



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR / INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**PROCESSO DE INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
EM BELFORD ROXO/RJ: DESAFIOS
POLÍTICO-PEDAGÓGICOS**

**Por
Rosângela Costa Soares Cabral**

**Sob a Orientação do
Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno**

SEROPÉDICA/RJ

2018

ROSANGELA COSTA SOARES CABRAL

**PROCESSO DE INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
EM BELFORD ROXO/RJ: DESAFIOS
POLÍTICO-PEDAGÓGICOS**

Texto de dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação, Área de Concentração em Educação.

**Professor Orientador:
Dr. Allan Rocha Damasceno**

SEROPÉDICA, RJ

2018

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

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

CCABR1 Cabral, Rosângela Costa Soares, 1965-
17p PROCESSO DE INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM
BELFORD ROXO/RJ: DESAFIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS /
Rosângela Costa Soares Cabral. - 2018.
166 f. : il.

Orientador: Allan Rocha Damasceno.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2018.

1. Educação Inclusiva. 2. Educação de Jovens e
Adultos. 3. Educação Especial. 4. Políticas Públicas.
I. Rocha Damasceno, Allan, 1978-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

ROSANGELA COSTA SOARES CABRAL

**“PROCESSO DE INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM BELFORD ROXO/RJ: DESAFIOS
POLÍTICO-PEDAGÓGICOS”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Dissertação aprovada em 28/02/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno – UFRRJ – Orientador

Prof^(a). Dr^(a). Miriam Morelli Lima de Mello – UFRRJ

Prof^(a). Dr^(a). Fátima Niemeyer da Rocha – USS

Seropédica (RJ)
fevereiro/2018

Ao meu esposo Sergio, meu filho Sergio e minha nora Grazielle pelo apoio e incentivo, sem os quais esta etapa não seria concluída. A vocês, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

A meu Deus, graças e louvores por todo amor, proteção e segurança bem como por me conduzir e permitir a conclusão deste trabalho. Foi uma caminhada árdua, que sem Ti não teria conseguido. “O Senhor é meu Pastor e nada me faltará.” (Salmos 23: 1).

Aos meus pais, que muito me incentivaram para que eu pudesse chegar aqui.

Às minhas irmãs Rosane e Rosilda, minha sobrinha Mariana e minha prima Amanda, por toda confiança e incentivo.

Ao meu esposo, Sergio, pelo amor e paciência.

Ao meu filho Sergio, minha nora Grazielle e minhas amigas Rosimeri e Lisania pelo grande apoio. Sem a força de vocês, não teria conseguido.

À minha netinha Marina que chegou para colorir minha vida e motivar a caminhada. Mesmo tão pequenina já me ensina o valor do recomeço.

Ao meu orientador Allan Damasceno pelas contribuições valiosas, críticas e colaboração para o meu crescimento intelectual e profissional. Serei uma eterna admiradora de seu trabalho.

À minha amiga de trajetória Isabela Damaceno, pela parceria e por deixar mais divertido e amoroso o trajeto trilhado. Juntas, fomos mais fortes.

À comunidade da E.M. Albert Sabin, pela acolhida e contribuições que fizeram a diferença durante a realização desta pesquisa, em especial à professora Dinamar que foi de grande apoio e não mediu esforços para que este Mestrado fosse realizado.

Aos professores do PPGEDUC, por compartilharem conhecimentos e experiências.

Obrigada!

*No fundo, tudo dependerá do modo pelo qual
o passado será referido no presente;
se permanecemos no simples remorso
ou se resistimos ao horror com base
na força de compreender até
mesmo o incompreensível.
Adorno*

RESUMO

CABRAL, Rosangela Costa Soares. Processo de inclusão do público-alvo da educação especial na educação de jovens e adultos (EJA) em Belford Roxo/RJ: desafios político-pedagógicos. 2018. 166f. Dissertação. (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). PPGEduc. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

Essa dissertação de mestrado elegeu como objeto de estudo pesquisar os desafios da inclusão da pessoa com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por intermédio das lentes da Teoria Crítica, que permite problematizar as questões históricas, sociais, econômicas e culturais que contribuíram para o estudo, relacionando-as à educação inclusiva nessa modalidade de ensino. Como objetivos de pesquisa definimos: discutir sobre a concepção e os impactos da “inclusão contrária” em uma unidade escolar que historicamente se destinou exclusivamente a Educação Especial; caracterizar a política de inclusão de estudantes jovens e adultos, público-alvo da Educação Especial, na Escola Municipal Albert Sabin, no Município de Belford Roxo/RJ; caracterizar, no âmbito das Políticas Públicas de educação do Município de Belford Roxo/RJ, a concepção e a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE); caracterizar a formação de professores, em vista o atendimento das demandas educacionais e pedagógicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos; e refletir acerca da formação de professores e sua implicação na inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na EJA. Esta pesquisa destaca como referencial teórico e metodológico a Teoria Crítica, com ênfase para os pensadores Theodor Adorno e Hellmut Becker. Contudo, vale destacar que outros estudiosos, como Costa, Damasceno e Freire, são considerados na discussão e análise do objeto de estudo. Como procedimentos/instrumentos metodológicos foram utilizados a análise documental referente à EJA, observação do campo, questionário de caracterização e entrevista semiestruturada. Os resultados desta investigação revelam que a escola locus do estudo está caminhando neste processo, principalmente na EJA, onde se percebe ainda uma resistência por parte dos estudantes adultos, que não conseguem entender o espaço como ambiente escolar, mas atribuindo-lhe o valor assistencial, fazendo com que a resistência aumente.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial.

ABSTRACT

CABRAL, Rosangela Costa Soares. Process of inclusion of the target audience of special education in youth and adult education (EJA) in Belford Roxo / RJ: challenges political-pedagogical. 2018. 166f. Dissertação. (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). PPGEduc. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

That master's degree dissertation chose as study object to research the challenges of the person's inclusion with deficiency in the Education of Youths and Adults (EJA), through the lenses of the Critical Theory, that allows to problematize the subjects historical, social, economical and cultural that they contributed to the study, relating them to the inclusive education in that teaching modality. As research objectives defined: to discuss on the conception and the impacts of the "contrary inclusion" in a school unit that historically was destined, exclusively the Special Education; To characterize the politics of young and adult students' inclusion, target audience of the Special Education, in the Municipal School Albert Sabin, in the Municipal district of Purple Belford / RJ; To characterize, in the extent of the Public Politics of education of the Municipal district of Purple Belford / RJ, the conception and the implementation of the Specialized (AEE) Education Service; to characterize the teachers' formation, in view the service of the students target audience's of the Special Education and pedagogic demands in the Education of Youths and Adults; and to contemplate concerning the teachers' formation and his/her implication in the students target audience's of the Special Education inclusion in EJA. This research stands out as theoretical and methodological referencial in the Critical Theory, with prominence for the thinkers Theodor Adorno and Hellmut Becker. However, it is worth to highlight that other studios, like Costa, Damasceno and Freire, they are considered in the discussion and analysis of the study object. As methodological procedures / instruments were used documental analysis regarding EJA, observation of the field, characterization questionnaire and glimpsed half structured. The results of this investigation reveal that the school is walking to slow steps in this process, mainly in EJA, where he/she still notices a resistance on the part of the adult students, that you/they don't get to understand the space as school atmosphere, but attributing him/her the assistencial value, doing with that the resistance increases.

Keywords: Inclusive Education; Education of Youths and Adults; Special Education.

LISTA DE FIGURAS

| Figura | Título | Página |
|-----------------|---|---------------|
| Figura 1 | Mapa do Município de Belford Roxo/RJ | 85 |
| Figura 2 | Proposta do Currículo Integrado, Vivo e Reclassificado | 90 |
| Figura 3 | Proposta do Currículo Integrado, Vivo e Reclassificado | 91 |

LISTA DE GRÁFICOS

| Gráfico | Título | Página |
|-------------------|--|---------------|
| Gráfico 1 | Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na educação infantil e distribuição por tipo de turma (incluídos em classes comuns e em classes especiais exclusivas) - Brasil 2013-2017 | 19 |
| Gráfico 2 | Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no ensino fundamental e distribuição por tipo de turma (incluídos em classes comuns e em classes especiais exclusivas) - Brasil 2013-2017 | 19 |
| Gráfico 3 | Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no ensino médio e distribuição por tipo de turma (incluídos em classes comuns e em classes especiais exclusivas) - Brasil 2013-2017 | 20 |
| Gráfico 4 | Evolução do número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil – 2008-2016 | 21 |
| Gráfico 5 | Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola | 43 |
| Gráfico 6 | Indicador da taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade | 56 |
| Gráfico 7 | Percentual de matrículas de Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à educação profissional | 57 |
| Gráfico 8 | Matrículas efetuadas na E.M. Albert Sabin em 2017 | 83 |
| Gráfico 9 | Número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos na E.M. Albert Sabin de 2010 – 2017 | 93 |
| Gráfico 10 | Faixa Etária dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos em 2017 | 94 |

LISTA DE TABELAS

| Tabela | Título | Página |
|-----------------|--|---------------|
| Tabela 1 | Caracterização dos sujeitos do estudo | 95 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| APRESENTAÇÃO | 12 |
| FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) | 18 |
| I -POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) | 26 |
| 1.1 Marcos históricos-políticos da perspectiva inclusiva de Educação Especial..... | 27 |
| 1.2 Marcos histórico-políticos da Educação de Jovens e Adultos | 43 |
| 1.3 Tessituras entre modalidades: desafios à escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos | 57 |
| II – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DISCUSSÃO LEGAL SOBRE A INCLUSÃO | 68 |
| 2.1 As Políticas públicas e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) | 69 |
| III – SOBRE TEORIA E PRÁXIS: PERCURSSO METODOLÓGICO ENTRE DESAFIOS E PERSPECTIVAS INCLUSIVAS | 79 |
| 3.1 Caracterização do <i>lócus</i> de estudo: município de Belford Roxo/RJ | 82 |
| 3.2 A Escola Municipal Albert Sabin e seu projeto pedagógico | 88 |
| 3.3 Sujeitos do estudo | 94 |
| 3.4 Procedimentos e instrumentos de coletas de dados | 96 |
| 3.5 Narrativas e experiências docentes: a "inclusão contrária" na Educação de Jovens e Adultos..... | 97 |
| 3.6 Os desafios da inclusão em uma escola especial | 116 |
| IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS | 119 |
| REFERÊNCIAS | 124 |
| APÊNDICES | 132 |
| ANEXOS | 139 |

“Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz”.
Theodor Adorno

APRESENTAÇÃO

A opinião pública se forma num ambiente onde o direito a livres formas de expressão, de reunião e de associação se estabelece e é garantida a todos os cidadãos pela lei as transformações das relações em sociedade, no sentido da democratização, tem estreita relação com os movimentos sociais. De acordo com Adorno (2008, p. 334), a opinião pública é uma esfera constituinte “entre o conceito de esfera pública e aquilo em que ela se converteu”. Desta maneira, entendemos ser primordial neste trabalho o resgate da dimensão histórica que produza, por meio da crítica social, reflexões sobre a sociedade.

A proposta em pesquisar os desafios da inclusão da pessoa com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a “inclusão contrária”¹ por intermédio das lentes da Teoria Crítica, segundo Marcuse (1978, p.14), é “(...) uma teoria que analisa a sociedade à luz de suas capacidades utilizadas e não utilizadas ou desperdiçadas de melhorar a condição humana”, permite a problematização de questões históricas, sociais, econômicas e culturais que contribuirão para o estudo, relacionando-as à educação inclusiva² nessa modalidade de ensino. Embora não seja nosso objeto de estudo, vale considerar a análise das mudanças da legislação no campo educacional como um caminho interessante na compreensão dos limites e tensões presentes na elaboração de Políticas públicas que priorizem o espaço escolar. A crítica de Adorno ao processo educacional é resultado da sua percepção sobre sua potencialidade de transformar as relações em sociedade. Como bem acrescenta (2012, p. 116), “Enquanto a

¹O termo “inclusão contrária” se refere à inclusão da classe regular na Unidade Escolar “especializada”, ou seja, onde até então só escolarizavam estudantes PAEE. A compreensão do termo está mais aprofundada no Capítulo III deste estudo.

²O termo educação inclusiva utilizado neste estudo é sinônimo de princípio democratizador da educação/escola.

sociedade gerar a barbárie³ a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto”.

Existem alguns trabalhos acadêmicos que analisam a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na EJA, mas até o presente não encontramos pesquisas que considerem a “inclusão contrária”, justificando a relevância deste estudo, questionando, inclusive, como a formação dos professores implicará na formação destes estudantes, sua visão e expectativas a partir da efetividade de uma escola pública inclusiva/democrática. Tais problematizações efetivam o que se pretende nesta pesquisa. Para além de tal relevância, acredita-se que contribuirá para fomentar este debate, dando maior visibilidade a necessidade de incluir estes jovens no contexto educacional regular e no mundo do trabalho, emancipando estes indivíduos no sentido de erradicar uma educação que segrega, uma das manifestações da barbárie na sociedade em que vivemos.

