino, em condições e horários adequados às necessidades dos alunos.
	PARECER TÉCNICO Nº 136 / 2010 / MEC / SEESP / DPEE	Assunto: Parecer sobre os Projetos de Lei 3.638/2000 e 7.699/2006, que instituem o Estatuto da Pessoa com Deficiência.
2009	PARECER TÉCNICO Nº 14 / 2009 / MEC / SEESP / DPEE	Assunto: Terminalidade Específica
	PARECER TÉCNICO Nº 31 / 2009 / MEC / SEESP / DPEE	Assunto: Parecer sobre a proposta de emenda à Constituição no. 347, de 2009, de autoria da Deputada Rita Camata, que “Altera a redação do inciso III do art. 208 da Constituição Federal”.

Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

Tabela 13: Notas Técnicas da Educação Especial (2009 – 2015)

NOTAS TÉCNICAS		
2015	Nº 15 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE	Avaliação técnica do indicador relativa ao cumprimento da Meta 4 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13005/2014.
	Nº 20 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE	Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014.
2014	Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE	Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.
	Nº 38 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE	Pareamento preliminar de dados do Programa BPC na Escola - 2013.
	Nº 73 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE	Atualização dos indicadores da educação especial na perspectiva inclusiva.
2013	Nº 13 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	Material áudio visual de apoio à formação dos gestores intersetoriais do Programa BPC na Escola
	Nº 46 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	Altas Habilidades/Superdotação
	Nº 51 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	Pareamento de dados do Programa BPC na Escola – 2012
	Nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva
	Nº 101 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
	Nº 108 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	Redação Meta 4 do PNE
	Nº 123 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	Resposta ao requerimento nº 3325/2013 de Autoria da Deputada Mara Gabrilli.
2012	Nº 51 / 2012 / MEC / SECADI / DPEE	Implementação da Educação Bilíngue
2011	Nº 05 / 2011 / MEC / SEESP / DPEE	Publicação em formato digital acessível – Mecdaisy
	Nº 06 / 2011 / MEC / SEESP / GAB	Avaliação de estudante com deficiência intelectual
	Nº 07 / 2011 / MEC / SEESP / GAB	INES e IBC
	Nº 08 / 2011 / MEC / SEESP / GAB	Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais.
2010	Nº 09 / 2010 / MEC / SEESP / GAB	Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado
	Nº 11 / 2010 / MEC / SEESP / GAB	Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais.
	Nº 15 / 2010 / MEC / CGPEE / GAB	Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada
	Nº 19 / 2010 / MEC / SEESP / GAB	Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino
2009	Nº 13 / 2009 / MEC / SEESP / DPEE	A educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de ensino
	Nº 17 / 2009 / MEC / SEESP / GAB	Projeto de Emenda à Constituição Federal - PEC 347 - A, de 2009, que altera o inciso III, do art. 208, propondo a seguinte redação: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em qualquer faixa etária e nível de instrução.

Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

ANEXO C - Sistematização das entrevistas

Os assuntos dialogados com diversos profissionais da educação, em linguagem coloquial, estão aqui transcritos e sistematizados, com a intenção de apresentarmos como ocorreram as conversas francas, as quais consideramos e denominamos como “entrevistas dialógicas”. Algumas foram gravadas em áudio e transcritas, outras foram registradas através de anotações simultâneas tendo as suas falas posteriormente organizadas. Compuseram o roteiro dessas entrevistas questões relacionadas aos objetivos gerais e específicos da dissertação, bem como as próprias questões de estudo, conforme o roteiro a seguir:

- No âmbito das políticas públicas, como tem sido o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos da rede de ensino municipal de Itaboraí?
- Quais são as ações do poder público local que visam colaborar para a efetivação da garantia do direito à educação às pessoas jovens e adultas com deficiência? Qual é a situação educacional que envolve o acesso das mesmas a esse direito?
- Quais são as concepções dos participantes da pesquisa sobre as condições, possibilidades e desafios encontrados no cotidiano escolar e quais são os modos pelos quais o enlace entre as duas modalidades em questão vem se realizando no município pesquisado?
- Como as escolas municipais de Itaboraí têm se organizado para atenderem a esses sujeitos? Qual o quantitativo aproximado de estudantes com deficiência na EJA e as especificidades dos mesmos? Há Salas de Recursos? Os alunos da EJA participam regularmente do Atendimento Educacional Especializado?

Entre os sujeitos participantes deste processo, estão: componentes da Secretaria de Educação, de Equipes Diretivas, professores e funcionários de Unidades Escolares, a saber:

- **Componentes da Secretaria de Educação:** 02 Coordenadoras do setor de Educação Especial, 01 Coordenadora e 01 Assessora Pedagógica e da EJA;
- **Componentes de Equipes Diretivas:** 01 Diretora Geral, 01 Diretora Adjunta, 01 Orientadora Educacional, 01 Secretária Escolar;
- **Corpo Docente:** 02 Professoras de Referência e 03 Professoras Especializadas para Educação Especial (sendo duas da Sala de Recursos e uma Mediadora);
- **Funcionários:** 01 Agente Administrativo, 01 Auxiliar de Escrita, 01 Funcionária.

Para complementar a pesquisa, três outras instituições municipais também foram visitadas com o objetivo de dialogar com mais alguns sujeitos que atuam diretamente com o público da Educação Especial e verificar se e como os estudantes jovens e adultos, de Itaboraí, com deficiência são inseridos nesses espaços. Sendo assim, a partir dessas visitas mais três participantes passaram a compor a presente dissertação, a saber:

- **Núcleo de Atendimento Psicopedagógico da Educação Municipal:** 01 Coordenadora;
- **Clínica Escola do Autista:** 01 Professor Doutor;
- **Hospital Municipal Desembargador Leal Júnior:** 01 Professora da Classe Hospitalar.

As informações relativas aos diálogos estabelecidos com os três últimos participantes foram inseridas no terceiro capítulo⁵⁰ da presente dissertação. A seguir, constam as transcrições das entrevistas realizadas com os componentes da Secretaria Municipal de Educação e de 10 (dez) Unidades Escolares selecionadas.

⁵⁰ Vide o item 3.2.3: *Outros espaços de atuação da Educação Especial em Itaboraí: onde estão os jovens e os adultos?*

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (SEMEC)
DIÁLOGO COM AS COORDENADORAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

- Vannina Silveira
- Valéria Sales dos Santos Prado Pereira

Pesquisadora: Eu gostaria que vocês me falassem um pouquinho sobre as ações do município, no âmbito das Políticas Públicas, que possam vir a colaborar com a garantia do direito à educação que as pessoas com necessidades educacionais especiais possuem, principalmente as pessoas jovens e adultas, que muitas das vezes não tiveram esse mesmo direito garantido antes.

Coordenadora 1: Nós estamos ensaiando um diagnóstico para a adequação ao PNE. Primeiro estamos fazendo um levantamento do quantitativo de alunos com deficiência nas salas regulares e classes especiais, e vamos fazer um levantamento do quantitativo de alunos em distorção ano de escolaridade-idade. Temos que analisar todas estas pastas aqui, oh, um por um. Você também pode pesquisar no site do MEC. É só ir em “Planejando a próxima década”, “velocímetro 2014”, “Meta 4 do PNE”, “Visite também”. “QEdU”. O QEdU contém os gráficos de distorção.

[A “Coordenadora 1” acessou o site do MEC e foi apresentando o passo-a-passo para a Pesquisadora]

Pesquisadora: Hum, interessante! Vou anotar para pesquisar em casa também.

Coordenadora 2: Vemos também Matrícula e infraestrutura, taxas de rendimento com a proporção de alunos com reprovação ou abandono em 2013, segundo indicadores do INEP. Mapa de distorção. Legalmente, alunos com dois anos ou mais, para todo o ensino básico já é considerado distorção.

Coordenadora 1: Nós observamos que no PNE, o Art. 4º [parágrafo único], uma das metas do PNE é estabelecer a inclusão de informações detalhadas sobre alunos com deficiências.

Coordenadora 2: A equipe está fazendo um levantamento dos alunos no Censo. Déficit de atenção não é considerado público-alvo da educação especial, mas é indivíduo da Sala de Recursos.

Pesquisadora: Ah! Eu estive em um congresso no início deste mês, e percebi que alguns palestrantes agora têm utilizado muito este termo “público-alvo”. Achei um pouco estranho, mas vi bastante gente falando assim.

Coordenadora 1: Nas legislações mais atualizadas, usa-se o termo “pessoas com deficiência”. Depois você dá uma olhada na nota técnica número quatro que saiu este ano. Ela é muito importante pra você.

Pesquisadora: Caramba! Então vou ter que mudar o meu trabalho todo. Entreguei meu texto da Qualificação escrevendo sempre “necessidades educacionais especiais”. Vivendo e aprendendo! Preciso me adaptar às novas nomenclaturas.

Coordenadora 1: E de acordo com essa nota técnica número quatro, no Município de Itaboraí, não é mais necessário o laudo para incluir o aluno com deficiência no Censo. Nossa rede de saúde é pequena e o atendimento pedagógico precisa não de laudo para fazer as determinadas intervenções pedagógicas... Só casos de esquizofrenia... Doença mental...

Coordenadora 2: Nos últimos dois anos foram elaborados os Referenciais Curriculares e o novo Regimento Escolar, onde foi ampliada a parte relativa à Educação Especial.

Coordenadora 1: Também seria interessante você ver a Resolução nº 2. Terminalidade e Temporalidade.

Pesquisadora: Ah, sim! Qual é a diferença, mesmo, entre elas?

Coordenadora 1: A Terminalidade consiste em “supor” ou “concluir” que o aluno já “alcançou” tudo que poderia aprender e dão a terminalidade de acordo com o que são “capazes”, aptos. A Temporalidade consiste em precisar de mais tempo para fazer um ano

escolar. Nossas distorções não são frutos de temporalidade, mas de reprovações! Precisam de um Currículo Funcional.

Pesquisadora: Recentemente foi realizado o primeiro concurso público no município para a convocação de profissionais para a área de Educação Especial, né. Qual foi o critério utilizado?

Coordenadora 1: Curso Normal somado ao curso de formação em Educação Especial, com duração de 180h. Todas as Salas de Recursos já foram implantadas. Apenas uma não possui professor, porque teve um que, recentemente, pediu a exoneração do cargo que ocupava. Temos 28 Salas de Recursos, algumas montadas com verba própria, outras com fundos oferecidos pelo MEC. Dos 60 profissionais convocados, 54 professores atuam no momento, juntamente com uns lotados como itinerantes, mais dois coordenadores. Pelo edital, chamariam só uma pessoa.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (SEMEC)
DIÁLOGO COM A COORDENADORA E COM A ASSESSORA PEDAGÓGICA DA EJA

→ **Adriana Barbosa**

→ **Isabela Lemos**

Pesquisadora: Como que a rede está se organizando para atender aos alunos jovens e adultos com deficiência?

Coordenadora da EJA: Não existe uma política específica para os jovens e adultos. Isabela me corrija se eu estiver errada, mas a gente não tem uma política específica. O que a gente tem é uma política da, pensando os alunos com deficiência, que aí a Vannina, a Educação Especial vai poder falar muito melhor, e a nossa briga enquanto coordenação da EJA, é pra que os alunos da EJA eles não sejam, não deixem de ser atendidos. Ainda assim a gente ainda encontra algumas dificuldades. Quais são? Os alunos, que frequentam o NAPEM, né, o NAPEM ele é contra turno, então esses alunos têm que ir manhã ou tarde, então a gente tem alunos, pessoas que trabalham, e assim, não têm nem à noite, nem à tarde, um horário alternativo...

Assessora Pedagógica: Até mesmo a questão da Sala de Recursos. Esses alunos da EJA que trabalham, eles não têm horário para a Sala de Recursos. Não têm a disponibilidade para estarem no contra turno, ou porque trabalham ou quem tem a tutela trabalha e não pode levar.

Coordenadora da EJA: Por mais que a gente saiba que a Sala de Recursos é uma outra matrícula, que eles deveriam frequentar no contra turno, mas tem essa questão do perfil, não são crianças, né, eles vão, eles estão atuando, eles estão no mercado de trabalho. A gente não tem sábado ou domingo, ou seja, outro horário que atenda. Então na verdade a gente não nega a matrícula. A gente tem sim essa política destinada pra eles, mas essa política mesmo destinada não atende, né, as necessidades deles, porque tem essa questão. Então os que podem, frequentam, e os que não podem, infelizmente a gente fica com essa pendência.

Coordenadora da EJA: Nós temos hoje, garantimos na maioria das escolas, professores, né, a gente já tem algumas escolas que receberam Professores de Apoio [Especializado]...

Assessora Pedagógica: Professores de Apoio, mediadores... Quando a gente percebe alguma necessidade assim, a gente sempre encaminha para a Educação Especial, que faz uma avaliação de acordo com cada necessidade especial.

Pesquisadora: Mas então vocês percebem se há certo enlace entre as equipes da EJA e da Educação Especial?

Coordenadora da EJA: A gente já tentou algumas vezes, por exemplo, convidar... É uma questão que os professores da EJA, né, eles questionam, eles estão sempre perguntando sobre essa questão da inclusão, da EJA... O que a gente tem são muitos encontros específicos que a coordenação de Educação Especial já participaram com a gente, né, pra nos ajudar a pensar, de repente até dá pra gente amadurecer... essa...

Assessora Pedagógica: É, é...

Coordenadora da EJA: De repente uma formação, né, mais específica... Pra atender talvez aqueles que não podem ir, né, no contra turno...

Pesquisadora: Se vocês puderem também falar um pouquinho de como funciona a EJA na rede, porque antigamente era em uma quantidade maior de escolas, né, e quando vocês começaram colocaram alguns polos, dezessete polos...

Coordenadora da EJA: A gente pode te mandar, Márcia, se você quiser, o diagnóstico que nós fizemos, porque no diagnóstico a gente conta um pouquinho dessa trajetória, né ...

Assessora Pedagógica: É, é... Tem um pouco desse histórico, qual foi o objetivo da reorganização, da divisão desses polos, a gente optou por concentrar [as escolas] em polos...

Pesquisadora: Como era na gestão passada e como tem sido na atual?

Coordenadora da EJA: Porque assim, a gente tinha, até 2009, pouquíssimas escolas. A gente tinha no máximo cinco escolas. Na gestão passada, qual era a ideia da gestão? Era de criar um maior número possível de escolas para possibilitar que as pessoas, nos seus bairros, tivessem acesso. Só, o que que aconteceu, é... A gente percebeu que mesmo oferecendo as escolas, mais próximas às casas das pessoas, algumas escolas estavam tendo um número muito pequeno de alunos. Aí a gente não conseguia garantir a oferta de professores, de equipe pedagógica à noite, porque tinha uma ou duas turminhas. Então a ideia desta gestão foi o que? Foi reunir e reorganizar, por polos. E aí você garante a continuidade, né, da I à IX Fase...

Assessora Pedagógica: garantir, de preferência no mesmo lugar, o início e a conclusão do Ensino Fundamental; garantir uma estrutura melhor, né; uma equipe técnico-pedagógica apropriada...

Coordenadora da EJA: ... específica; um transporte para as escolas com difícil acesso... Então, a gente conseguiu garantir o transporte.

Assessora Pedagógica: Foi uma das contrapartidas, né...

Coordenadora da EJA: E o que que a gente tem? Agora a gente tem a EJA no diurno, que foi também uma conquista, né, na verdade, não foi uma ação isolada da coordenação da EJA, foi um Projeto que já existia e a coordenadora desse projeto que sentiu a necessidade de se articular com a gente e a gente assumiu isso... O que a coordenação hoje precisa? O que é principal pra gente? É repensar... A gente investe muito em formação continuada, né, porque esses professores que estão na EJA têm essa questão...

Assessora Pedagógica: Têm um problema com a formação inicial. Eles não têm essa formação inicial, então a gente sentiu essa necessidade de investir na formação continuada.

Coordenadora da EJA: E a nossa ideia, hoje, mais do que ampliar o número de turmas, é fazer com que a gente tenha maior qualidade nas escolas que a gente atende hoje. Não adianta só ampliar, né, a gente tem ampliado, então, assim, hoje a gente tem uma equipe técnico-pedagógica, mesmo que não específica para a EJA na escola, mas ela também atende a EJA,

quer dizer, isso ainda não é suficiente, mas já é um avanço, né. A gente tem uma coordenação hoje com um número, né, que ainda é um número reduzido, mas, em vista do que a gente tem, quer dizer, a gente [sente] que é uma coordenação que tem espaço, já, quer dizer, a gente já... né... mas o que... A gente hoje funciona com o Fundamental I e o Fundamental II, a gente trabalha com o Fundamental I por ciclos, que, né, foi uma coisa que a gente repensou também pra esta gestão... Mais o que que você quer saber?

Pesquisadora: Um dos meus objetivos é investigar, no âmbito das políticas públicas, como tem sido o ingresso e a permanência dessas pessoas com necessidades educacionais especiais, e eu vou ter que mudar este termo, na escola comum inclusiva, particularmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e analisar como se dá o enlace entre essas duas modalidades no município de Itaboraí. Então agora eu tenho que falar com o pessoal da Educação Especial também...

Coordenadora da EJA: Pra ouví-los...

Assessora Pedagógica: É... Assim, eu ouço muito o relato das professoras, até em formações continuadas, que tem um movimento, né, da, da escola, no diurno, desses alunos especiais, eles acabam ficando, né, com uma idade muito avançada pra tá numa turma de crianças, então, assim, mesmo que eles não tenham avançado muito no desenvolvimento intelectual, eles acabam, é, sugerindo a transferência pra EJA, pra tá com um grupo que é mais próximo à sua faixa etária.

Pesquisadora: Podem falar também sobre os projetos de vocês? Teve um curso, né, com a professora Jaqueline. Tem essa questão do transporte, que não abrange ainda todas as escolas, mas as que são mais afastadas, né? Tem algum outro projeto? Porque eu vejo muito o contato de vocês com... Literatura... A “Semana da V.E.J.A” [Valorização da EJA] também, já pude acompanhar algumas atividades...

Coordenadora da EJA: Então, a gente investe muito na formação continuada, e a gente quer trazer a parceria com a universidade, porque a gente percebe, né, que os professores... então a gente... e aí foi com a UFF, com a UFRJ, né, com professores que já têm uma experiência

com a EJA... Ano que vem, além dessa, desses encontros de formação continuada, a gente quer também garantir atividades e oficinas dentro das escolas, né, pra gente mobilizar os próprios alunos... Então, assim, e a Secretaria de Educação, né, a gente tem a possibilidade de estudo...

Assessora Pedagógica: É... A gente tem essa possibilidade... E o projeto? ... A elaboração do projeto?

Coordenadora da EJA: Qual projeto?

Assessora Pedagógica: O CEJAIT.

Coordenadora da EJA: Ah, tá... É esse aí a gente pode até mostrar pra ela...