Por que é importante este estudo? De acordo com o princípio da educação para todos, elaboramos as perguntas: Educação para quem? E Adorno (2012, p.140) acrescenta “Educação – para quê?”. A proposta é que não haja exclusão de nenhuma forma, sejam crianças, pessoas com deficiências, idosos, entre outros, cabendo a educação, segundo Shiroma (2007, p.56) “[...] responsabilizar-se pelo desenvolvimento humano sustentável, pela compreensão mútua entre os povos, pela vivência concreta da democracia [...]”, diminuindo assim [...] “a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”. Todos, sem distinção, deveriam ter acesso à educação, mas infelizmente existe o preconceito em relação às pessoas com deficiência na maioria dos segmentos da sociedade em que vivemos.

Não deve haver uma fragmentação da luta contra a exclusão. Ela deve ter uma agenda comum contra esta discriminação desenfreada em que vive a sociedade brasileira. Muitos episódios têm se visto ao longo dos tempos sobre a exclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no campo educacional, haja vista que somente na contemporaneidade tem se dado ênfase ao assunto.

Para Adorno (2012, p.143-144),

³A respeito do que significa barbárie na crítica de Adorno (2012, p. 159), ele se refere como “[...] em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas”. Ou seja, é a falência da cultura, a divisão das pessoas, a raiva que as aniquilam socialmente.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos desviar dela.

Considerando a assertiva de Adorno, neste estudo exploramos os desafios a escolarização de estudantes caracterizados como “alunado da educação especial”. No que se refere à realidade brasileira, nas últimas duas décadas algumas escolhas político-pedagógicas têm sido feitas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma destas escolhas, deverá ser oferecido pela escola e trará a estes estudantes uma aprendizagem focada numa perspectiva inclusiva, fazendo com que o ambiente escolar seja propício à aprendizagem. O apoio pedagógico oferecido juntamente com as tecnologias assistivas, recursos e serviços utilizados para facilitar as habilidades funcionais da pessoa com deficiência, adequado aos materiais didáticos e pedagógicos, proporcionam um maior desenvolvimento em todos os sentidos, tirando estas pessoas do lugar em que estão há tempos devido à exclusão. Para Adorno (2002, p.81),

A insuficiência do sujeito que pretende, em sua contingência e limitação, julgar a violência do existente – uma insuficiência tantas vezes denunciada por Hegel, com vistas a uma apologia do *status quo* – torna-se insuportável quando o próprio sujeito é mediado até a sua composição mais íntima pelo conceito ao qual se contrapõe como se fosse independente e soberano.

Uma sociedade hegemônica que segrega e que dá vez e voz à burguesia precisa mudar sua forma de ver estas pessoas com deficiência, entendidas como “doentes”, a fim de qualificá-las para o mundo acadêmico, através de uma agenda globalmente estruturada para a educação e trabalho. Segundo Algebaile (2010, p. 69),

[...]o alto grau de diversidade da oferta educacional e as imensas disparidades entre a escola que efetivamente chega à maioria da população e as modalidades escolares mais refinadas, que, lembrando um termo de Gramsci, atendem apenas à “espuma” da sociedade, são praticamente uma escolha, já que implicariam uma progressiva desistência, das classes dominantes[...].

O interesse pelo tema “inclusão contrária” na Educação de Jovens e Adultos está vinculado a minha trajetória profissional. Atuo no Município de Belford Roxo/RJ desde 2002 e no ano de 2011 se fez necessária a minha lotação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da

Escola Municipal Albert Sabin, uma escola até então de “Educação Especial”. O que tinha de experiência com Educação Especial era apenas com os estudantes “incluídos” em minhas salas de aula em outras unidades escolares. Esta experiência muito desafiadora me levou a buscar formação, me levando a prosseguir os estudos e me especializar, realizando uma pesquisa tendo como tema: A Aplicação da Tecnologia Assistiva na Escola Inclusiva⁴, tendo como *locus* a escola citada.

Já participando da equipe como Coordenadora de turno no vespertino⁵, onde estão matriculados nossos jovens e adultos, senti a necessidade de buscar mais, principalmente por pesquisas sobre o público-alvo da Educação Especial na EJA numa experiência “contrária”. Investiguei caminhos para desenvolver um projeto com a participação de todos os envolvidos no contexto da escola, no sentido de acolher os estudantes das classes regulares⁶ na nossa unidade fazendo a “inclusão contrária”, já que ela ainda é muito estigmatizada por ser uma escola de Educação Especial. No entanto, senti a necessidade de buscar experiências exitosas com o propósito de democratizar a escola referida, que até então era vista apenas como espaço assistencial que recebe o PAEE, não sendo entendida como um espaço pedagógico. Contudo, por se tratar de uma pesquisa inédita, o caminho se tornou solitário e a busca de uma proposta que atenda este público se tornou exígua.

Nos últimos anos, a luta pelo direito à inclusão escolar e a garantia por uma educação de qualidade para os estudantes com deficiência vem sofrendo transformações através da elaboração de políticas educacionais que buscam promover uma educação democrática. Portanto, para inserir esses indivíduos num ambiente educacional rico de possibilidades é necessário entender sob que condições históricas ocorreram os avanços e os retrocessos para a inclusão na contemporaneidade.

A Escola Municipal Albert Sabin é referência na Educação para Jovens e Adultos PAEE e é considerada a maior escola para atendimento de estudantes neste segmento na América Latina, e referência na Baixada Fluminense/RJ, com suas atividades iniciadas em 23

⁴Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na UNIRIO – Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2015, tendo como orientadora a Prof^a. Dr^a. Sonia Maria Lourenço de Azevedo.

⁵ Este horário na Unidade chama-se Vespertino, pois começam suas atividades às dezessete horas, findando às vinte e uma horas.

⁶Entende-se por ensino regular o ensino praticado na Educação Básica nas etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, conforme a LDBEN capítulo I art.21.

de março de 1993, através de decreto nº236/1993. Além disso, a unidade conta com um ambulatório da Secretaria de Saúde formado por uma Equipe Multidisciplinar, composta de pediatras, psicólogos, enfermeiros, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, psicopedagogos, fonoaudiólogos, dentista, geneticista, neuropediatra e educador físico, a fim de atender seus estudantes.

A partir do ano de 2016 a unidade faz o trabalho de “inclusão contrária”, atendendo estudantes da Educação Infantil de quatro e cinco anos, nos turnos manhã e tarde, não havendo ainda esta inclusão no turno vespertino, onde atende a EJA. Assim, para trazer todo suporte educacional e assistencial que os estudantes necessitam, a unidade escolar conta com cento e sessenta profissionais de educação, não apenas em sala de aula, mas também em ambientes de interação, tais como brinquedoteca, sala digital, sala de leitura, educação física, entre outros espaços, além de contar com a presença no espaço físico da escola da “Coordenação de Educação Especial”, órgão da Secretaria de Educação.

O espaço escolar é diverso e necessita que as políticas e práticas educacionais permitam a superação das diversas formas de exclusão e avancem no diálogo com as diferenças, tornando o espaço escolar um ambiente plural e construindo um sujeito mais independente possível. Para Adorno, 2012, p.146,

[...] é preciso lembrar que hoje --- e isto é bom --- inserem-se no processo educacional milhões de pessoas que antigamente não participavam do mesmo e que desde o início provavelmente não possuem condições de perceber aquilo a que nos referimos.

Dessa forma, este estudo objetivou caracterizar no âmbito das Políticas Públicas de educação do Município de Belford Roxo/RJ a concepção e os impactos da “inclusão contrária” realizada atualmente na Escola Municipal Albert Sabin, tentando elucidar as causas da exclusão, segregação e discriminação do PAEE na escola pública. Ele está organizado da seguinte forma:

Na formulação da situação-problema, discutimos a operacionalização das políticas públicas de educação inclusiva na Educação de Jovens e Adultos, trazendo à discussão a “inclusão contrária” em uma unidade escolar que historicamente se destinou, exclusivamente, a Educação Especial.

No primeiro capítulo foi desenvolvida a revisão de literatura, onde foram abordadas questões referentes aos marcos históricos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva a partir dos anos de 1990 assim como da EJA, buscando no passado uma visão crítica com relação à barbárie vivida no presente.

O segundocapítulo traz à discussão sobre como a legislação brasileira contempla à Educação Especial com relação ao AEE, buscando refletir de que maneira sua implantação em uma escola que era apenas de Educação Especial se dará no processo de inclusão de estudantes do ensino regular.

O terceiro capítulo, tendo a teoria crítica como referencial teórico-metodológico de pesquisa, apresentamos os objetivos e questões de estudos, assim como a caracterização do *lócus* e do projeto pedagógico da unidade, a caracterização do *lócus* da pesquisa bem como dos sujeitos do estudo; os procedimentos e instrumentos para coleta de dados.

Considerando este estudo como inédito no que se refere à “inclusão contrária” e sua relevância no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, busca-se abrir novos espaços para o público-alvo da Educação Especial, principalmente no que se refere a adultos que buscam seu lugar na sociedade. A EJA busca seu lugar no mundo, principalmente aqueles à margem da sociedade, como o PAEE. Diante deste condicionamento, “[...] desbarbarizar⁷ tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia.” (ADORNO, 2012, p.155).

⁷Para Adorno (2012, p. 155) desbarbarizar, “[...] é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie”.

“No instante em que indagamos: ‘Educação - para quê?’, onde este ‘para quê’ não é mais compreensível por si mesmo ingenuamente presente, tudo se torna inseguro requer reflexões complicadas. E, sobretudo, uma vez perdido este ‘para quê’, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior”.
Theodor Adorno

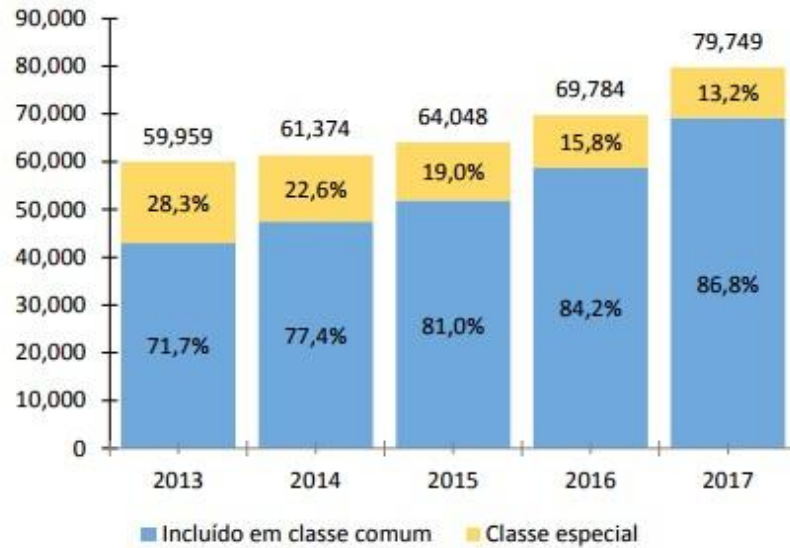
**FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO- PROBLEMA:
 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA
 INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Iniciamos o capítulo destacando o pensamento de Adorno, onde se faz a pergunta: “Educação para quê?” (2012, p. 139). Por quais caminhos queremos conduzir a educação? Qual é o objetivo educacional da sociedade atual? Quais caminhos devem seguir a educação a fim de atender a todos, sem discriminação? Como a sociedade e os setores educacionais veem os jovens e os adultos que não tiveram como concluir seus estudos na idade certa?

Nesta perspectiva, esta pesquisa refletirá, por intermédio da teoria crítica, sobre as políticas públicas no que se refere à Educação Especial e a EJA a fim de caracterizar os desafios à inclusão de estudantes da classe regular em um ambiente que até então recebia exclusivamente estudantes PAEE.