Assessora Pedagógica: A gente elaborou um projeto, né, o CEJAIT, que seria um Centro de EJA que tem o foco em articular, né, a escolarização com a qualificação profissional. Mas, para além da qualificação profissional, a gente quer também oferecer nesse Centro, espaços de atividades culturais, que tenha um auditório, que tenha... eles tenham acesso à música, a cursos, culturais, né, pra ampliar o universo cultural desses alunos. Então esse espaço iria unir a escolarização, a educação profissional e atividades culturais.

Coordenadora da EJA: E a gente percebe que, assim, à noite, a EJA ainda é um apêndice, né, na verdade, assim, a escola não é pra...

Assessora Pedagógica: E esse Centro seria algo específico, funcionando manhã, tarde e noite para a modalidade.

Coordenadora da EJA: O município do Rio tem um Centro, não é com o enfoque que a gente quer dar, né, a gente quer ampliar, mas... que é o CREJA, e que a gente tem percebido, conversando lá com a coordenação, né, que assim tem menos evasão porque funciona manhã, tarde e noite, quer dizer, a direção, é um espaço só pensado pra EJA, né, diferente da escola

que é adaptada, quando é adaptada, pro turno da noite, né... Mas eu acho que, com esse nosso documento do PME, dá pra você ter uma noção do que que a gente...

Assessora Pedagógica: É, é...

Coordenadora da EJA: Você vai ter os dados, você vai ter um panorama geral do que vai... do que a gente tá... até do que que é o próprio Centro de Referência, e quais são as nossas propostas, né, eu acho que vai te ajudar... Você manda pra ela?

Assessora Pedagógica: Mando.

Pesquisadora: Obrigada! CEJAIT... Tem o “I” de “Itaboraí”?

Coordenadora e Assessora: Tem. Tem o ‘i’.

Coordenadora da EJA: Esse PME tá ainda em aprovação, então ele não pode ainda ser divulgado. Você pode retirar algumas informações dele, mas, assim...

Assessora Pedagógica: É... Pra usar como referência, ele ainda não é publicado, né Adriana...

Coordenadora da EJA: Aí você utiliza as fontes que a gente utilizou, por exemplo, quando você fala lá da história, você pode utilizar: “fonte da Secretaria de Educação, via Coordenação da EJA”, porque aí você...

Assessora Pedagógica: É, é... Mas não o documento.

Coordenadora da EJA: O documento só no meio do ano que vem.

Pesquisadora: Está ótimo! Tomara que até lá eu já tenha concluído. Estou muito preocupada.

Coordenadora da EJA: Ah, tomara, não, né! Você vai concluir!

Assessora Pedagógica: Vai concluir!

[Houve uma interrupção devido a uma propaganda]

Coordenadora da EJA: Ai, gente, adoro o Saara, mas não dá pra ir pro Saara, não, olha... Adoro me embrenhar naquelas lojas do Saara...

Assessora Pedagógica: É, mas tão cheio assim, deve tá um inf...

Coordenadora da EJA: Tem cada coisinha que você garimpa...

Pesquisadora: Então, meninas, muitíssimo obrigada...

Assessora Pedagógica: Márcia, então, eu vou lá [em São Gonçalo] com a Adriana e eu volto à tarde. Eu mando pra você o documento, mas se você precisar continuar ou tirar alguma dúvida pode me procurar depois também.

Pesquisadora: Obrigada, mesmo!

ESCOLA 1

[Primeiramente foi realizada a apresentação da pesquisadora, que explicou o motivo da visita, informando as principais questões e os objetivos da dissertação]

Pesquisadora: Aqui vocês têm Sala de Recursos, não é mesmo?

Diretora Geral: Sim.

Pesquisadora: Que bom! E os alunos da EJA que precisam, participam da Sala de Recursos no contra turno? Como está organizado o Atendimento Educacional Especializado para eles aqui?

Diretora Geral: Bom, o problema do ônibus impede. Aqui é muito ruim de transporte. E também, eu acho que se eles já não rendem durante as quatro horas em sala aula, pra que é que vão ficar mais tempo na escola? Você vai ver o [aluno] Sr. “X”, tadinho! Se ele não rende nem dentro do turno, quanto mais no contra turno. Por mais que a professora seja dedicada, ela não consegue fazer um trabalho diferenciado. Seria melhor ele estar na Sala de Recursos numa parte do tempo da aula, né? Teria um tempo melhor para ele render. Hoje você consegue manter um público desse estudando porque tem ônibus escolar. Mas nem o regular atende direito, quem dirá a EJA. Quinta-feira a Psicóloga fica tarde e noite para atender os alunos, mas não é clínico. Ela conversa, mas para quem vai encaminhar? O problema de levar até o “neuro”, isso nós podemos levar, a O.E. pode levar, mas quem garante que eles vão tomar a medicação correta nos horários corretos? “X” é sozinho. Quem controla a medicação que ele toma em casa? Vira e mexe ele dá convulsão no ônibus... O máximo que ele consegue chegar é até a quinta fase que tem uma professora só. E depois? Como é que ele vai para a sexta fase que são vários professores?

Pesquisadora: São muitos os desafios encontrados com esse público, né?

Diretora Geral: É. (...) E a maioria dos alunos que apresenta algum retardo no regular deveria estar na EJA, porque eles já têm 16, 17 anos... *[fala reticente indicando a presença de alunos jovens matriculados no ensino regular]*.

Diretora Geral: Outro problema da EJA é não ter espaço para crianças para que as mães possam estudar. Tinha que ter um monitor, ou alguém que pudesse ficar cuidando das crianças.

Pesquisadora: Claro! Eu concordo com a sra. Conheci muitos jovens e adultos que por não ter com quem deixarem seus filhos pararam de estudar. Principalmente as mulheres, as mães, né... Aí, nesses casos, ou retira-se o direito de um jovem ou um adulto estudar, ou então eles serão negligentes, deixando os menores incapazes em casa sozinhos? O próprio ECA diz isso. Acho que é por isso que eu sou a favor de ter turmas de EJA no diurno, porque aí algumas mães poderiam voltar a estudar enquanto as crianças estivessem estudando também, no mesmo horário. Mas também sei que é complicado porque muitas estão trabalhando durante o dia, aí já é outra discussão...

Pesquisadora: Mas tem mais alguma situação que a sra. possa relatar sobre os alunos com deficiência que estudam aqui na EJA?

Diretora Geral: Tem o “J”. “J” trabalha. É mais independente. Eu vou pedir pra você passar lá na sala da O.E. que ela pode te dar mais detalhes.

Pesquisadora: Ah, tudo bem! Muito obrigada pela atenção da senhora.

Pesquisadora: Olá, boa noite! Meu nome é Márcia. Estou fazendo uma pesquisa sobre os alunos com deficiência que participam da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Itaboraí. Já conversei com a diretora e ela me pediu para vir aqui falar com você, tudo bem? Qual é o seu nome? Então, eu gostaria que me falasse, por favor, sobre os alunos com deficiência que estão matriculados aqui nesta escola.

[Com um sorriso e com um gesto, a segunda entrevistada informou seu nome e concordou em fazer um breve relato, pois estava ocupada organizando a recepção de um convidado para, naquela noite, fazer uma palestra direcionada aos estudantes da EJA sobre prevenção de acidentes e primeiros socorros]

Orientadora Educacional: Olha, aqui nós temos duas professoras que atendem na Sala de Recursos. No 6º ano tem o aluno W⁵¹, que estuda desde a Educação Infantil, mas não faz nenhum acompanhamento.

Pesquisadora: E na EJA? Vocês também têm alunos matriculados aqui à noite que possuem deficiência, não é mesmo?

Orientadora Educacional: Na EJA, tem um aluno de 18 anos que tá na quinta fase e participa da Sala de Recursos no contra turno. Ele vem às 15h e talvez também seja encaminhado para o CAPSI⁵². Mas a maioria desses alunos não tem laudo. Aí são realizados trabalhos na Sala de Recursos e atividades diferenciadas em sala de aula com os professores. Na terceira fase são mais três alunos que nós temos: X, Y e Z. Só que o sr. X, de 44 anos, ele faz acompanhamento com o neurologista, mas não frequenta a Sala de Recursos. Eu até já conversei com a irmã dele, pra ela tentar encaminhá-lo pro INSS.

Pesquisadora: Ah, sim! A diretora estava me falando sobre este senhor.

Orientadora Educacional: É... O sr. X apresenta um avanço lento. Vem para se socializar. Percebe-se que também há um grande interesse pela merenda. É carente de afetividade. Demonstra-se irritado quando é cobrado. Já deu convulsões. A professora tem receio de sair com ele pra passeios pedagógicos. Toda vez que sai ele passa mal. Não sei se é pela emoção... Quando a gente sai agora, por exemplo, para o cinema, a gente evita até de falar com ele, pra que ele não vá e não passe mal. Pedimos até à irmã dele para conversar com o médico e ver isso.

Pesquisadora: Meu Deus!

[neste momento, alguém entrou na sala e solicitou a presença da O.E. no auditório. A pesquisadora a agradeceu pelo breve diálogo e a acompanhou, tendo sido convidada para prestigiar a palestra].

⁵¹ Por questões éticas, os nomes dos alunos informados durante as entrevistas não serão divulgados nesta dissertação ou serão substituídos por nomes fictícios.

⁵² CAPSI: Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil.

ESCOLA 2

[Nesta visita não havia nenhum componente da Equipe Diretiva na escola. A pesquisadora foi atendida por um Agente Administrativo, que convive diariamente com os estudantes matriculados na EJA. A ele foi explicado o motivo da visita, assim como as principais questões e objetivos da dissertação].