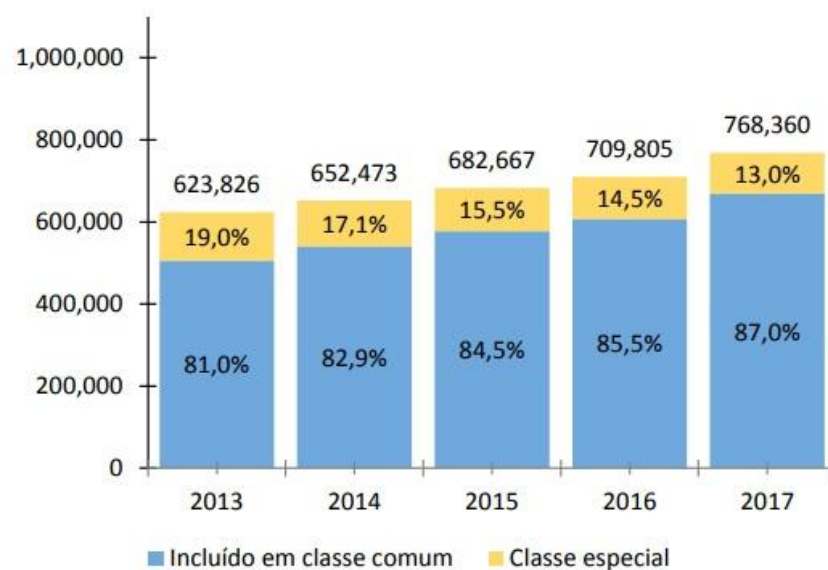
A partir dos anos de 1990 diversos dispositivos legais foram construídos no que se refere à inclusão na rede regular de ensino PAEE, que a cada ano cresce consideravelmente. Segundo o Censo Escolar (MEC/INEP, 2017) houve 942.383 matrículas, distribuídas entre estudantes em classes/escolas especiais e incluídos nas classes comuns (onde estão incluídas as escolas estaduais e municipais de áreas urbanas e rurais do Brasil) ressaltando que a cada ano aumenta a quantidade de estudantes incluídos em classes regulares, como revelam os gráficos 1 a 3 sobre as matrículas realizadas entre 2013 – 2017.

Gráfico 1-Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na educação infantil e distribuição por tipo de turma (incluídos em classes comuns e em classes especiais exclusivas) - Brasil 2013-2017



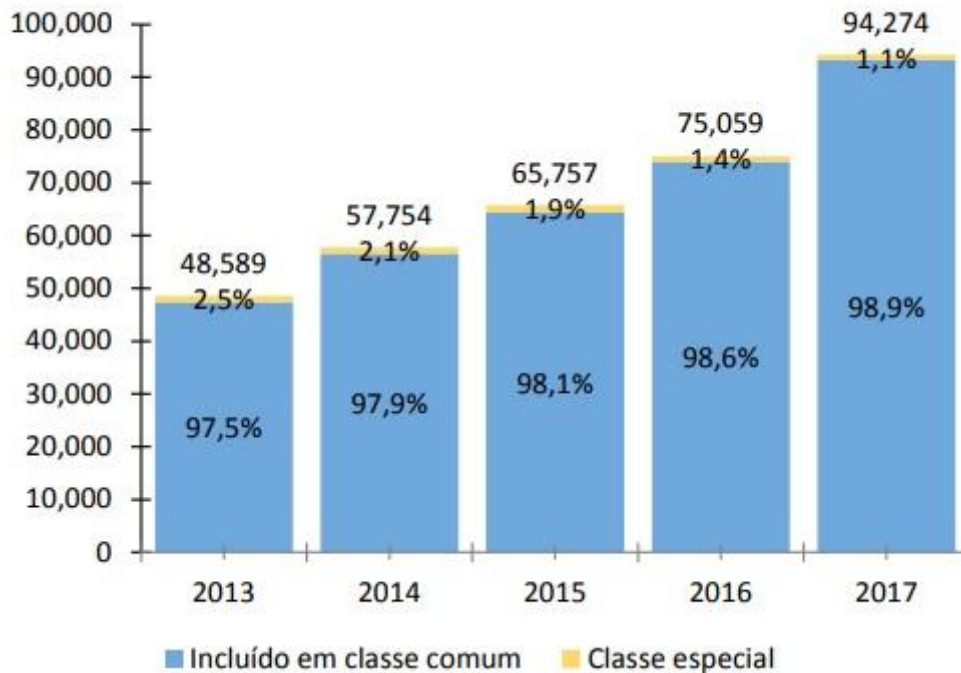
Fonte: MEC/Inep

Gráfico 2 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no ensino fundamental e distribuição por tipo de turma (incluídos em classes comuns e em classes especiais exclusivas) – Brasil 2013-2017



Fonte: MEC/Inep

Gráfico 3 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no ensino médio e distribuição por tipo de turma (incluídos em classes comuns e em classes especiais exclusivas) - Brasil 2013-2017



Fonte: MEC/Inep

Como podemos observar nos gráficos 1 a 3, o movimento de inclusão do PAEE vem crescendo indubitavelmente em nosso país. Contudo, há que se pesquisar/estudar as condições deste processo, uma vez que a simples inserção destes estudantes na escola comum não caracteriza a efetividade do mesmo.

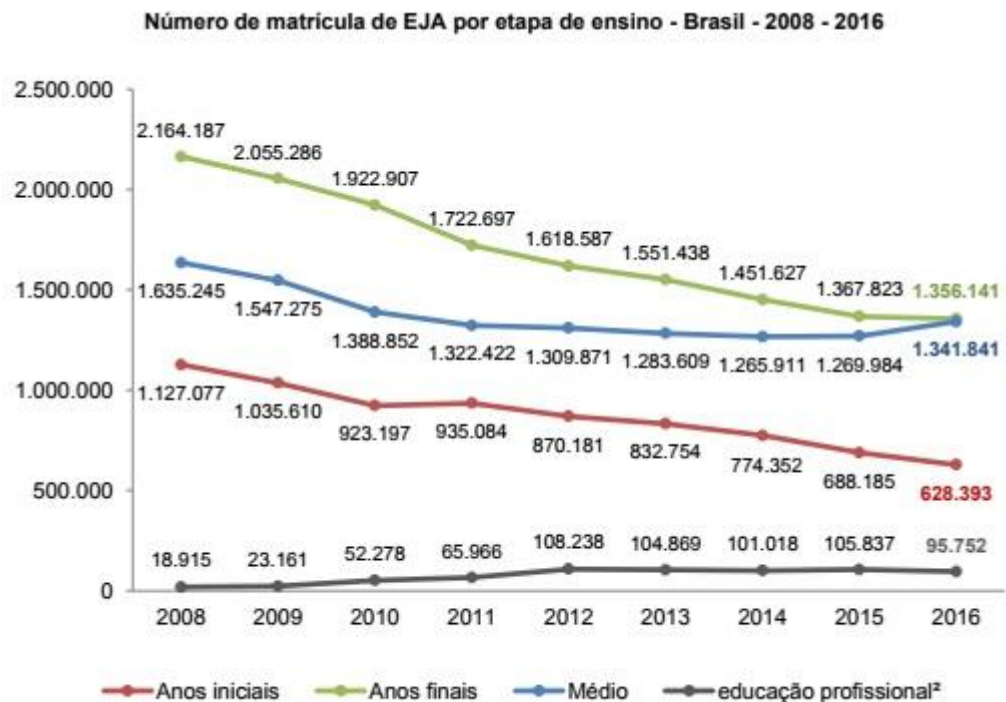
Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei 13.146 de 2015, os mitos sobre a deficiência estão sendo desmistificados como condição estática e biológica. O conceito atual assume centralidade sobre os resultados acerca da transposição de barreiras impostas a estas pessoas, devido as suas limitações. A deficiência, então, é vista não na pessoa, mas em todos os obstáculos impostos à potencialidade da pessoa com deficiência. Assim,

Podemos dizer que a Lei Brasileira de Inclusão não é um compilado de Leis, mas sim um documento que altera algumas já existentes para harmonizá-las à Convenção Internacional. Ou seja, leis que não atendiam ao novo paradigma da pessoa com deficiência ou que simplesmente a excluía de seu escopo. Alguns exemplos de Leis que a LBI alterou: Código Eleitoral, Código de Defesa do Consumidor,

Estatuto das Cidades, Código Civil e a Consolidação das Leis do Trabalho, a CLT. (BRASIL, 2015, p.12)

Segundo também o Censo Escolar 2016, foram registradas 3.422.127 matrículas na EJA, incluindo a educação profissional, na qual nesta quantidade de estudantes não se tem precisão sobre o quantitativo de matrículas de estudantes PAEE, mas se supõe que eles estão presentes em número considerável, visto que não conseguem encerrar seus estudos na idade certa. Houve um pequeno decréscimo com relação a 2015, quando foram registradas 3.431.829 matrículas, mas como aponta o gráfico 4, o número vem decrescendo, uma vez que em 2008 foram 4.945.424 matrículas efetuadas no Brasil.

Gráfico 4 – Evolução do número de matrículas na EJA no Brasil – 2008-2016



A EJA começou a se destacar no cenário nacional da década de 1930, com a ampliação da educação elementar promovida pelo governo federal, após o fim do governo Vargas, mais precisamente em 1945, sob forte influência da UNESCO, com o objetivo de levar a “Educação de Base” a todos os analfabetos do Brasil, após diversos programas, entre

eles o MOBRAL⁸ que se expandiu em todo o nosso país, com o propósito de possibilitar a continuação dos estudos a todos os analfabetos funcionais. A Constituição Federal de 1988 deixa claro no que diz respeito à EJA quando assegura em seu Artigo 208 a oferta gratuita de educação a todos que não tiveram acesso na idade certa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/1996, garante que a EJA seja uma modalidade da Educação Básica, mas não a contemplou no cálculo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁹, fazendo com que a oferta nas escolas seja muito pequena. O FUNDEF consistia na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), dando novos critérios de distribuição e utilização de recursos entre o Governo Estadual e os Municipais, de acordo com o número de alunos atendidos nesta modalidade e para a formação de professores, acrescidos de uma parcela de recursos da União, excluindo-se sua participação da Educação Básica, focalizando apenas no Ensino Fundamental. Este fundo só é destinado à EJA a partir de 2005, quando a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) busca equiparação desta verba, que equivalia a 80% do valor que é repassado aos estudantes do Ensino Fundamental.

Através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Resolução CNE/CEB nº 11/2000, os documentos normativos da EJA passam a ter uma grande importância, a fim de que cada escola busque uma identidade própria para esta modalidade de ensino.

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (DCN- EJA 2000, p. 5)

Nesse contexto, percebemos que a EJA busca uma educação pautada no respeito a este público excluído da sociedade, por intermédio de uma educação que atenda a diversidade do

⁸Sobre este movimento, discorreremos sobre o assunto no subcapítulo 1.1.

⁹O FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que destinava recursos somente para o ensino fundamental vigorou até o ano de 2006, quando foi substituído pelo FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, priorizando desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos.

público atendido nesta modalidade, principalmente o PAEE que chega na EJA e muitas vezes é excluído. Cabe à escola buscar estratégias para promover uma escolarização que de fato vise a autonomia e a independência de todos que a procuram, desde os adolescentes, adultos, idosos e as pessoas com deficiência, que buscam sua independência com relação ao seu lugar nesta sociedade.

Uma questão muito importante, que nos remete à decrescente procura de matrículas na EJA, é a formação dos professores, que muitas vezes não estão preparados para atuar com este público, levando à sala de aula atividades que não contemplam as especificidades desta modalidade. Lourenço Filho (1950, p.180), já enfatizava esta preocupação quando acrescentava:

[...] todas as vezes que alguém que assuma a responsabilidade de educar necessitará de ordem e método, isto é, de compreensão segura dos fundamentos de seu trabalho. É o conhecimento do método que distingue o verdadeiro profissional do amador, mesmo quando este possua o título de professor.

A necessidade de desbarbarizar a educação emerge quando vivemos em uma sociedade que exclui os menos favorecidos, que violenta, dentre eles os jovens e adultos que estão à margem. A violência com estas pessoas se dá no momento em que as portas do mundo do trabalho e da escola se fecham, em que não há prazer na educação que é oferecida e nas políticas educacionais que não atendem a demanda deste público, visto que elas só se fazem com a participação dos professores na construção das mesmas, pois pela educação é possível resistir e superar a barbárie. Para Adorno (2012, p.159),

Suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie.

Com o foco na Educação de Jovens e Adultos, onde se escolarizam estudantes público-alvo da Educação Especial, este estudo objetivou:

- ✓ Caracterizar a política de inclusão de estudantes jovens e adultos, público-alvo da Educação Especial e a “inclusão contrária” na Escola Municipal Albert Sabin, no Município de Belford Roxo/RJ;

- ✓ Caracterizar, no âmbito das Políticas públicas de educação do Município de Belford Roxo/RJ, a concepção e a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- ✓ Caracterizar a formação de professores, em vista ao atendimento das demandas educacionais e pedagógicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- ✓ Refletir acerca da formação de professores e sua implicação na inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tais objetivos, desdobraram-se nas seguintes questões de estudos:

- Quais são as perspectivas da Educação de Jovens e Adultos na escola brasileira contemporânea para estudantes público-alvo da Educação Especial?
- Quais são os desafios para uma escola que está realizando a “inclusão contrária”?
- O que tem sido afirmado por Atendimento Educacional Especializado/AEE na Escola Municipal Albert Sabin na Educação de Jovens e Adultos?
- Quais são as contribuições deste serviço para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos?
- Quais são os desafios para os professores da Educação de Jovens e Adultos, em relação ao processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial no que se refere à promoção de experiências pedagógicas para a resistência, a formação política, a emancipação, o combate a segregação e a barbárie?
- A formação dos professores tem contribuído para a inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos?
- Quais têm sido as experiências de inclusão de estudantes jovens e adultos público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos?