Agente Administrativo: Deixa eu pegar os diários para te mostrar quem são os alunos da EJA com “necessidades educacionais especiais”. Oh, anota aí⁵³: Primeiro: o sr. “L.A.”. Ele tem muita **dificuldade de aprendizagem**. Está na quinta fase e tem 40 anos; depois, *[o aluno]* “V”: esse tem uma **dificuldade de entendimento**. É da Fase III. Tá com... 32 anos; tem a “K”, da Fase I. Ela tem laudo, porque tem uma carteirinha de especial que eu já vi, mas o laudo não está aqui na escola. E tem **problema de “fono”**. Oh, pela data de nascimento aqui, ela está com 32 anos; na Fase II tem a “E”, que tá **com quase 20 anos, mas parece que tem 10!**

Pesquisadora: Eu me lembro dela. Conheci um pouco da história dela em 2012. Ela já estava com 17 anos, na época, e estudava aqui com os pequenininhos de manhã, no 1º ano. A antiga professora dela falava nas reuniões que parecia que o pai dela não a autorizava a estudar, a sair, a andar de ônibus sozinha... A ex-diretora daqui dizia que só o filho homem, o irmão dela, que tinha mais liberdade e concessões do pai... Fico feliz em saber que ela voltou a estudar. Mas vamos lá, quem são os outros alunos, por favor?

Agente Administrativo: Na Fase III tem mais: Dona “C” é **cadeirante e tem paralisia na mão**. Você também deve se lembrar dela. Nasceu em 1944. Tem... 70 anos; tem a Dona “L”, que tem **problema de visão**, está com 77 anos; Dona “M” tem **mal de Parkinson**, 75 anos; depois, Dona “N”, **dificuldades na fala**, 52 anos. Tem ainda a “F”, **problema neurológico**; e a Dona “S”, que é a **parte cognitiva e deficiência social**. O marido dela estuda aqui também. Ele não deixa nem ela fazer compras.

⁵³ Nesta dinâmica, o Agente Administrativo verificava os nomes completos dos alunos nos Diários de Classe de cada turma, informava a fase da EJA cursada por cada um deles e, através das datas de nascimento registradas nos documentos, conferíamos as idades desses sujeitos. Para cada um dos estudantes informados, o Agente Administrativo atribuiu uma descrição relativa ao que, segundo a sua própria concepção, caracterizava-os como público-alvo da Educação Especial. Por questões éticas, os nomes dos alunos foram omitidos.

Pesquisadora: Então nenhum desses alunos tem laudo?

Agente Administrativo: Na escola, não. Nenhum aluno [da EJA] apresentou laudo médico.⁵⁴

Pesquisadora: Além dos casos visíveis de deficiência física e de mobilidade reduzida, você também percebe que aqui há casos de déficit de aprendizagem, né?

Agente Administrativo: Ah, com certeza! Eu fico muito com eles. Dá pra ver.

Pesquisadora: ou anotar aqui qual é o total de alunos da EJA nesta escola e o total de alunos com necessidades especiais na EJA.

Agente Administrativo: O total de alunos da EJA aqui, no momento, é de 68, e o total de alunos NEE é de aproximadamente 10.

Pesquisadora: Hum. É que depois eu gostaria de fazer um gráfico para colocar na pesquisa.

Agente Administrativo: Vamos fazer as contas para ver o percentual⁵⁵. Eu adoro cálculos. Trabalho aqui na secretaria, mas sou formado em Matemática.

Pesquisadora: Você sabe como esses alunos são avaliados?

Agente Administrativo: Olha, sobre a avaliação, eu sei que da Fase I a Fase V é feito o registro por relatórios descritivos. Só reprovam por falta. A Fase II e V reprovam por falta e frequência.

⁵⁴ Verificamos as Fichas Individuais e as pastas dos alunos para saber se havia algo registrado e para conferir se algum deles havia apresentado diagnóstico e/ou laudo médico a esta instituição escolar, que não possui Sala de Recursos. Realmente nenhum laudo foi encontrado e, de acordo com o entrevistado, é provável que nenhum desses alunos frequente à Sala de Recursos no contra turno em outra instituição.

⁵⁵ Em um rascunho, calculamos o total de alunos matriculados na EJA nesta Unidade Escola, e o total de alunos que, de acordo com o ponto de vista do Agente Administrativo, apresentam alguma deficiência física ou intelectual. Chegamos a conclusão de que, na ESCOLA 2, aproximadamente 14,7% dos alunos representam esse público.

[Neste momento uma funcionária da escola se aproxima, pois já estava quase na hora do encerramento do expediente]

Agente Administrativo: Esta é “T”. Trabalha aqui com a gente. Ela sempre auxilia os alunos com mais dificuldades. Auxilia a todos.

[A pesquisadora a cumprimenta e comenta sobre o tema da pesquisa]

Auxiliar: Aqui eles convivem socialmente normal entre todos. Na política inclusiva, eles estão incluídos. Gostam de dançar. São tratados iguais a todos. Frequentam bem. Geralmente não faltam. Não dão trabalho. Eu acho que a maioria dos alunos “assim” na EJA são os que na infância não tiveram laudo.

Pesquisadora: Hum, entendi! A sra. acha que se esses adultos que estão aqui hoje tivessem sido diagnosticados e feito algum tipo de acompanhamento quando eram crianças, talvez poderiam estar numa situação de escolarização diferente agora, né?

[Devido ao horário, a pesquisadora encerrou os registros neste momento, agradeceu a atenção dos participantes e despediu-se dos mesmos].

ESCOLA 3

Pesquisadora: Vocês têm quantos alunos matriculados na EJA, no total?

Diretora Adjunta: Cento e dez.

Pesquisadora: Gostaria de saber quais são os casos de alunos com deficiência, que sejam jovens e adultos, atendidos aqui nesta Unidade.

Diretora Adjunta: R1 e R2 são irmãs gêmeas.

Pesquisadora: Ah, é? As duas com deficiência? Qual é a idade delas?

Diretora Adjunta: Dezoito anos

Pesquisadora: E o que que elas têm?

Diretora Adjunta: Deficiência mental. As duas têm laudo, mas não apresentaram ainda na escola.

Pesquisadora: Elas são de que fase?

Diretora Adjunta: Estudam na multiseriada, mas são da Fase I. Na sala delas têm alunos das Fases I, II e III.

Pesquisadora: E aqui tem Sala de Recursos?

Diretora Adjunta: Ainda não.

Pesquisadora: Mas a sra. sabe dizer se elas frequentam a Sala de Recursos em alguma outra instituição? Se fazem algum acompanhamento com algum outro profissional especializado?

Diretora Adjunta: R2 faz acompanhamento na Sala de Recursos na E.M. Francisco José⁵⁶, no turno da tarde. A E.M. Francisco José agora não atende mais a EJA, mas possui Sala de Recursos que também atende alunos maiores de 18 anos matriculados em outras escolas próximas.

Pesquisadora: E a outra irmã?

Diretora Adjunta: A que faz acompanhamento lá é a mais agitada. A mais tranquila não.

[O diálogo foi finalizado, pois estávamos na época da “Semana da Valorização da EJA” no município e, naquele momento, todos foram convidados para assistir a um júri simulado apresentado pelos alunos sobre preconceito racial, a partir do estudo sobre a miscigenação no Brasil⁵⁷].

⁵⁶ Nome fictício.

⁵⁷ Após a apresentação/encenação dos estudantes, a Coordenadora da EJA e sua Assessora Pedagógica reuniram-se com todos os estudantes, professores, diretoras e funcionários que estavam presentes para verificar se os alunos desejariam retornar ao prédio recém-construído onde uma nova escola havia sido inaugurada na região. Tratava-se de um prédio maior, contendo um pátio amplo, uma Sala de Recursos, um auditório, enfim, uma melhor infraestrutura. No entanto, após votação e colocações de vários alunos e de alguns professores, a maioria demonstrou preferência em continuar ali onde estavam, numa escola relativamente pequena, ainda não climatizada, com algumas questões referentes à infraestrutura a serem solucionadas. A escolha deveu-se ao bom acolhimento por parte da direção e de toda a equipe. Os alunos também relataram situações referentes à precariedade dos meios de transporte para deslocarem-se até instituição. Outros se referiram a problemática das drogas, presente nas proximidades da escola nova e melhor estruturada. Foi possível perceber nesta reunião a consonância com o relato de uma professora de Educação Física, presenciado em outra ocasião, quando os alunos também disseram que permanecer na escola “menor” parecia ser melhor para organizar e acompanhar a participação dos estudantes da EJA, principalmente os mais jovens/adolescentes, mantendo um melhor controle, maior atenção e menor dispersão. Segundo os discursos apresentados, na escola anterior, a quadra de esportes, por exemplo, por estar localizada no final de um grande pátio, distante das salas de aula, deixava-os com a impressão de estarem isolados das demais dependências da escola, gerando uma sensação de insegurança quanto ao local. Já na escola “menor”, de acordo com os próprios alunos, ficaria mais difícil alguém “matar aula”, pois, na opinião deles, a disposição do espaço físico facilita um olhar mais atento para todos que se encontram em seu interior.

ESCOLA 4

Primeira visita

Em visita a esta Unidade de Ensino, fui recebida pela Dirigente de Turno e pelo Inspetor de Alunos.

Algumas pessoas do município tinham me orientado a procurar uma professora da EJA desta escola, que pediu para não ter seu nome divulgado na pesquisa⁵⁸. Ao chegar na U.E., os funcionários que me receberam também me indicaram a dialogar com esta mesma professora, dada a visibilidade de sua experiência ao lecionar na EJA para alunos com deficiências variadas, incluídos em suas turmas.

A professora me atendeu muito bem. Disse que já me conhecia, afinal já havíamos nos encontrado em momentos de formação continuada na rede municipal em anos anteriores, mas deixou claro que para melhor dialogarmos seria importante que eu retornasse na escola outro dia para primeiramente conversar com a diretora da escola, que não estava presente na Unidade naquele momento. Era uma noite de sexta-feira. Perguntei a ela qual seria a melhor data e assim ficou agendado um próximo encontro para darmos prosseguimento ao nosso diálogo.

Segundo a docente, no início do período letivo, ela estava com quatro Fases reunidas em uma única turma multisseriada, totalizando 27 alunos, mesmo com os casos de inclusão. Após muitas solicitações demonstrando as dificuldades em trabalhar praticamente sozinha com um elevado quantitativo de alunos, inclusive com aqueles que requeriam uma atenção especial, um planejamento diferenciado e um currículo adaptado, houve a possibilidade de realizar uma divisão das turmas a partir da chegada de uma nova professora. Passou-se então a adotar a seguinte divisão:

Fases II e III → Professora 1

Fases IV e V → Professora 2

⁵⁸ Referiremos-nos a mesma como “Professora 1”.

A Fase II passou a possuir o total de 12 alunos, sendo 05 com deficiência (03 com laudo e 02 sem laudo). “*Na verdade haveria mais um aluno com deficiência nesta turma, mas ele não frequentou as aulas neste semestre*”, disse a Professora 1.

Nesta U.E. há Sala de Recursos, mas foi mencionado que há alunos que trabalham durante o dia, não sendo possível participarem do atendimento na mesma no contra turno. Quanto às atividades das áreas diversificadas, fui informada que eles têm aulas de Informática e Literatura. Além da “*parte pedagógica*”, a “*parte social*” também costuma inquietar a professora, que mencionou sua preocupação a respeito das dificuldades enfrentadas pelos estudantes para fazerem exames de vista, por exemplo.

A Professora 1 ainda informou que recebeu assistência das Coordenações de EJA e de Educação Especial, mas percebe que alguns de seus alunos também necessitam de um acompanhamento da área da saúde, que seria muito importante conseguirmos entrelaçar saúde e educação. De acordo com a mesma, além da divisão das turmas multisseriadas com a chegada da Professora 2, também foi uma conquista (e um direito) o recebimento de uma “*Professora de Apoio Especializado*⁵⁹” para trabalhar em sua turma, que foi contratada para acompanhar um único aluno, mas, posteriormente veremos que seu auxílio foi maior do que o almejado.

⁵⁹ Leia-se: Professora Especializada para Educação Especial.

ESCOLA 4

Segunda visita

Na manhã de uma segunda-feira seguinte à primeira visita realizada à Escola 4, retornei à Unidade de Ensino e mantive contato com a Diretora Geral e com a Diretora Adjunta. Informei os objetivos da pesquisa de campo, apresentei a autorização da subsecretária de ensino para a realização da mesma nas escolas da rede municipal de Itaboraí, deixei uma cópia do documento e comuniquei que retornaria em outra data para dar continuidade à pesquisa no terceiro turno.

Tendo em vista o tema da dissertação, a Diretora Geral me apresentou a uma das Professoras Especializadas para Educação Especial, que atua na Sala de Recursos realizando atendimento aos alunos que frequentam até o 9º ano do Ensino Fundamental, e me encaminhou para uma conversa com a mesma.

Pesquisadora: Como é organizado o atendimento para os alunos da Educação Especial?

Professora da Sala de Recursos: Primeiro os professores de referência observam os estudantes em sala de aula, indicam e passam os casos para a Psicóloga, que faz uma avaliação e encaminha para a Sala de Recursos, independentemente de possuírem laudo médico ou não. Depois a Psicóloga chama os pais, orienta-os a procurarem um profissional da área da saúde, como por exemplo, um neurologista. Alguns aceitam, outros relutam. Antes de virem para a Sala de Recursos, é feita uma triagem. A Orientadora Educacional também participa desse processo. Cada aluno tem uma pasta individual, onde tem toda a vida escolar. Aqui é polo de Educação Especial. Atendemos nossos alunos e os da escola ao lado.

Pesquisadora: Qual é o total de alunos atendidos aqui na Sala de Recursos?

Professora da Sala de Recursos: Vinte e oito.

Pesquisadora: Todos participam regularmente no contra turno?

Professora da Sala de Recursos: Às vezes o responsável não tem a disponibilidade de trazer seus filhos duas vezes para a escola (manhã e tarde), principalmente as crianças menores como as da Educação Infantil. Já os alunos do 2º Segmento⁶⁰ costumam vir sozinhos.

Pesquisadora: E como são realizados os atendimentos?

Professora da Sala de Recursos: Os atendimentos são realizados duas vezes na semana. Individualmente: 50 minutos ou em grupo: 1h30min. Depende da dificuldade do aluno, do que ele apresenta. Exemplo: Síndrome de Down, autista, esquizofrênico, o é atendimento individual. Tem um que é hemofílico que também é atendido sozinho: “M”, ele tem 13 anos. Não porque ele não consegue se socializar, mas porque ele não pode se machucar. Se esbarrar numa cadeira cria um coágulo no braço... Sangra muito com facilidade... “F”, tem síndrome de down. Trabalhamos a memorização, sequência lógica, coordenação motora... Geralmente há uma distorção idade-série, distorção de maturidade. Geralmente são repetentes.

Pesquisadora: Você também realiza atendimento aos alunos que frequentam a EJA no horário diurno?

Professora da Sala de Recursos: Sobre o EJA diurno, o que eu sei é que abriu uma turma aqui este ano para atender aqueles com distorção idade-série, que não têm mais como ficarem na sala de origem e que as mães não permitem que venham à noite.

Pesquisadora: Como os estudantes são avaliados aqui?

Professora da Sala de Recursos: São feitos relatórios individuais bimestralmente pelos professores de Educação Especial. Em todos os encontros os alunos são avaliados. No caso de Libras, quem avalia é “R”, a intérprete que atende o aluno “E.L.”, do 8º ano. Ele frequenta a Sala de Recursos no contra turno, mas não aqui. Ele vai para a E.M. Aurora⁶¹, que é polo para os casos de perda ou deficiência auditiva. Visual e auditiva não é conosco. Aqui nós atendemos os casos de down, paralisia, hiperatividade, epilepsia, transtorno, hemofílico. Não

⁶⁰ Alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

⁶¹ Nome fictício.

atendemos só as deficiências, mas também os transtornos, que são muitos. A Psicóloga encaminha para o NAPEM que tem fonoaudiólogo, psicopedagogo e psicólogo. Se faltarem três encontros perdem a vaga lá.

Pesquisadora: E aqui? Eles costumam frequentar direitinho?

Professora da Sala de Recursos: Quando os alunos começam a faltar muito na Sala de Recursos, seus nomes são encaminhados para a O.E., que faz contato com os responsáveis.

Pesquisadora: Qual é a sua opinião sobre as ações que têm sido desenvolvidas no município para garantir o direito à educação e promover melhorias no atendimento a esses alunos?

Professora da Sala de Recursos: Há várias formações continuadas e formações contínuas. Itaboraí é muito bom nessa parte de Educação Especial. Às vezes o responsável é quem não tem o compromisso de trazer, principalmente os pequenos.

Pesquisadora: Ok! Muito obrigada pela sua participação! Agora tenho que ir, pois irei participar de uma reunião. Obrigada, mesmo! Bom trabalho!

Reunião sobre o desenvolvimento da 1ª turma de “EJA DIURNA” na Escola 4

Assunto: EJA no diurno.

Objetivo da reunião: Analisar a situação da turma no 2º semestre de 2014 e deliberar sobre a permanência da EJA no horário diurno para o início de 2015 nesta Unidade Escolar.

Participantes: Diretora Adjunta, Coordenadora da EJA no município, Coordenadora dos Orientadores Educacionais do município, Professora Supervisora Educacional da instituição e Professores de Referência da turma.

Relatos da diretora (D) e dos professores (P):

D: Pioneiros na U.E. nesta modalidade no diurno, abriu-se a demanda com muitas expectativas de continuidade. Precisamos ver o que foi de responsabilidade nossa, que pode melhorar. A secretária da escola observou baixa frequência e que a turma está pequena. Vai poder abrir nova turma com poucos alunos?

P: Nós tínhamos 17 alunos e quase a metade da turma vai ser reprovada por faltas. Problemas na aprendizagem associados à falta? Os alunos vêm para a escola mas não ficam na sala: antes do recreio tem 10 e após, há uns 3 alunos! Agora, de uns 2 ou 3 meses para cá, com o uso da carteirinha isso diminuiu um pouco. Alguns não aparecem para estudar. Duas, grávidas. E qual o perfil desta VII Fase? Usuários, chefes de boca... Quem não fuma, vende.

D: Nós fizemos um levantamento e identificamos 30 alunos no horário diurno com distorção série-idade.

Fala da Coord. da EJA: Primeiro: vamos pensar sobre o resultado desta turma de VII Fase. Cinquenta por cento de reprovados. Por quê? Pelas faltas? E os outros 50% conseguiram ser aprovados com qualidade? Segundo: A EJA não é para corrigir distorção série-idade.

P: Parece que eles revezam as faltas. Ocorre uma rotatividade e com a não frequência nunca dá para dar continuidade ao ensino dos conteúdos, pois a cada aula há um grupo de alunos diferentes presente. O uso do celular também atrapalha. O desinteresse. Mas alguns alunos que eram considerados desinteressados na antiga 604 apresentaram-se mais interessados na VII Fase da EJA.

Fala da Supervisora Educacional: A mudança da 604 para EJA foi uma tentativa de encerrar um ciclo de insucesso para este grupo de alunos. Sabemos da existência do problema social da comunidade.