Portanto, ao problematizar a Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva inclusiva, frente às políticas de educação do Município de Belford Roxo/RJ, esta pesquisa

objetiva buscar estratégias para incluir na Educação de Jovens e Adultos, da escola *locus* do estudo, os estudantes da EJA do ensino regular, até então não pertencentes ao contexto educacional, com a intenção de fazer desta escola um ambiente democrático e emancipatório, desbarbarizando-se através da educação e transformando-se em um espaço de respeito/convívio na/para diversidade.

“... só podemos viver a democracia e só podemos viver na democracia quando nos damos conta igualmente de seus defeitos e de suas vantagens”.
Hellmut Becker

I - POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Com base na elaboração de uma reflexão crítica a respeito dos desafios que têm sido postos para a educação como lugar produtor da emancipação, sobretudo das pessoas com deficiência, pensa-se num passado não muito distante, onde a invisibilização desses sujeitos produziu a alienação de seus direitos.

Paulo Freire nos remete ao pensamento de que a EJA é um ponto de partida e não de chegada (FREIRE *apud* ROMÃO 2000), mas o que se vê todos os dias são pessoas que chegam à escola sem perspectivas diante do atual cenário da educação no qual se vive, principalmente quando o currículo não atende suas necessidades e anseios, em que a escola não promove a aprendizagem necessária para esse público. Segundo Fávero (2011, p.367),

[...] a capacidade de aprender dos adultos requer uma metodologia especial de ensino que considere o desuso da aprendizagem, desenvolva a autoconfiança e parta do diálogo. Para tanto, deveriam ser disponibilizados o rádio, a imprensa, o cinema, a biblioteca, as discotecas, dentre outros meios.

Uma EJA nos moldes de uma educação libertadora, segundo Freire e reforçado por Romão (2000), seria aquela que transpassaria o modelo de educação difundido na sociedade de classe. Estaria em oposição à concepção bancária de educação promovida e, há tanto, valorizada na sociedade capitalista de classes. Colocaria o professor não como o único detentor do conhecimento, mas como mediador do diálogo pedagógico, sendo um educador ético e crítico, com competência científica e amorosidade, como acrescenta Freire (2001, p. 59).

[...] a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí, que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos.

Há uma necessidade eminente de se ver a EJA como política pública de fato, pois está sendo dilapidada a cada ano, com as redes de ensino encerrando seus turnos que atendem esta modalidade. Mas, por que a procura na EJA não é significativa já que o Brasil tem uma quantidade muito grande de analfabetos funcionais acima de 15 anos que poderiam ser atendidos na EJA? Segundo Freire (2001a, p.17),

Esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre – a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano.

Partindo do pressuposto que podemos encontrar no passado contribuições que nos fazem entender o presente, este texto busca construir o cenário histórico-político da perspectiva inclusiva da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, que através de tessituras nos possibilite desbarbarizar o atual cenário da educação.

1.1 - MARCOS HISTÓRICO-POLÍTICOS DA PERSPECTIVA INCLUSIVA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Adorno (2012, p. 29) nos provoca a reflexão sobre “o que significa elaborar o passado”, onde a partir dele busca-se direcionar as causas que levam à exclusão e segregação das pessoas com deficiência. Justificando esse passado, pode ser possível mudar o “olhar” sobre essas pessoas e buscar através da educação a superação desses processos “exclusórios” tão presentes nos dias atuais. Ainda para Adorno (2012, p.29).

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar anda permanece muito vivo.

A história da Educação Especial no Brasil se inicia no período histórico do segundo reinado, momento em que começava a modernização da província com várias construções, entre elas a inauguração da primeira ferrovia que ligava a cidade do Rio de Janeiro a Petrópolis em 1854, pelo Imperador Dom Pedro II, que neste mesmo ano criou Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamim Constant), mas neste estudo iniciaremos nossas análises histórico-políticas a partir da Constituição da República

Federativa do Brasil (1988), conhecida como Constituição Cidadã, que estabeleceu entre as principais características o direito ao voto pelos analfabetos, o voto facultativo para os jovens entre 6 a 18 anos e em que se destacam em seus artigos 208 e 227 o atendimento à pessoa com deficiência, inclusive em seu acesso para o trabalho, tão importante na Educação de Jovens e Adultos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado a garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 227. §1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo os seguintes preceitos:

(...) II – criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

A Constituição é muito clara quando se trata de educação para todos, sem distinção de qualquer tipo de especificidade, principalmente quando se trata da inclusão escolar, onde cada estudante deve ser respeitado em seu tempo de aprendizagem e tem direito à participação plena no processo ensino-aprendizagem. Segundo Damasceno (2015, p. 70) “(...) não há alternativa se não a de tornar os espaços escolares acolhedores, mesmo a diferentes níveis intelectuais, até porque nenhum aluno aprende em tempo e forma idênticos a de outros colegas de turma”.

A partir do que declara a Constituição em seu art.227, no que se refere aos direitos das crianças e adolescentes, em 1990 é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no qual se destaca em seu art. 5º que, “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

Este artigo deixa muito clara a proteção às crianças e adolescentes diante de qualquer tipo de violência, e no que se refere às pessoas com deficiência, reforçado em seu art. 54, III,

que é assegurado “atendimento educacional especializado¹⁰ aos “portadores” de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O ano de 1990 foi marcado pelo começo do curto governo Collor (1990 – 1992), primeiro presidente civil eleito após a ditadura militar, marcado por um plano econômico confuso e sem menor interesse em criar uma boa imagem na área educacional. Surgiram apenas alguns pontos, como a universalização da educação fundamental, prometida através do “Programa Nacional de Alfabetização” até 1995, a erradicação do analfabetismo e as escolas em tempo integral. Neste mesmo ano, a ONU promulgou o ano internacional da alfabetização e a Conferência sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO em Jontiem, na Tailândia.

A partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹¹, onde o Brasil não esteve presente, mas se tornou signatário da mesma junto com mais noventa e dois governos, que firmaram o compromisso de oferecer uma educação adequada para todos em todos os níveis de ensino, com objetivos e metas para preencher as necessidades básicas na educação até o ano de 2015 como: satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem; expandir o enfoque de acesso à educação de qualidade e obrigatória; universalizar o acesso à educação para todos: crianças, jovens e adultos e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios de/e o raio de ação da educação básica; e propiciar um ambiente adequado à aprendizagem.

Percebe-se que a Declaração não vislumbra a inclusão escolar para o PAEE, descaracterizando a qualidade do ensino, que para muitos é apenas uma passagem pela escola, sem nenhum aprendizado, apenas mais um estudante matriculado. A entrada do PAEE na escola significa um aumento relevante de vagas, não deixa de ser um tipo de avanço, mas não houve um acompanhamento de políticas educacionais direcionadas para a qualidade da educação deste público. Houve com a Declaração uma universalização de acesso à educação, mas não a democratização da mesma para todos. Convém acrescentar que, a Declaração contribuiu de certa forma para a inclusão de um público que até então era invisibilizado, mas no ponto de vista do atendimento, quem cabe esse todo inclusivo? A Declaração é um

¹⁰Sobre o Atendimento Educacional Especializado, discorreremos sobre o assunto no subcapítulo sobre Marcos Históricos-Políticos da Educação de Jovens e Adultos.

¹¹ Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jontien, 1990. Marco importante como ponto de partida para a implantação de vários outros programas educacionais atualmente presentes no Brasil.,

documento no ponto de vista histórico uma referência à inclusão, mas uma inclusão “excludente”.

Em 1994 com o movimento político da época e com o objetivo de alcançar as metas para a educação, acontece a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada pela UNESCO, propondo a reflexão acerca da escola não acessível aos estudantes, mudanças nas políticas públicas para identificação das diversas formas de exclusão e conduziro debate sobre o caminho a ser traçado para a Educação Especial.

Nesta Conferência, foram formulados importantes documentos, entre eles a Declaração de Salamanca, queressalta a igualdade de oportunidades, onde todos devem aprender juntos, independente de quaisquer dificuldades que venham a ter. Mas para isso, é de extrema importância que recebam suporte multidisciplinar para transpor barreiras que porventura apareçam no decorrer de seu desenvolvimento cognitivo e social. A Declaração de Salamanca deixa bem claro que todos independente de quem sejam, devem ser incluídos nas escolas, não só as pessoas com deficiência.

3. [...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes ou superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagens ou marginalizadas.

Quanto à preparação para a vida adulta e educacional, a Declaração ressalta que:

53. Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e conseqüente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveriam ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselhadore vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências.

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 a tais programas. Cursos especiais também poderiam ser desenvolvidos no sentido de atenderem às necessidades e condições de diferentes grupos de adultos portadores de deficiência.

Com este crescente movimento acerca da inclusão, no Brasil é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional”, na qual determina o acesso às classes comuns das escolas regulares àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (BRASIL, 1994, p.19), ou seja, estudantes PAEE sendo inseridos em classes comuns, mas sem reformulação dos planos educacionais, deixando a cargo da Educação Especial esta responsabilidade, mantendo estes estudantes excluídos do processo ensino-aprendizagem. Segundo Damasceno (2015, p. 71),

É importante enfatizar que até a criação da SEESP, em 1992, a predominância de uma educação à margem, cristalizada espaço-temporalmente nas práticas e discursos vigentes, acabou reforçando a concepção de educação segregada tão visível na história da educação especial e nos textos legais que materializaram as políticas públicas.

Novas perspectivas surgem a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, tendo em seu texto o capítulo V dedicado exclusivamente para a Educação Especial, ou seja, mais uma modalidade educativa, em que se define a organização e estruturas na rede regular de ensino, deixando claro que as pessoas com deficiência também são estudantes. A pessoa com deficiência é vista a partir desta lei como parte do processo pedagógico, daí um olhar diferenciado sobre ela, pois antes era vista apenas através de atendimentos assistencialistas como APAE¹², PESTALOZZI¹³, entre outros.

Cabe ressaltar que o capítulo V é composto de somente três artigos dedicados à Educação Especial, cujo art.58 destaca em seu §1º que “quando necessário haverá serviços de apoio especializado para atender a clientela de educação especial”; em seu art. 59 assegura aos estudantes “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender suas necessidades” e o art. 60 demonstra o compromisso estabelecido pelo Poder

¹²APAEE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

¹³PESTALOZZI - Escola de educação básica destinada a crianças e adolescentes com deficiência intelectual e distúrbios do desenvolvimento.

Público com relação à “ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais”, pois inicialmente a Educação Especial era atendida em instituições privadas sem fins lucrativos, como APAE e PESTALOZZI, e só depois passando para o Estado esta responsabilidade, mas com a necessidade de definir critérios e receber apoio técnico e financeiro do Poder Público, através dos órgãos normativos dos sistemas de ensino como os Conselhos de Educação.

Novas diretrizes políticas começam a ser delineadas a partir da Conferência Nacional de Educação para Todos, principalmente com a pressão do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) sobre os países dependentes com relação aos seus atrasos na educação, o Brasil passa a se organizar e elaborar suas propostas curriculares. As Adaptações Curriculares em Ação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, segundo o documento, é uma Política pública, que visa contribuir no processo pedagógico e no processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial, atendendo a diversidade da comunidade em que a escola está inserida, cujas adaptações curriculares devem ser realizadas a fim de atender este público e onde o projeto da escola será referência para o desenvolvimento deste currículo. Para os PCN (1998, p. 33) é necessário,

Ver as necessidades especiais dos alunos atendidas no âmbito da escola regular requer que os sistemas educacionais modifiquem, não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas, também, que se organizem para constituir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades.

Os PCN iniciam o processo de inclusão do PAEE, se concluindo com a Base Comum Curricular que complementa as diretrizes deste documento, já que ele não detalha os objetivos a serem alcançados em cada componente curricular, definindo as diferentes etapas de escolarização, considerando que não havia um sistema de avaliação tão articulado na década de 1990, como se têm agora com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que veio ao longo desse período se sofisticando no ponto de vista do controle da educação.

Em 1999, ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, o Decreto nº 3298 regulamenta a Lei 7853/1989, revelando uma mudança institucional com relação à pessoa com deficiência, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, no qual em seu art.24, parágrafo I, afirma sobre “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capaz de se integrar na rede regular de ensino”. Este parágrafo deixa claro à

exclusão da pessoa com deficiência, pois deixa entender que o estudante deve matricular-se, desde que capaz de se adaptar a proposta da Unidade Escolar, não havendo espaço para os mais “comprometidos”. O parágrafo II define a Educação Especial como uma modalidade transversal, ou seja, uma modalidade complementar ao ensino regular, quando diz que “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino”.

A Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil através do Decreto nº 3956/2001, foi de grande importância para a educação da pessoa com deficiência, ela reafirma que todas têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais às demais pessoas, e o termo discriminação definido como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou o propósito de impedir ou anular o reconhecimento, o gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

A partir deste Decreto, a Educação Especial passa a ser vista por outro prisma e sendo repensada, a fim de eliminar barreiras que impedem a estes estudantes acesso à educação formal. Assim, fica claro que não pode haver impedimento de acesso destes estudantes em turmas do ensino regular, pois se assim ocorrer configura-se discriminação.

A segregação de estudantes PAEE ainda é reproduzida nas escolas, mantendo-se ainda um grande índice destas pessoas em idade escolar fora dela, cabendo a matrícula deste público nas escolas ou classes especiais. Propõe-se, então, uma reflexão sobre a mudança de conceitos, políticas de educação para tornar efetivo o direito de todos à educação, conforme recomenda a Constituição Federal. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº2/2001) determina em seu art.2º que todos os estudantes devam ser matriculados em todos os sistemas de ensino, cabendo a eles se adequarem para atender os estudantes público-alvo da Educação Especial, contemplando-os com o Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar à escolarização. Reforça também em seu art.8º, parágrafo III, flexibilizações e adaptações curriculares adequadas ao desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Quanto à educação profissional, as Diretrizes (2001, p.60) reforçam que “a educação profissional é um direito do aluno com necessidades educacionais especiais e visa sua integração produtiva e cidadã na vida em sociedade”, deixando clara a importância da Educação de Jovens e Adultos e a inclusão dos mesmos em classes regulares.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (p. 125). Em suas diretrizes destaca-se a integração do público-alvo da Educação Especial no sistema regular de ensino, fazendo da inclusão uma realidade, mas

[...]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. (p.125)

Acrescenta também que tal política abrange o âmbito social e educacional, tanto em seus aspectos administrativos quanto na qualificação dos professores e outros profissionais envolvidos para atender a demanda da Educação Especial, propondo uma escola inclusiva, atendendo a diversidade de seus estudantes. Considerando o desenvolvimento e a aprendizagem destes estudantes, também se faz necessário um atendimento multidisciplinar, com a colaboração do Poder Público a fim de atender suas especificidades.

Com a grande preocupação de como os professores poderiam trabalhar com a diversidade, pois a escola se depara com os “excluídos”, sejam pessoas com deficiências e as que estão à margem da sociedade, o Governo estabelece a Resolução CNE/CP¹⁴ nº1/2002, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior no curso de licenciatura de graduação plena, que deve prever em sua organização curricular, a formação docente voltada à diversidade e às especificidades do público-alvo da Educação Especial. Em seu Art. 6º, § 3º, afirma a construção do projeto pedagógico nos cursos de formação dos docentes considerando:

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo

¹⁴Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP).

questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.

Deixa-se clara a preocupação dos cursos de licenciatura oferecer conhecimentos capazes de fazer com que estes futuros profissionais possam atuar em espaços plurais e heterogêneos, diminuindo as barreiras impostas pela discriminação e exclusão, principalmente das pessoas com deficiência.

Outros dispositivos são de grande importância na política da Educação Especial, como a Lei nº 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão legal e segunda língua oficial brasileira, garantindo seu uso e difusão, assim como a inclusão desta disciplina no currículo dos cursos de formação de professores e fonoaudiologia, conforme Decreto nº 5.626/2005 que inclui a formação e a certificação do professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras.

A Portaria nº 2.678/2002 aprova o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, especialmente a Língua Portuguesa e recomendando seu uso em todo o território nacional.

Em 2003 é implementado pelo Ministério da Educação (MEC) o programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, transformando os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, garantindo o direito do acesso de todos à escolarização. O Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, estabelece a efetivação de uma política nacional para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida. Assim nasce a construção de uma nova proposta de política para a Educação Especial como uma modalidade, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, repensando as práticas educacionais a partir do currículo e da gestão educacional, compreendendo desde a acessibilidade até os recursos de aprendizagem para garantir a inclusão destas pessoas.

Em 2006 a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, onde o Brasil é signatário¹⁵ define em seu artigo 1º que “pessoas com deficiências são aquelas que têm impedimento de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”, mudando a ideia de limitação da pessoa com deficiência para sua interação no meio em que vive.

Como princípios gerais a Convenção relaciona em seu Artigo 3º:

- a) O respeito pela dignidade inerente, independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e autonomia individual.
- 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 pelas capacidades de desenvolvimento de crianças com deficiência e respeito pelo seu direito a preservar sua identidade.

Vale ressaltar que a autonomia da pessoa com deficiência deve ser respeitada desde a mais tenra idade, em consonância com o princípio da dignidade humana, assim como seus direitos, tendo assim oportunidades para que possa viver dignamente em sociedade.

Também em seu Artigo 24 determina um sistema educacional inclusivo, onde “As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência”, assim como “[...] ter acesso ao ensino fundamental inclusivo de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem”.

Em 2007 a UNESCO lança o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, definindo estratégias de fomentar a inclusão no currículo escolar a fim de desenvolver ações que possibilitem a inclusão, assim como assegurando a formação continuada dos profissionais da educação “[...] das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião,

¹⁵A Convenção é ratificada pelo Brasil como Emenda Constitucional, por meio do Decreto Legislativo 186/2008 e pelo Decreto Executivo 6949/2009, criando uma condição à definição das políticas públicas no que se refere à inclusão.

orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos [...]” (p.33). Em linhas gerais de ação destacam-se:

[...] b) promover e apoiar a produção de recursos pedagógicos especializados e a aquisição de materiais e equipamentos para a educação em direitos humanos, em todos os níveis e modalidades da educação, acessíveis para pessoas com deficiência

d) disponibilizar materiais de educação em direitos humanos em condições de acessibilidade e formatos adequados para as pessoas com deficiência, bem como promover o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em eventos ou divulgação em mídia. Formação e capacitação de profissionais.(p.29)

Em 2008 foi promulgada pelo Governo Federal a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que traz diretrizes que fundamentam políticas públicas voltadas para a inclusão escolar, nos diferentes níveis de ensino aos estudantes agora denominados público-alvo da Educação Especial: estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo em seus objetivos:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
 - Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
 - Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
 - Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Esta Política considera a Educação Especial como modalidade de ensino, conforme o Capítulo V da LDBEN 9394/96. Ressalta que o atendimento clínico individualizado se faz necessário, como colaboração no trabalho pedagógico, não podendo ser confundido com este, a fim de colaborar com o pleno desenvolvimento dos estudantes.

O Decreto nº 6.571/2008, revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁶, regulamentando o parágrafo único do Artigo 60 da LDBEN/1996, que dá diretrizes para seu estabelecimento nas escolas públicas e particulares, destacando em seu Artigo 1º e parágrafos:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a

¹⁶Sobre o Atendimento Educacional Especializado, discorreremos sobre o assunto no capítulo II.

finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

A Resolução nº 4 CNE/CEB de 2009, estabelece também diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, onde deve ser oferecido prioritariamente nas escolas regulares em Salas de Recursos Multifuncionais, onde o estudante tanto pode ser atendido em sua própria escola, em outra escola ou também em centro de atendimentos educacionais especializados públicos ou comunitários conveniados com a Secretaria de Educação do Município, conforme disposto no Artigo nº 5.

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela lei 13005/2014, em sua meta 4 pretende,

[...]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.

Através de garantias de repasses do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação (FUNDEB), busca-se implantar mais Salas de Recursos Multifuncionais a fim de garantir a ampliação do AEE, daí ofertando mais vagas, mantendo o programa de acessibilidade nas escolas públicas, assim como a formação continuada dos professores de AEE, oferta de educação bilíngue, promovendo articulação com o ensino regular através de acompanhamento e monitoramento destes estudantes quanto ao acesso à escola.

Também visa fomentar pesquisas voltadas ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de promover a articulação de políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, assim como a ampliação da equipe de profissionais da educação para atendimento da

demanda e a participação da comunidade e entidades sem fins lucrativos, com a participação da família e da sociedade na construção de um sistema educacional inclusivo.

A lei nº 12.796/2013 foi promulgada alterando a Lei nº 9394/1996 (LDBEN), passando a ter as seguintes modificações no que diz respeito à Educação Especial em seus artigos 58 e 60, parágrafo único, onde muda a nomenclatura para o público-alvo da Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (NR)

Uma das leis mais importantes na contemporaneidade jurídica brasileira é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), lei nº 13.146/2015, pois houve em sua construção a participação ativa das pessoas com deficiência, público-alvo desta lei. Esta lei tramitou desde 2002, ou seja, quase quatorze anos para sua promulgação. Nela observam-se, quatrocentos novos direitos para pessoas com deficiência, onde elencamos alguns, entre os mais importantes os que se referem à educação, onde destacam-se os Artigos 27 e 28, com as atribuições e competências do poder público sobre educação, buscando-se assim articulação e diálogo na implementação com as políticas públicas.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

[...]III–projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

[...]V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência favorecendo o acesso, a permanência e a aprendizagem em instituições de ensino;

[...]IX –adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

[...]XIII – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.

A LBI vem se adequando aos princípios no que vem a ser a Convenção dos Direitos Humanos da ONU (2006).

Na contemporaneidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016) destaca o currículo mínimo a ser implementado nas escolas, que segundo o documento, leva em consideração uma educação de qualidade social, para uma formação humana integral. Sua finalidade é,

[...] orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito a aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferencia Nacional de Educação (CONAE). (BNCC, 2016 p.24)

No que se refere à Educação Especial na perspectiva inclusiva segundo a BNCC, contempla a acessibilidade, principalmente no que se refere ao acesso aos conhecimentos, mas sem tirar o foco da questão arquitetônica e a comunicação, seja ela oral, escrita ou digital, em todos os níveis de ensino, visando a autonomia e independência dos estudantes, numa integração Educação Especial e Regular, buscando também a garantia do AEE a fim de atender todos os estudantes PAEE.

A BNCC também destaca em seu texto o currículo mínimo até o Ensino Médio, centralizando-o para que seja seguido pelas escolas. Mas, como adequar este currículo ao PAEE? Que currículo importa ao estudante PAEE? A Base ainda possui uma agenda conservadora, não levando em conta as novas identidades que chegam ao espaço escolar, excluindo este público de um currículo diferenciado que respeite a diversidade destas pessoas.

A terceira versão da BNCC, segundo o documento, complementa e revisa a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes da Educação Básica. A Base evidencia muitos problemas, como o enfoque sobre as políticas educacionais nas escolas, transferindo a responsabilidade do Estado para o professor, apontando-o como algo pelo fracasso escolar, através dos resultados das muitas avaliações externas. Também apresenta imprecisões na estrutura curricular com falhas na sua construção em diferentes áreas, indicando a necessidade de recursos para garantir sua implementação e formação de professores, correndo o risco de desordenar o sistema educacional que já é ruim.

A Base foi se solidificando e se sofisticando a partir da necessidade de responder a avaliação, propondo um currículo único, padronizado e engessado não prevendo espaço para a realidade, sinalizando que seu processo de construção não foi democrático e transparente. Segundo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a qual manifestou sua preocupação com a elaboração da BNCC, o documento não se preocupou com as demandas formativas das realidades locais, “[...] desvelando, assim, seu caráter impositivo e a falácia de audiências que apenas simulam um diálogo com a nação.” (ANFOPE, 2017, p.2) além de seu impacto negativo e centralizador para a formação de professores e avaliações de larga escala.

O município de Belford Roxo/RJ, *locus* do estudo, apresenta documentos que referem-se à Educação Especial. Entre eles está a deliberação nº 18/CME/2010 (Conselho Municipal de Educação), que estabelece normas para a educação inclusiva na Educação Básica, em todas as modalidades de ensino do município, considerando que esta seja ressignificada com vistas a uma educação mais justa e democrática; que é fundamental organizar-se de acordo com os valores estabelecidos pela Declaração dos Direitos Humanos; e ter como meta principal a construção de uma sociedade inclusiva tão importante para a manutenção de um Estado democrático e de direito. Em seu primeiro capítulo Artigo 1º prevê:

A Educação Inclusiva desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental deve assegurar ao educando a formação básica indispensável e fornecer-lhe os meios de desenvolver atividades produtivas, de progredir no trabalho e em estudos posteriores, satisfazendo as condições requeridas por suas características e baseando-se no respeito às diferenças individuais e na igualdade de direitos entre todas as pessoas.