Fala da Coord. da EJA: Não é para reproduzir práticas do ensino regular. E não é para aplicar um “conteúdo mais rápido”. Trata-se de um outro conteúdo. O que fazer com as 17

pessoas? Um grupo vai para a VIII e o outro permanecerá na VII. Solução possível: abrir mais vagas para a VII e prosseguir com a VIII. Na Resolução de matrícula o quantitativo de 35 alunos é o número máximo, 20 é o mínimo, com 15 a gente já pode até começar...

[...]

Por fim, ficou decidido:

Fala da Coord. da EJA: 1º passo: realizar um levantamento até 30/11 para saber da comunidade sobre a demanda; 2º passo: ver com quem está matriculado se deseja continuar; 3º passo: fazer um relatório apontando os benefícios e dificuldades encontradas, desafios, sugestões, intervenções.

ESCOLA 4

Terceira visita

Objetivo: Dialogar com uma Professora de Referência da EJA e com a Professora Especializada para Educação Especial de sua turma.

Pesquisadora: Por favor, eu gostaria de saber quais são as suas impressões sobre as Políticas Públicas relacionadas à EJA e à Educação Especial no município de Itaboraí.

Professora 1: Em Itaboraí há um grupo comprometido em tentar auxiliar os professores; investimentos em formação continuada. Estão estruturando uma nova EJA, para que tenham uma visão nova sobre ela. De certa forma, houve uma integração parcial, dentro do possível, pois ainda falta muito para caminhar. Estamos caminhando em documentação, visando um melhor atendimento para os alunos NEE's e está sendo compreendido. Tentaremos passar isso na Câmara. Estou participando de um curso de extensão que está sendo oferecido pela rede em parceria com a UFF. Houve um processo democrático para se inscrever neste curso. Também fomos convidados a participar da construção do PME. É um processo de construção política para a EJA e nela estamos tentando contemplar também a Educação Especial, sendo que temos que aguardar o trâmite passar na Câmara, pois isso já será outra etapa. Existe diálogo com a Secretaria de Educação e tentamos encontrar uma maneira de solucionar os problemas, que são muitos. Aceitamos sempre alunos aqui, com laudo ou sem. Há a necessidade de articulação com a Secretaria de Saúde para tentar identificar quais são as deficiências.

Pesquisadora: Pode me falar um pouco sobre a configuração de sua turma?

Professora 1: Este ano formamos uma turma multisseriada: I, II, III e IV fase juntas com pelo menos 5 pessoas com deficiência. Trabalho aqui há 11 anos com EJA e com alunos NEE's, mas nunca tinha sido tão difícil como desta vez. Era quase uma classe especial, fora os... Não

rejeito alunos de forma alguma e tento fazer o máximo possível para que eles não desistam da escola. Mas eram nove planejamentos diferentes para um único dia. Então foi identificado que o problema era a divisão das turmas. Não precisava de Inspetor Cuidador, mas de professores com formação específica para auxiliar na elaboração do planejamento. Foi o ano da solicitação. Houve muita dificuldade para conseguir alguém para ajudar. Assim que apareceram a “Professora de Apoio Especializado”, com toda sua experiência em Salas de Recurso, e a “Professora 2”, tudo melhorou.

Professora 1: O “F” é um aluno que apresentou grandes dificuldades, mas agora já demonstra uma melhora no desenvolvimento. A situação dele é de esquizofrenia, sem remédio. Aí você imagina, na mesma sala, um caso desses, outros querendo ser alfabetizados, outros tendo que aprender adição, subtração e as demais operações fundamentais da Matemática em uma 4ª. Série...

[Neste momento, uma sra. entrou na sala com uma bandeja contendo guardanapos, copos com refrigerante e rabanadas para nós e disse: “Trouxe um pouco pra cá senão vocês iam ficar sem nada, hein!”... Risos. Foi feita uma pequena pausa para o lanche. Minutos depois, demos continuidade ao diálogo]

Pesquisadora: Então você percebeu melhorias com a chegada dessas duas novas profissionais?

Professora 1: Podem não conseguir ajudar sempre, mas tentaram. Teve a troca de Direção Pedagógica, mas a equipe permaneceu coesa. Isso é o que dá o suporte, inclusive, para ouvir os professores e dar asas à imaginação. A partir daí, foi possível fazer passeios, entre outras atividades extraclasse. Houve condição tanto por parte da Unidade Escolar quanto da Secretaria de Educação. Eu tive que agradecer a Orientação Educacional e a toda a equipe que se juntou à Coordenação: psicóloga, orientadora educacional e todos os demais se colocaram dispostos a ajudar.

Pesquisadora: Que legal!

Professora 1: Eu nunca reclamava. Onze anos aqui. Sabia que eles poderiam aprender. Eram nove planejamentos diferentes cinco vezes por semana. Priorizava ora os alunos com NEE’s,

ora os outros alunos. Tentava criar atividades para não infantilizá-los. A mediadora⁶² vinha com uma ideia e eu transformava, adaptava. São adultos. Eles não passaram pela fase dos contos de fadas e muitos solicitavam estes momentos. A mediadora leva a mala da Sala de Recursos para dentro da sala de aula, com jogos e outros instrumentos que auxiliam meu trabalho. Há também uma pasta. A mediadora veio atuar com o “G”, um aluno, e acabou ajudando a todos. Essa foi uma parceria que deu certo, parceria para dialogar, para criar coisas que deram certo.

Professora Especializada para Educação Especial: Eu vejo a paixão dessas pessoas pela escola. Não faltam à aula, tem o prazer por estarem neste ambiente escolar, aqui ficam radiantes! A escola é um espaço de troca, de crescimento. Sendo que tem casos que não dá, como o de uma aluna que não faz uso dos remédios.

Professora 1: Já conversamos com a assistente social sobre essa aluna, Foi visto que não se trata de problema de ordem pedagógica, mas sim, de ordem social. A casa é feita com placas de políticos, nem de madeira é. A aluna não tem laudo, mas conseguiram óculos para ela. Há pacientes com questões psicóticas. Porém a equipe tem boa vontade, estou recebendo um bom suporte. Sem essa ajuda sairia.

Pesquisadora: Você sairia da escola se não tivesse recebido esse suporte?

Professora 1: Eu não gosto de enganar o aluno. Tenho de ter condições para trabalhar. O aluno não é burro, ele sabe. E essa história de trabalhar com os conteúdos mínimos não levam a lugar nenhum.

Pesquisadora: Mesmo te conhecendo pouco, dá para perceber o seu comprometimento com a EJA.

Professora 1: Trabalho aqui com a EJA e em [outro município] com a Educação Infantil. Trabalho com os dois extremos. Nada de enrolar o aluno. Quando vejo que está muito difícil, eu não deixo de pedir ajuda. Nós fizemos um sábado letivo no calendário só para atender a

⁶² “Mediadora”: Professora Especializada para Educação Especial.

vontade dos alunos, que era conhecer Copacabana. Mostramos vídeos antes do passeio, que foi simples, porém de um impacto enorme. Até areia da praia queriam levar para casa. No calçadão, foi uma e-mo-ção!

Pesquisadora: Agora entendi porque te elogiaram tanto e me recomendaram vir aqui conversar com você. É uma história de lutas e de sucesso!

Professora 1: Sim, mas ainda temos muito a fazer. Nos preocupa a elaboração do currículo adaptado, a socialização, e a luta de determinadas pessoas pela Sala de Recursos à noite, pois alguns [alunos] não aceitam, não conseguem entender que é para chegar mais cedo. O referencial é o professor [da turma]. Até mesmo quando estão com os professores das [áreas] diversificadas, vem nos pedir para sair quando querem ir ao banheiro.

[Faltando pouco tempo para o encerramento do terceiro turno, a pesquisadora agradeceu a participação das professoras, despedindo-se das mesmas].

ESCOLA 5

[Ao chegar à instituição de ensino a qual, no momento, denominamos de Escola 5, fui recebida pela responsável pela unidade, mas, devido ao fato dela estar de saída naquele horário, ela gentilmente solicitou a uma funcionária que me atendesse e me apresentasse às dependências da escola]

Pesquisadora: Estou fazendo um trabalho de conclusão do curso de mestrado, pesquisando sobre as escolas municipais de Itaboraí que atendem a Educação de Jovens e Adultos.

Funcionária: A princípio nós tínhamos um Projeto. Depois, surgiu a oportunidade de articular o Projeto à escola. Aqui só tem EJA, em dois turnos: manhã e tarde. Porém só atende da I à V fase, sendo a III e a IV na parte da manhã, e I, II e V à tarde.

Pesquisadora: São quantos alunos?

Funcionária: São 64 alunos, aproximadamente, com algumas desistências.

Pesquisadora: Eu soube que vocês receberam alguns alunos com deficiência aqui, que estavam matriculados em outra escola, mas estavam com dificuldades para frequentar as aulas lá à noite.

Funcionária: São atendidos dois jovens alunos especiais com laudo, um de 19 e outro de 22 anos. Mas eles não participam dos cursos porque não desejam. Fazem tratamento na Pestalozzi e vieram encaminhados pela Secretaria de Educação. De todos os alunos, alguns participam das oficinas, nem todos se habilitam a participar. Só querem se interessar.

Pesquisadora: Então, eu gostaria de entender melhor como funciona o Projeto. São aulas de ginástica para incentivar o envelhecimento saudável?

Funcionária: São 24 ou 25 polos de ginástica nos bairros, abertos à população que tem acima de 50 anos. Só aqui na casa que tem os cursinhos e “o” EJA.

Pesquisadora: E quais são esses cursos que são oferecidos?