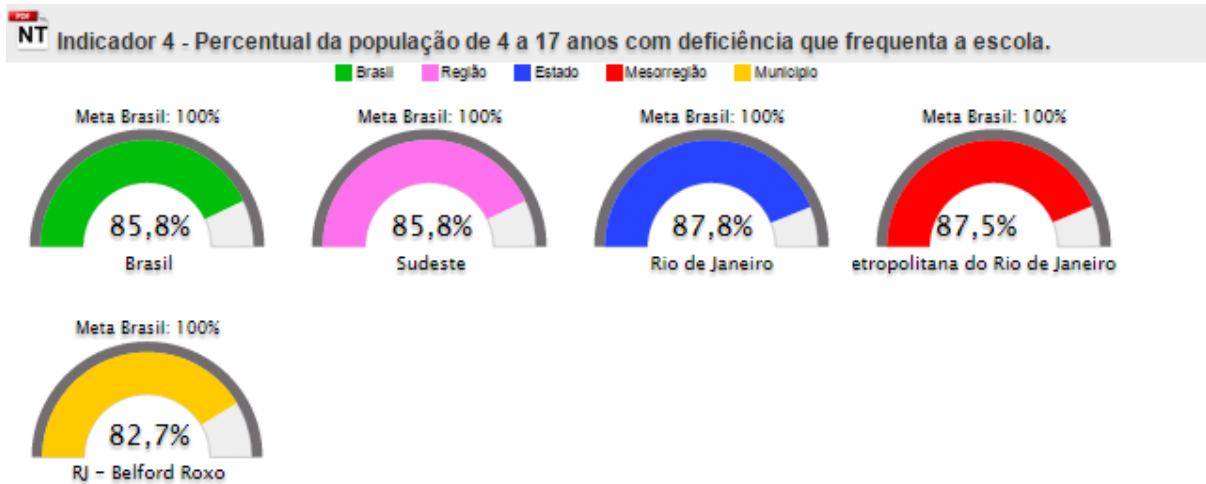
A deliberação nº 18 também em seu Artigo 6º define os estudantes PAEE, destacando que todos serão submetidos à avaliação através da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e encaminhados aos atendimentos específicos, como as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), as salas de apoio na E.M.Albert Sabin, assim como os pólos de atendimento para estudantes com deficiência auditiva e visual. Também em seu Artigo 10º delibera sobre o AEE domiciliar em parceria com o Sistema Municipal de Saúde, no caso de estudantes em permanência prolongada em domicílio, ficando a cargo da SEMED o encaminhamento de um professor especializado.

Em seu Artigo 13, a deliberação nº 18 delibera que a estrutura curricular da Educação Especial deverá ser organizada de forma flexível de acordo com a LDBEN, artigo 59, inciso I e quanto a classificação e reclassificação deverá respeitar o desenvolvimento pedagógico de cada estudante, sendo assim encaminhados, conforme parágrafo único: a) turmas regulares; b) turmas regulares e AEE; e turmas de classes especiais. Quanto à avaliação devem ser respeitados os avanços qualitativos do estudante PAEE acompanhados e registrados em relatórios descritivos.

O Plano Municipal de Educação/PME (2015-2025) do município *lócus* do estudo, estabelece metas, ações e políticas públicas a serem implementadas até 2025. Em sua meta 4, a inclusão se faz presente no sentido de universalizar o acesso à Educação Básica e ao AEE, os estudantes de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação com “garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (PME, 2015, p.118).

O gráfico 5, segundo PME, apresenta o percentual da população de quatro a dezessete anos com deficiência que frequenta a escola, com destaque o município de Belford Roxo.

Gráfico5– Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola



Fonte: PME Belford Roxo (2015 – 2025)

A lei deve ser confrontada com a vida real na sociedade da qual fazemos parte. Mas, ela considera a diversidade cultural? E acessibilidade? Ela está adequada para receber a demanda de pessoas com deficiência que se inserem a cada dia nas escolas e no mercado de trabalho? Modelos de educação não têm êxito, pois eles não atendem as especificidades, principalmente dos estudantes PAEE, e não tem oportunizado o desenvolvimento de sua autonomia e individualidade, se constituindo assim numa experiência que os levem à emancipação. Para Adorno (2012, p.150), “A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência”.

1.2 -MARCOS HISTÓRICO-POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Paulo Freire, um entusiasta e lutador pelos direitos e por uma educação libertária de jovens e adultos, mudou a visão de educação sobre estas pessoas segregadas, já que não tiveram oportunidades de concluir seus estudos na idade certa. Talvez por falta de condições, já que muitos desde a mais tenra idade estavam no mundo trabalho, muitas vezes informal, outros por estarem excluídos da vida escolar, devido a alguma deficiência ou dificuldades,

passando o tempo, chegando a um momento em que a escola regular não os contemplava devido à idade avançada, restando assim a Educação de Jovens e Adultos como forma de seguir em seus estudos e se inserirem no mundo do trabalho.

Paulo Freire lutou por uma educação para emancipação, onde as experiências vividas por estes estudantes eram apropriadas como metodologia para o processo de aquisição da leitura e da escrita, que para Adorno (2002, p.151) é de crucial importância em relação “(...) a capacidade de fazer experiências¹⁷”, pois a partir delas se constrói uma educação que tenha sentido e completa, expondo que “[...] a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.” (ADORNO, 2002, p. 151).

Não tem como delinear a história da EJA sem nos remeter aos tempos jesuíticos, colonização do Brasil, onde já havia tentativas de alfabetização dos indígenas adultos através da catequese dos mesmos. Em 1822, logo após a Independência do Brasil, já se observava a exclusão educacional das classes menos favorecidas com cerca de oitenta e cinco por cento de habitantes analfabetos¹⁸, com a Constituição Brasileira de 1824 sendo omissa em relação à Educação de Jovens e Adultos. Percebe-se que muito pouco ou nada se fazia em relação à alfabetização desta população, que em quase sua totalidade não era alfabetizada, deixando claro que a pequena parte alfabetizada era reduzida às classes nobres no Brasil Colônia. Houve até alusões a aulas noturnas para maiores de quinze anos, com caráter missionário, a fim de “civilizar” as camadas populares, a partir do Decreto nº 7031/1878 que criava cursos noturnos de educação elementar para o sexo masculino, no município da Corte.

A Educação de Adultos começou a ter destaque na educação brasileira a partir da década de 1930, com a ampliação da educação elementar¹⁹ motivada pelo governo federal. Este movimento começou a tomar forma com a universalização da educação elementar na década de 1940, mais precisamente em 1945 com o fim da ditadura de Getúlio Vargas (1937-

¹⁷A experiência é um processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua “objetividade”. Neste sentido, a experiência seria dialética basicamente um processo de mediação. Pela via desta mediação, destaquem-se então dois momentos do processo vinculados ao conteúdo de verdade da experiência, isto é, referentes à experiência num sentido emancipatório [...]. (ADORNO, 2002, p. 24).

¹⁸MEDEIROS, Cecília Correia de. et al. (org). Educação de Jovens e Adultos na Diversidade: política e prática pedagógica. Niterói: Intertexto, 2009.

¹⁹Primeiro estágio da escolaridade obrigatória que na época era dividida em fundamental, ginásial e supletiva.

1945). Em 1947, a Campanha²⁰ Nacional de Adolescentes e Adultos (CEAA), promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, sob forte influência da UNESCO e defendida por Lourenço Filho²¹, com o objetivo de levar a “Educação de base” a todos os brasileiros analfabetos, com uma estrutura administrativa capaz de mobilizar recursos administrativos, financeiros, pedagógicos e doutrinários nos estados brasileiros, cabendo a eles a contratação de docentes, instalações, matrículas e supervisão destas classes. Este movimento recebeu muitas críticas em relação às deficiências encontradas nesta administração, pois havia a importância do voto, já que o país estava em processo de “democratização”, tendo a necessidade de eleitores letrados para exercer o direito ao voto. Daí a crítica, pois a Educação de Jovens e Adultos era vista como uma forma de “[...] ensinar a assinar o nome para se obter o título de eleitor, ‘ferrar o nome’, como Paulo Freire criticou mais tarde” (FÁVERO, 2010, p.3).

Em 1950 um Curso para Professores – CEAA, coordenado por Lourenço Filho, é realizado pelo Ministério da Educação e Saúde. Neste curso, Lourenço Filho destacou a organização da Campanha, a fim de vencer o “inimigo”, ou seja, o analfabetismo, levando ensino ao povo. Daí, a sua defesa no estímulo da cooperação popular no sentido de ser, “[...] necessária para maior intensidade da luta, a fim de que se avivasse a consciência pública em relação ao problema, e para que, enfim, se visasse uma sadia atmosfera democrática ao redor dela” (LOURENÇO FILHO, 1950, p.09). Lourenço Filho também defendia que toda educação, também a Educação de Jovens e Adultos, deveria ser forjada através de princípios como amor à Pátria e ao trabalho, assim como a preservação da família. Para ele, o problema da educação, não estava nas crianças apenas, mas também na educação dos adolescentes e adultos.

Dentro da CEAA, em 1952, aconteciam as atividades das “Missões Rurais”, em união com os Ministérios da Educação, Saúde e Agricultura, enfatizando a educação sanitária, higiene e saúde e introduzindo algumas técnicas agrícolas, formando assim agentes sanitários e quadros de prevenção da malária, tratamento da esquistossomose, entre outros e técnicos para trabalhar no meio rural.

²⁰O termo “Campanha” era utilizado devido aos tempos de guerra vividos e também à época do Governo Militar. Lourenço Filho também utilizava os termos “estratégia” e “tática”, “Obra de Defesa Nacional” e outros, ao se referir as instruções elaboradas pelo setor de Orientação Pedagógica da CEAA.

²¹Idealizador da CEAA e diretor geral da mesma.

Em 1959, através do Decreto 47.251/1959, o MEC lança a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) com intenção de criar novas orientações para modificar as ações desenvolvidas na década de 1960, com relação à erradicação do analfabetismo de crianças e adultos. Em seu artigo 5º traça seus objetivos:

- a) o aperfeiçoamento e o desenvolvimento do ensino primário comum em áreas municipais pré-estabelecidas;
- b) a aplicação intensiva dos métodos e materiais utilizados pelas outras Campanhas nas mesmas áreas municipais pré-estabelecidas; e
- c) a verificação experimental da validade sócio-econômica dos métodos e processos de ensino primário, educação de base e educação rural, utilizados no Brasil, com vistas à determinação dos mais eficientes meios de erradicação do analfabetismo.

A CNEA foi implantada em vários municípios brasileiros, chamados de “cobaias”, mas houve uma grande evasão de adultos acima de trinta anos. Através de relatórios feitos na época foi apontada a necessidade de haver expectativas de melhoria profissional e social para a permanência dos mesmos neste processo educacional, daí buscou-se aumentar a oferta para as crianças e para os adultos apenas de uma formação complementar com o intuito de diminuir o analfabetismo. Em 1963 a Campanha é encerrada devido a conflitos políticos e desmobilização das verbas destinadas a ela.

Em 1961 é lançada em Natal- RN a Campanha “Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, através de um convênio com o Governo e a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), onde foi iniciado o Movimento de Educação de Base (MEB). Foi uma proposta de educação idealizada e posta em prática como promessa de campanha do prefeito eleito Djalma Maranhão, que devido ao grande índice de analfabetismo no Nordeste na população acima de quatorze anos, viu-se a grande necessidade de investimento na educação.

As atividades da Campanha eram realizadas em escolinhas ou em acampamentos escolares, buscando uma educação popular, democrática e de qualidade. A proposta fez da educação popular um espaço emancipatório da população do estado. Suas atividades foram interrompidas em abril de 1964 com o golpe militar, devido ao seu teor democrático e de libertação do povo brasileiro, o que era inadmissível no governo militar.

Logo após são iniciados os Movimentos de Educação Popular, com a utilização do método Paulo Freire nos CPCs (Centros Populares de Cultura) dirigidos pela União Nacional de Estudantes (UNE), dando início e continuidade a vários projetos educacionais com o propósito de erradicar o analfabetismo. A educação acontecia através da cultura popular, que

se concretizava através da realidade de cada indivíduo, seja na cidade ou no campo, para iniciar-se a alfabetização. Surge Paulo Freire em Recife, com o sistema de Alfabetização de Adultos. O seu pensamento pedagógico inspirou vários programas de alfabetização e educação popular no país.

Em 1964 através do Decreto nº 53.465, foi aprovado o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que em seu Artigo 1º decreta que “Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura”. Este Programa foi construído através da relação entre os problemas educacionais e sociais, passando o analfabetismo a ser considerado um efeito da pobreza no país. Daí a crítica de Paulo Freire sobre a “educação bancária”²², que considerava o estudante como uma gaveta vazia onde o professor deveria depositar conhecimentos.