Funcionária: Bordado, pintura em tecido, pintura em tela, tricô, vagonite, dança de salão, ginástica, hidroginástica, informática, crochê, corte e costura. A hidroginástica não é feita aqui na casa, não. Tem o Rio Card Idoso (Sênior). A biometria tem que fazer em Niterói. A “escolinha” já existia pelo Projeto, aí, a “A” conseguiu legalizar com a Prefeitura e, que virasse o anexo da Escola Municipal. Para se inscrever no Projeto, tem de ter idade acima de 50 anos e trazer RG, CPF, comprovante de residência e atestado médico. A EJA faz a composição do Projeto e a Secretaria de Habitação e Políticas Sociais resolve só a parte do idoso.

ESCOLA 6

Pesquisadora: Você pode me informar quantos alunos estão matriculados atualmente nesta unidade? Eu gostaria de saber também quantos tem algum tipo de deficiência.

Secretária Escolar: O Número de alunos da Unidade Escolar é de 1.200 regulares, juntamente com os da EJA e os do Ensino Médio agregado ao SESI. Alunos NEE's são 14 regulares, mais 4 alunos da EJA. A Classe Especial da professora "H" conta com 4 alunos. Na verdade 3, pois houve a desistência de um deles.

Pesquisadora: Quem são esses alunos que frequentam a Classe Especial? Soube que só existem duas Classes Especiais em Itaboraí.

[A Secretária Escolar pega a listagem da Classe Especial e a apresenta à Pesquisadora]

Secretária Escolar: "J. M." nasceu em 12/12/1992, tem 22 anos, tem laudo de autista, quase não fala e se suja; "K.S." nasceu em 06/05/2005, foi esse que eu te falei que desistiu; "K. K." nasceu em 01/07/2003. "Y.F." nasceu em 29/12/1997.

Pesquisadora: Mas como foi formada essa Classe Especial? Quais são os critérios? Por que esses alunos não são incluídos nas turmas regulares, como os demais?

Secretária Escolar: A Classe Especial é formada por alunos que já estão ali há muito tempo e os responsáveis não querem colocá-los na EJA por ser no horário da noite e por causa da deficiência. Acham que não evolui. É uma classe limitada. A sala é inadequada; quando os alunos se sujam a professora dá banho para limpá-los, e como ela não possui Auxiliar, quando isso acontece todos saem da sala.

Pesquisadora: Nossa! E aqui deve haver outros casos além desses três ou quatro jovens, né? A escola é imensa...

Secretária Escolar: Há uma professora mediadora de uma aluna com baixa visão e a casa tem uma Sala de Recursos que atende, inclusive, alunos de outras Unidades Escolares.

ESCOLA 7

Fui recebida pela Dirigente, que estava muito ocupada organizando o turno, pois alguns docentes não haviam comparecido neste dia. Não consegui atendimento por parte de nenhum outro componente da Equipe Diretiva. A professora que atua na Classe Especial da EJA também não compareceu neste dia. Após aguardar aproximadamente por 1h40min, fui embora sem conseguir dialogar sobre a pesquisa nesta Unidade de Ensino.

ESCOLA 8

Nesta escola dialogamos com a Professora da Sala de Recursos que já atua no campo da Educação Especial desde o ano 2000, estando lotada nesta escola desde 2004. Com especialização na área da surdez, relembra que no início a escola era polo de atendimento aos alunos surdos e destaca que salas adequadas, com sinais luminosos e piso de madeira, foram construídas para atender esse público, formado por aproximadamente 39 alunos que eram divididos entre 4 turmas. “Quando surgiu a inclusão, os alunos foram saindo para se matricularem em outras escolas mais próximas de suas residências”, disse à professora que também ressaltou a existência do coral *Mãos que Falam* naqueles anos.

Atualmente, atendendo pessoas com “diversas necessidades”, ela destaca as mudanças que ocorreram com a inclusão do surdo: a atual presença de intérpretes na sala de aula e avaliações em língua portuguesa, contrastam com a época em que a instrução do surdo era realizada através do bilinguismo, as aulas eram ministradas na Língua de Sinais e as avaliações, em sua maioria, eram em Libras.

A docente atende os adultos na sala de recursos duas vezes por semana, com duração de uma hora cada atendimento, que é feito em grupo. No entanto, ela prefere um atendimento individualizado, que, na sua visão, atende melhor o aluno. Tal afirmação parte de sua experiência com o atendimento individual. A professora vê ainda a necessidade de maior especialização dos educadores, destacando que cada aluno tem uma especificidade e um jeito próprio de aprender.

Ela trabalha a leitura, a escrita e a realização de cálculos através da arte, utilizando recursos como jogos e fazendo uso do computador. Apontou também o abalo emocional de muitos alunos e a importância de trabalhos artísticos na resolução destas questões. Além de atender os alunos matriculados nesta unidade, a escola recebe alunos com deficiências que são oriundos de outras unidades próximas que não possuem sala de recursos.

ESCOLA 9 / ESCOLA 10

[Neste diálogo nos referimos a duas escolas municipais de Itaboraí onde a entrevistada trabalhou. A pesquisadora esteve nas duas Unidades de Ensino. Em 2014, a entrevistada trabalhou na Equipe Diretiva da EJA da “Escola 9”, mas licenciou-se e aposentou-se na matrícula mais antiga, por isso a entrevista foi realizada onde ela leciona atualmente, a qual chamamos de “Escola 10”].

Pesquisadora: Como eu havia lhe dito, o foco principal da dissertação é analisar como tem acontecido à inclusão das pessoas jovens e adultas com deficiência nas turmas de EJA em Itaboraí. Então, primeiramente eu gostaria de te agradecer por ter aceitado meu convite, por estar disponibilizando seu tempo para conversarmos um pouco sobre a sua experiência, tanto como Diretora e Coordenadora Pedagógica, como te conheci, quanto como Professora Mediadora e Professora Alfabetizadora. Há quanto tempo você trabalha nesta área.

Professora 3: Estou na área da Educação há mais de 30 anos. E você sabia que aquela escola que nos conhecemos foi a primeira escola a ofertar EJA no município?

Pesquisadora: É mesmo? Não sabia disso! Que legal! Estou pesquisando sobre as Políticas Públicas implantadas para garantir o direito à educação desses sujeitos, procurando ver como que as escolas municipais de Itaboraí têm se organizado para atendê-los. Aí, como tinha me dito, uma vez, que reencontrei na EJA [da Escola 9] um aluno que você já tinha dado aula há muitos anos atrás aqui [na Escola 10], quando ele ainda criança, fiquei com muita vontade de marcar este encontro contigo pra poder conhecer melhor essa história.

Professora 3: Não tenho muita coisa boa para falar sobre inclusão, não. Este ano tenho quatro na minha turma. Dois têm diagnóstico e os outros dois não. A família não tá nem aí. Na época que eu peguei o “M1” ele foi um aluno que não “tava” dentro da inclusão. O boom foi de uns anos pra cá. Na época, ele era mais um. A primeira vez que ele pisou na escola, foi para a minha sala. O “M1” tem problema na fala e a gente trabalhou muito isso aqui com ele.

Pesquisadora: Mas o que é que ele tem?

Professora 3: A gente não sabe, porque na época não tinha muito esse negócio de diagnosticar. O problema dele não sabíamos na época. Posso pesquisar para você. Ele está lá. A fala dele... Não entendia o que ele falava. Era agressivo. Não conseguia fazer o exercício e amassava o dos colegas. Pegava borracha dos colegas, batia na mesa, batia com o pé no chão para poder atrapalhar... Quando vi que ele “tava” crescendo, eu comecei a me preocupar, porque ele estava crescendo e a escola: nada! Então eu chamei a mãe. Tinha também o [aluno] “C”, que dava crise epiléptica braba. Às vezes eram duas, três horas dando crise. Ficava desacordado. Quase não vinha quando dava crise. Ficava batendo, cantando... Batia na cadeira. Os professores do andar de baixo reclamavam. Então eu chamei a mãe dos dois. Na época fizemos um curso com Marlene, que levou umas pessoas da Percepto⁶³. Falaram de um projeto desenvolvido lá com os autistas, com pessoas com necessidades visuais... Encaminhei as mães à Percepto. Falei do direito à aposentadoria para essas crianças, pois não tinham como desenvolver e através de mim elas receberam o benefício. Alertei para todos os direitos que eles tinham.

Pesquisadora: Então na época, como ainda não existia essa questão da escola inclusiva, você propôs que a mãe do “M1” e as mães de outras crianças levassem seus filhos para fazer tipo um tratamento lá nesse lugar, né?

Professora 3: Ela não foi com o “M1” para a Percepto. Porque precisava ter um comprovante de residência. Até ofereci o meu. Mas a mãe do “M1” também achou difícil pegar dois ônibus com ele. A mãe do “C” levou e ele voltou alfabetizado. A Percepto prefere pegar uma pedra bruta e lapidar do que moldar uma que já estava lapidada. Até meu pai falava isso. É igual empregada. Bom é contratar uma nova e moldar. Então ela pegava as normalistas do Clélia Nanci pra trabalhar com essas crianças.

Pesquisadora: Deviam fazer estágio lá, né...

Professora 3: “M1” ficou uns sete anos aqui [na Escola 10]. Deve ter saído com 13 para 14 anos. Chegou a ser encaminhado para o NAPEM. Foi crescendo e a agressividade foi

⁶³ Percepto: Clínica Assistência Psicossocial localizada na Tv. Euzelina, 53 – Zé Garoto - São Gonçalo/RJ

umentando. Coisa que eu não vi na “Escola 9” . Fiquei uns quatro anos sem vê-lo. Ele saiu daqui escrevendo, digo, copiando só seu primeiro nome. Naquela época retinha⁶⁴. Aqui foi meu aluno duas vezes e depois mais uma vez na “Escola 9”. Eu falava: “- *M1*”, *agora é hora de ouvir a história*. [e o aluno respondia] “- *NÃO!*” e batia na mesa. Na realidade, ele queria exclusividade. Quando eu colocava ele na minha mesa, ele fazia, mas se alguém chegasse para tirar dúvidas, ele rasgava. Não sabíamos do direito de ter alguém para acompanhar naquela época. Agora não sei se “no” EJA tem esse direito de ter um acompanhante⁶⁵. Lá ele não tinha.