Paulo Freire tinha a proposta de uma educação que não negasse a cultura de cada indivíduo, transformando a alfabetização de adultos em uma educação crítica, evidenciando a leitura de mundo, desenvolvendo um conjunto de procedimentos batizados de “Método Paulo Freire”, onde se faz um levantamento das palavras utilizadas na realidade de um grupo, para a partir daí, serem retiradas as palavras geradoras, que serão utilizadas no processo de leitura e escrita destes indivíduos. O objetivo principal era levar o estudante a ser sujeito de sua própria aprendizagem. Alguns meses depois o programa foi interrompido pelo golpe militar.

Em 1967 o governo assume o controle dos Programas de Alfabetização de Adolescentes e Adultos, através da lei 5379/1967, com um formato baseado em um viés conservador e assistencialista, começando assim os preparativos para o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que em 1970 é instituído. As orientações metodológicas não tinham sentido crítico e problematizador, pois propunham uma alfabetização a partir de palavras retiradas “da vida simples do povo”. Mesmo assim, o MOBREAL expandiu-se por todo o Brasil, abrindo possibilidades de continuação dos estudos a todos os estudantes, mesmo sem o domínio da leitura e da escrita, os chamados analfabetos funcionais²³.

²²“Na versão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. (FREIRE, 2001, p. 33).

²³A UNESCO define "analfabeto funcional" como toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, como lê e escreve frases simples, sabe fazer cálculos básicos, contudo, é incapaz de usar a leitura e a escrita em atividades rotineiras do dia a dia, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal, profissional, acesso ao mercado

A lei 5692/1971, não incluiu as pessoas excluídas da escola na idade certa, mas criou o ensino supletivo, visto como um ensino regular aligeirado, cuja finalidade conforme seu Artigo 24 era,

- a) suprir escolarização regular para os adolescentes e adultos que não 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.

A lei também previa que o ensino supletivo seria realizado através de cursos e exames organizados pelo Conselho de Educação e ministrados através de classes presenciais ou à distância através de rádio, televisão, correspondências e outros meios de comunicação. Nota-se que esta modalidade era segregadora, pois muitas unidades escolares retiravam esta oferta de ensino do seu credenciamento escolar²⁴, não ocorrendo interesse em disponibilizá-la, de forma que havia uma demanda na procura pelo ensino supletivo vista a cobrança vinda do mercado de trabalho, no tocante a escolaridade de seus empregados. O ensino supletivo era oferecido e considerado como um complemento da escolarização regular e não foi depositada a atenção devida a este público, fazendo com que os estudantes abandonassem as salas de aula precocemente.

Devido à insuficiência de oportunidades oferecidas para este público na rede pública, a rede privada oferecia e vislumbra um faturamento²⁵ de futuro promissor para o "mercado do ensino", já que muitos trabalhadores precisavam de uma formação aligeirada para obter uma certificação e se firmarem no mercado de trabalho.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) encerrou-se em 1985, onde foi renomeado como Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR) através do Decreto nº 91.980/1985 com os objetivos descritos no Artigo 2º:

- I – promover a alocação dos recursos necessários à execução dos programas de alfabetização e educação básica;

globalizado de trabalho, mercê dificuldades de aprendizagem do conhecimento tecnológico da modernidade. (UNESCO, 2005).

²⁴Ato em que a instituição é apta a ofertar o ensino nas etapas em que tem autorização.

²⁵As instituições de ensino atraem grandes negócios tornando-se lucrativas, aquecendo o mercado de sistema de ensino no país, trazendo muitas franquias e vários projetos educacionais oriundos de várias empresas privadas e institutos "ligados" à educação.

- II – formular projetos específicos e estabelecer normas operacionais, com vistas a orientar a execução dos referidos programas;
- III – incentivar a geração, o aprimoramento e a difusão de metodologias de ensino, mediante combinação de recursos didáticos e tecnologias educacionais;
- IV – estimular a valorização e capacitação dos professores responsáveis pelas atividades de ensino inerentes aos programas.

A Fundação se manteve com recursos obtidos através da loteria esportiva e com adesões voluntárias de empresas com a dedução de 1% do imposto de renda, obtendo assim independência institucional e financeira, de acordo com o Artigo 3º do mesmo decreto reforçando que “Os programas a que se refere este Decreto serão executados de forma regionalizada e participativa pelos Estados, Distrito Federal, Territórios e Municípios bem como por outras entidades públicas e privadas”. Os trabalhos da Fundação EDUCAR foram encerrados em 1990 com o governo Collor, junto com falta de políticas que atenderiam a Educação de Jovens e Adultos, público este com idas e vindas fracassadas pela escola. Neste mesmo ano foi implantado o PNAC (Plano Nacional e Alfabetização e Cidadania), com a meta de reduzir o analfabetismo no país, mostrando-se ser mais um projeto que segue normas antigas, culminando logo depois no projeto denominado Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Constituição Federal de 1988 determina a obrigatoriedade da inclusão dos Jovens e adultos na escolarização, conforme seu Artigo 208, parágrafo I, com nova redação através da Emenda Constitucional nº 59 de 11/11/2009.

Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Em 1991 o MEC declara não atuar mais na Educação de Jovens e Adultos, não tendo mais a intenção de assumir esta modalidade de ensino, deixando uma lacuna e abrindo portas para o analfabetismo entre os adultos. Neste ano, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), eram cerca de 19.233.239 analfabetos absolutos, cerca de vinte por cento da população total com quinze anos ou mais de uma população que na época eram de 95.837.043 habitantes, sem entrar na contagem os analfabetos funcionais, daí a grande problemática com relação a este público que não tem mais o governo construindo ações em prol da erradicação do analfabetismo.

Com o lançamento da Campanha Alfabetização Solidária em 1995, em conjunto com organizações não governamentais e apoio da então primeira-dama Ruth Cardoso,

coordenadora da Campanha, desenvolveu-se programas importantes como: Universidade Solidária, Capacitação Solidária e Alfabetização Solidária, e contou com o financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que mais tarde em 1997 se transformaria no Programa Alfabetização Solidária²⁶, com o intuito de erradicar o analfabetismo no Brasil, tendo como público-alvo os estudantes entre dezoito e vinte e quatro anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996, tem seu Artigo 37 dedicado à EJA, assegurando a gratuidade de ensino aos que não puderam concluir seus estudos na idade certa, respeitando suas condições de vida e de trabalho, com o Poder Público garantindo o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Nesta população, são reconhecidos analfabetos maiores de quinze anos que foram à escola em um curto período de tempo e os que frequentaram em períodos intermitentes, cabendo a eles políticas próprias para seu atendimento.

Em seu Artigo 38, a LDBEN expressa à obrigatoriedade de se manterem em seus sistemas de ensino cursos e exames supletivos, habilitando-os no prosseguimento de seus estudos em caráter regular conforme seu parágrafo 1º e reforçando o aproveitamento de estudos informais.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

- I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Embora a LDBEN afirme que a EJA é uma modalidade da Educação Básica, cabe ressaltar que através da Emenda nº 14/1996 se retira a Educação de Jovens e Adultos do cálculo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério²⁷ (FUNDEF, 1997-2006), ou seja, os estudantes desta modalidade não foram computados nos investimentos dados à educação, só reingressando neste computo a partir do Fundode Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

²⁶<http://www.educabrasil.com.br/alfabetizacao-solidaria/>. Acesso em: 24 de mar. 2018.

²⁷O FUNDEF é caracterizado como um Fundo de natureza contábil, com o mesmo tratamento dispensado ao Fundo de Participação dos Estados (FPE) e ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM). Isso significa que seus recursos são repassados automaticamente aos Estados e Municípios, de acordo com coeficientes de distribuição estabelecidos e publicados previamente. As receitas e despesas, por sua vez, deverão estar previstas no orçamento e a execução, contabilizada de forma específica. (Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos).

Profissionais da Educação (FUNDEB, 2006), em que destinou os recursos com base no número de estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, inclusive a EJA.

A Resolução CNE/CEB nº 11/2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, passando a ser um dos documentos normativos mais importantes para esta modalidade de ensino, propondo uma educação reparadora, equalizadora e qualificadora, recebendo assim uma especificidade própria.

[...] a **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. [...] A **função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. [...] Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a **função permanente** da EJA que pode se chamar de **qualificadora**. Mais do que uma função, ela é o próprio **sentido** da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (CNE/CEB, 2000, p. 07-11, grifos do autor).

Cabe a cada unidade escolar que atende a EJA construir sua identidade e promover a autonomia de seus estudantes com intuito de incentivá-los no desenvolvimento de suas potencialidades. A Declaração sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) afirma que,

[...] mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade da vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem.

Em seu Artigo 5º a Declaração²⁸ também amplia o raio de ação da Educação Básica, incluindo um elemento muito importante para a Educação de Jovens e Adultos em que:

²⁸Muito representativo nas políticas públicas dos anos de 1990, que foi reelaborado em 2007, através do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, citado ainda neste capítulo.

As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como 'saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar -incluindo-se aí a questão da natalidade - e outros problemas sociais.

Em 2003 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)²⁹ é formada, e o MEC assume novamente a responsabilidade na Educação de Jovens e Adultos, buscando soluções para atender as necessidades desta modalidade. Seu objetivo é contribuir com a inclusão nos sistemas de ensino, valorizando as diferenças e diversidades, promovendo uma educação inclusiva e efetivando Políticas Públicas que atendam a estas demandas.

Também em 2003 é criado o Projeto MOVA - Brasil, inspirado no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) criado por Paulo Freire, tendo como finalidade a inclusão social, o direito a educação, a redução do analfabetismo e a geração de trabalho e renda, colaborando assim para a criação de Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, cuja proposta pedagógica é a leitura de mundo, através de temas geradores. Este programa tem como foco a formação continuada do corpo docente e coordenadores (as) e de parcerias da comunidade local, para o oferecimento de espaços para esta formação e para o desenvolvimento de atividades socioculturais.

Em 2005 é criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de Jovens e Adultos, através da Resolução nº 028/2005, que estabelece orientações e diretrizes a projetos educacionais voltados para o Programa, estabelecendo critérios de repasse de verbas destinadas à formação de alfabetizadores e alfabetização dos estudantes Jovens e Adultos. Em seu Artigo 7º há o destaque formação das turmas de alfabetização na EJA considerando o quantitativo nas áreas rurais e urbanas, restringindo a três estudantes PAEE inclusos por turma.

Art. 7º As turmas de alfabetização de jovens e adultos deverão ser formadas por, no mínimo, 05 alfabetizandos na área rural e 10 na área urbana, sendo devidamente justificadas no Plano de Trabalho; e, no máximo, 25 alunos por sala de aula em

²⁹MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

qualquer dos casos, sendo que turmas com menos de 13 alunos não poderão existir em mesmo local e horário de funcionamento.

Parágrafo único - As turmas de alfabetização que incluam jovens e adultos com necessidades educacionais especiais respeitarão a quantidade total de alunos por turma já definida no caput, sendo, no máximo, 3 pessoas com necessidades educacionais especiais por turma, quando demandarem metodologias, linguagens e códigos específicos.

Ainda em 2005, através do Parecer CNE/CEB nº 2/2005, é criado o Programa de Inclusão de Jovens: Educação Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem), voltado para jovens entre dezoito e vinte e quatro anos, com o objetivo de elevar a escolaridade destes estudantes, desde que saibam ler e escrever, “que tenham concluído a quarta série e não tenham concluído a oitava série” (Artigo 2º da Medida Provisória nº 238/2005), integrada à qualificação profissional conforme previsto no Artigo nº 81 da Lei 9394/1996 que diz que “É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais³⁰, desde que obedecidas as disposições desta Lei”.

O currículo do ProJovem deve ser flexível e contextualizado, fazendo uma articulação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, juntamente com o mundo da cultura, orientado pelas seguintes diretrizes curriculares:

A formação básica deverá garantir as aprendizagens que correspondem às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e a certificação correspondente e, ao mesmo tempo, fundamentar a formação profissional e a ação comunitária; a qualificação inicial para o trabalho deverá possibilitar novas formas de inserção; produtiva, com a devida certificação, correspondendo, na medida do possível, tanto às necessidades e potencialidade econômicas, locais e regionais, quanto às vocações dos jovens; a ação comunitária deverá resultar de um diagnóstico das necessidades locais e regionais, promover o engajamento cidadão voluntário e a formação de valores solidários.

Em 2007, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é lançado com a finalidade de, a partir de uma política educacional pública proporcionar uma Educação Básica sólida, vinculada com a formação profissional, caracterizando a formação integral do estudante. Os estudantes deste processo terão garantia de emprego, melhorando assim sua

³⁰A existência de ensino experimental estava prevista na Lei 4024/61 em seu Artigo 104, a Lei 5692/71 falava de “experiências pedagógicas com regimes diversos” em seu Artigo 64 e está presente neste Artigo da atual LDBEN, não deixando claro se é uma experiência isolada, ou se há a possibilidade de criar uma escola totalmente experimental, com uma estrutura pedagógica inovadora, libertadora e criativa de aprendizagem. (CARNEIRO, 1997, P.181).

vida econômica. Também em 2007, através do Decreto nº 6094/2007, houve a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que estabeleceu medidas para o fortalecimento da qualidade da educação, destacando em seu Artigo 2º, a diretriz XI: “manter programa de alfabetização de jovens e adultos”. Este Plano reiterou a responsabilidade da sociedade em torno da escola, onde a sociedade civil e o Ministério Público seriam atores partícipes da vida escolar de todos os estudantes, independente da modalidade de ensino.