Pesquisadora: Acredito que era para ter sim, mas como o primeiro concurso foi realizado recentemente e o número de convocados que permaneceram no município ainda não foi suficiente pra suprir toda a carência da rede... A princípio, os professores especializados foram encaminhados para realizarem atendimentos nas Salas de Recursos.

Professora 3: Ah, a Sala de Recursos foi muito bom! Lá na Sala de Recursos da “Escola 9” ele lia no computador. Não sei se é porque ficava sozinho com ela... Hoje tenho quatro alunos [com deficiência]. Só um tem acompanhante. Ontem ele [“M2”] não entrou na sala e ela mandou dizer que ele “tava” na escola e mandou marcar a presença. Eu não o vi. Sabe como ela faz? Joga a caixa de jogos no chão. É aquela montoeira sem um propósito pedagógico! Isso para mim não é inclusão. Eu não tenho que me meter, mas acho que é por isso que ela não está indo mais para a sala com ele porque um dia desses perguntei a ela: “- *Ele sabe que isso aqui é um ‘M’? Ele sabe o nome dele? Vamos trabalhar assim...*”. Depois que eu falei isso, ela nunca mais entrou na sala com ele e quando entra, fica uns dez minutinhos...

Pesquisadora: É mesmo?

⁶⁴ Neste momento, é feita menção ao atual sistema de Ciclo de Alfabetização adotado pelo município, através do qual os estudantes podem dar continuidade ao seu processo de aprendizagem no período inicial de três anos (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I), tendo a oportunidade de não serem “retidos” nos dois primeiros anos, caso não alcancem os objetivos almejados e tenham frequentado, no mínimo, 75% das aulas ministradas durante 200 dias letivos.

⁶⁵ Professor mediador.

Professora 3: É. Mas voltando para o “M1”, quando o reencontrei na Escola 9, me emocionei. A voz era a mesma. A dificuldade e a infantilidade “é” a mesma. Tem a fala infantil, embora esteja um homem. Para se limpar, ele chama “- *Pepetor*” [se referindo ao inspetor]. E sua preocupação com a irmã que estava esperando neném? Ela foi como uma mãe para ele. Ele não saía da sala sem ela. Era como se ela fosse uma defensora dele. Nunca vi *bullying* com ele. O pessoal tinha carinho com ele. Eu acho que ele se sobressaiu mais na EJA porque é adulto, né. Ficou sete anos no 1º Ano! Já estava com 14 anos! Noventa por cento da inclusão é bem feita, mas tem uma porcentagem da inclusão que é exclusão pura!

[A professora voltou a falar sobre a escola atual – Escola 10]

Professora 3: Aqui temos dois casos: A [professora de apoio especializado] “Z”, que você conhece, fica com uma menina na sala, traz o computador, na hora da música ela participa... E ele [“M2”] não faz nada! Dá pra ver a diferença no mediador.

Pesquisadora: Uê, não estou entendendo! Você está falando de dois alunos com o mesmo nome. É isso mesmo?

Professora 3: [Risos] Desculpe, é isso mesmo. É que uma história vai puxando a outra. Hoje estou com outro aluno com o mesmo nome aqui.

Pesquisadora: [Risos] Ah, sim! Entendi!

Professora 3: Lá era uma turma multisseriada com 28 alunos e com três problemas sérios, e fora aqueles alunos de 14 para 15 anos que tinham um péssimo comportamento de manhã e jogavam na EJA. Ele só se desenvolveu melhor na Sala de Recursos, onde descobriram que ele lê no computador sílabas simples. Não parou de estudar. São quase 15 anos de escola. A mãe tem a pensão, a Bolsa Família e isso tudo faz com que ela o mantenha na escola. Fiquei lá de fevereiro a junho de 2014 até entrar de licença especial e me aposentei. Mas, nesses “seis” meses, vi que ele melhorou muito! Nesses quatro anos, algo muito especial para ele aconteceu. Pode ter sido o fato de estar na escola nova, ter que se adaptar. Não sei também se foi porque virou um rapazinho, apesar de ser infantilizado.

[O estudante “M1” atualmente encontra-se com 21 ou 22 anos de idade]

Pesquisadora: Como era a inclusão na época em que você atuava na Equipe Diretiva?

Professora 3: Fui diretora há 12 anos em São Gonçalo. Não tinha crianças com dificuldades de aprendizagem. Tinha cadeirante, tinha aluno com problema visual, tinha uma aluna que teve meningite e ficou meio tortinha, mas assim, esses casos de D.M.⁶⁶ não tinha muito, não. E se tivéssemos – vou ser sincera com você – nós não aceitávamos a matrícula. Conversávamos com os responsáveis e encaminhava-os porque eles tinham um lugar especial para eles: O CINIPI e a APAE. Infelizmente muitas vezes a gente negava. Falávamos que podíamos fazer a matrícula, mas que eles ficariam numa sala com 40 alunos e nossos professores não eram habilitados. Mostrávamos as salas, para que ficassem conscientes de que nossa estrutura não acompanharia e depois não poderiam reclamar se eles não aprendessem. Recebemos até uma aluna surda que a mãe sabia Libras, tinha tempo e se dispôs a ajudar a filha. Ficamos muito felizes, mas nem todos tinham tempo. Recusávamos não porque não queríamos a criança, mas para não vermos mais um “M1” da vida... Já no estado⁶⁷ a gente não vê isso, mesmo porque só temos o 2º Segmento⁶⁸ e geralmente esses alunos só ficam no 1º Segmento⁶⁹, não vão para o 2º Segmento... Não tínhamos mediador.

Pesquisadora: E aqui em Itaboraí? Qual é a sua opinião sobre as Políticas Públicas vigentes?

Professora 3: Sala de Recursos: muito bom! De uns dois anos pra cá vimos uma melhora muito grande... Na Prefeitura de Itaboraí, porque nas de outros municípios ainda não tem. Ainda não tem pessoas habilitadas para trabalhar com a criança. Agora temos a Casa do Autista. Sabe a Berenice? O filho dela é responsável pelo padrão de qualidade dos brinquedos de madeira. É preciso que as pessoas pensem... Que se coloquem no lugar da mãe. O aluno é visto como um número. Em cima desse número que vem a verba, a gratificação da

⁶⁶ D.M. – Deficiência Mental (terminologia não mais utilizada atualmente, tendo sido alterada para Deficiência Intelectual).

⁶⁷ Onde se lê “estado”, leia-se “rede estadual de ensino”.

⁶⁸ Anos Finais do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano / antiga 5ª à 8ª série).

⁶⁹ Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano/ antiga 1ª à 4ª série).

direção... Eu falo isso porque fui 20 anos diretora em Blumenau⁷⁰, 12 anos no Estado... E o apoio é pedagógico e emocional. “M2” nunca pintou um papel, desenhou, cobriu, nunca vi a mediadora mostrando um livro para ele. Toda vez que entra é a aquilo: *murundu* de coisas no chão. Não vejo nenhum objetivo, por exemplo: mostrar os números, figuras, palavras...

Pesquisadora: O ideal seria que vocês fizessem o planejamento juntas, de modo que ela pudesse adaptar para ele as atividades planejadas para a turma.

Professora 3: Não faz! Não tem! Nem sei quais são os professores das áreas diversificadas! Nem no Conselho de Classe não teve nenhum. Não sei se não foram convidados... mas como a direção também não participou, fica mais difícil ainda. E era para a direção participar dos Conselhos de Classe. Isso consta na LDB, no nosso Regimento, pois precisam conhecer a realidade dos alunos. Pode até ter lido na ata da reunião, mas... se você é dono do defunto, tem que segurar as alças do caixão!

[Estávamos no refeitório. Uma criança nos interrompe e pergunta à professora: “- Tia, a sra. vai dar aula pra nós agora?” ... “Sim, meu filho, já estou indo lá!”, respondeu ela.]

Professora 3: Me desculpe por não ter elogiado a inclusão. Em 32 anos de magistério pensei que as coisas fossem mudar, mas, temos muito que trabalhar a cabeça desse profissional que está na escola, apesar da mudança dos últimos dois anos ter sido boa.

Pesquisadora: Que isso! Eu entendo! Não tenho dúvida que são muitos os desafios... Mas que bom que conquistamos algumas melhorias ao longo de todos esses anos, né?

Professora 3: A gente tem que se atualizar; ver outras formas de trabalhar. É um aluno só! Você tem que tratar ele com excelência! Ele emite sons. Temos que ver a melhor forma de trabalhar.

⁷⁰ Nome fictício, alterado por questões éticas.

Pesquisadora: É verdade. Olha, mais uma vez, muito obrigada, tá! É muito importante, além de estudar os teóricos e as legislações, poder conversar com as pessoas que viveram essas mudanças, conhecer as experiências da própria prática.

Professora 3: De nada! Se precisar de mais alguma coisa você já tem o meu contato. Passa uma mensagem, um whatsapp⁷¹, se precisar marcar de novo qualquer coisa a gente marca até lá na minha casa e eu faço um lanchinho pra gente...

Pesquisadora: Está bem! Muito obrigada! Boa aula!

Professora 3: Tchau! Boa sorte com a sua pesquisa!

Pesquisadora: Obrigada!

⁷¹ Utilizado para troca de mensagens de texto instantâneas através de uma conexão via internet.