Em 2011 o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) é criado através da Lei 12.513/2011, com o objetivo de:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III – contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V – estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica;
- VI – estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda.

A LBI (2015), que tem como base a Convenção da ONU sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, cujo objetivo é “mudar a visão sobre o conceito de deficiência” destaca em seu Capítulo IV o direito ao trabalho à pessoa com deficiência, reiterando que ela também tenha igualdade de oportunidades com as demais pessoas, destacando em seus Artigos 34 e 35:

Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

§ 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

§ 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor.

§ 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena.

§ 4º A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e

incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados.

§ 5o É garantida aos trabalhadores com deficiência acessibilidade em cursos de formação e de capacitação.

Art. 35. É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso da pessoa com deficiência no campo de trabalho.

Parágrafo único. Os programas de estímulo ao empreendedorismo e ao trabalho autônomo, incluídos o cooperativismo e o associativismo, devem prever a participação da pessoa com deficiência e a disponibilização de linhas de crédito, quando necessárias.

A BNCC (2016), segundo seu documento, enuncia para a EJA educação a todos que não tiveram acesso na idade certa, incluindo todos que estão também privados de liberdade, contemplando assim as determinações curriculares da LDBEN (Lei 9394/96), prevendo outras estratégias para o pleno desenvolvimento destas pessoas. Também exprime o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento no que diz respeito aos princípios éticos, políticos e estéticos. A Base não deixa clara os objetivos de aprendizagem desta modalidade, deixando o currículo mínimo também centralizado, sem levar em conta as especificidades do público atendido.

Tomando também como documento pertinente à EJA, o Conselho Municipal de Educação de Belford Roxo/RJ (CME), *locus* do estudo, com relação à Educação Especial, em seu Artigo 18, delibera que cabe às escolas, mesmo com AEE, adequarem seus currículos e uma vez esgotadas todas as possibilidades de ensino e aprendizagem, deverão fornecer aos seus alunos certificação de conclusão denominada “Terminalidade Específica”. E quanto à EJA, a respeito desta terminalidade, em seu parágrafo 2º, acrescenta:

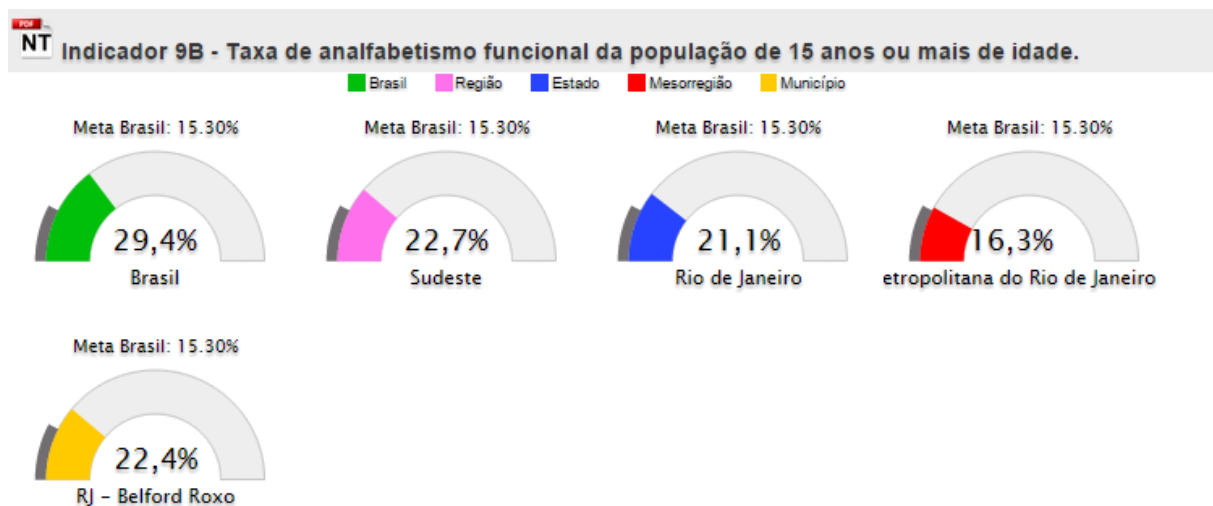
Em consonância com os novos princípios da Educação Inclusiva, a Terminalidade Específica deverá possibilitar novas alternativas educacionais ou encaminhamento para a Educação de Jovens e Adultos e de Qualificação Profissional, visando a sua inclusão no mundo do trabalho, através de oficinas protegidas: terapêuticas e/ou produção. (CME, 2010)

Este artigo comprova que a EJA, no caso dos estudantes PAEE, serve de espaço para que se escolarizem os que não conseguiram terminar seus estudos na idade certa e não lograram êxito nas classes regulares. Com idade avançada, não são bem vistos nos turnos diurnos, acabando transferidos para esta modalidade, e muitas vezes sendo excluídos também. Como bem reforça o parágrafo, a terminalidade deverá possibilitar a estes jovens e adultos

educação e qualificação profissional por intermédio de oficinas protegidas. Mas, será que o Município está realizando de fato esta educação diferenciada para os estudantes PAEE?

O Plano Municipal de Educação de Belford Roxo/RJ (PME), em sua Meta 10, apresenta uma EJA integrada, onde pretende oferecer na década de 2015-2025 no mínimo vinte e cinco por cento das matrículas da EJA, nos Ensino Fundamental e Médio, integrada à Educação Profissional. No gráfico 6, segundo PME, apresenta o quadro de analfabetismo funcional para os maiores de quinze anos de idade, com destaque o Município de Belford Roxo.

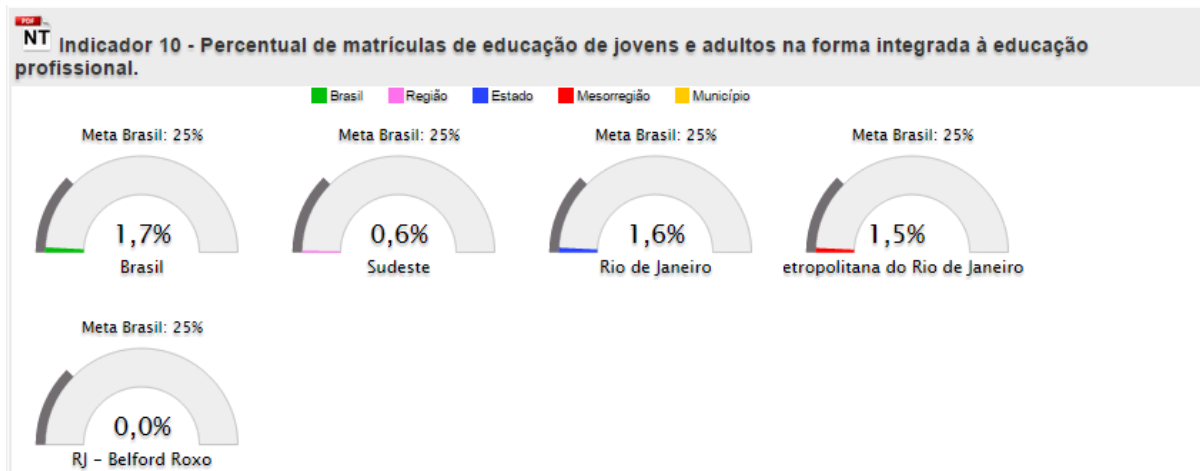
Gráfico 6 – Indicador da taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade



Fonte: PME Belford Roxo (2015 – 2025)

No gráfico 7, destaca-se o percentual de matrículas da EJA integrada à Educação Profissional, com destaque para a insuficiência desta oferta no Município, deixando claro que o Município ainda não realiza esta educação integrada, conforme deliberado pelo CME.

Gráfico 7 - Percentual de matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional



Fonte: PME Belford Roxo (2015 – 2025)

Como podemos observar nos dados expressos em gráficos, os desafios à escolarização de estudantes PAEE inseridos na modalidade EJA no município de Belford Roxo são factuais e podem nos ajudar a compreender os obstáculos a inclusão escolar em outras realidades de nosso país.

1.3 - TESSITURAS ENTRE MODALIDADES: DESAFIOS À ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Estamos diante de uma realidade, turmas de Classes Especiais, pedagogicamente falando, na Educação de Jovens e Adultos em uma escola que está realizando a “inclusão contrária”. O que a escola pode fazer a fim de que esta inclusão seja realizada de forma efetiva na Educação de Jovens e Adultos? Que projetos podem ser realizados nesta direção? O que se tem feito de operacional no processo ensino-aprendizagem por outros segmentos da Educação de Jovens e Adultos nas escolas regulares do município, que possam ser efetivados na Escola Municipal Albert Sabin, que está começando a realizar a “inclusão contrária”, a fim de garantir a estes estudantes uma educação que supere a exclusão e seja uma motivação para que os estudantes das classes regulares procurem nossa Unidade?

Várias pesquisas foram realizadas em fontes como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que disponibilizam diversos gêneros de trabalhos, mas nenhum que destaque a “inclusão contrária” na Educação de Jovens e Adultos. O que foi observado em experiências diversas registradas nas pesquisas realizadas, têm toda a possibilidade de ser implantado no Projeto Pedagógico da escola, *lócus* do estudo, já que são propostas realizadas na inclusão do público-alvo da Educação Especial nas classes regulares. Vários desafios estão postos na Unidade, desde superar o assistencialismo à uma educação minimalista ao público atendido. Veem-se muitos anseios por parte dos estudantes, professores e equipe em fazer o diferencial, para que a inclusão seja real!

Neste capítulo abordaremos pesquisas realizadas no Brasil, retiradas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e ANPED, destacando o trabalho realizado com relação à proposta pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, tendo como base da pesquisa os descritores Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial/Educação Inclusiva. Das diversas teses e dissertações pesquisadas, elencaram-se onze pesquisas com temáticas relevantes ao objeto da pesquisa, com critérios de inclusão na Educação de Jovens e Adultos.

Em 2014, o Fórum EJA Recôncavo³¹, na Bahia, mobilizou os educadores, visando à formação docente, com o diálogo sobre "Educação Popular como Direito Humano", no III Encontro de Educandos/as do Projeto MOVA-Brasil - Núcleo Recôncavo II, promovendo espaços de discussões nos âmbitos municipal, estadual e nacional, sobre os problemas vividos no que se refere a educação destes jovens e adultos, buscando soluções em conjunto que segundo Paes,(2016, p.70), “[...] cabe destacar que o Fórum EJA Recôncavo, em meio às diversidades, se mantém com o desejo de articulação em prol das ações para a emancipação do sujeito da educação de jovens e adultos e pelo fortalecimento da política de formação dos/as professores/as”.

Numa reflexão sobre o diálogo com professores, foi constatado que a formação e a Proposta Pedagógica utilizadas nas Unidades Escolares municipais do Recôncavo, interferem na construção do conhecimento, assim como a falta de regulamentação de políticas por parte das Secretarias de Educação Municipais do Recôncavo Baiano. É importante escutar o que

³¹O Fórum citado faz parte da pesquisa de dissertação (Mestrado) realizada por Juarez da Silva Paes, in: Diálogos Formativos com os/as Professores/as da EJA e os Pressupostos Teóricos Metodológicos Freireanos. Bahia: Universidade do Estado da Bahia, 2016.

cada um traz, inclusive de seus estudantes, com o objetivo de buscar alternativas para o enfrentamento da exclusão social e buscar por Políticas públicas que de fato contribuam para o pleno desenvolvimento deste público. Segundo Damasceno, (2015, p. 102-103):

[...] fica esclarecido que a dificuldade de implementação de Projetos Pedagógicos que priorizem o convívio entre as diferenças no mesmo espaço escolar, para além das justificativas históricas, encontram hoje reforço nas ações vigentes, sejam nas práticas pedagógicas de profissionais ou nas estruturas organizacionais tão heterônomas quanto o sistema que os impele a esse estado.

Vemos uma grande preocupação na escolarização dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, haja vista a busca por formações continuadas por parte da gestão escolar para os professores, principalmente no que se refere à pedagogia de Paulo Freire, que dá significado a esta questão quando afirma, “Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente” (FREIRE, 2006, p.45). Uma grande preocupação também se vê no que se refere aos docentes que chegam para a EJA, como Paes (2016, p.78) sinaliza em sua pesquisa em relação ao público que a integra:

[...] muitos professores/as quando passam a lecionar na EJA o fazem para cumprir a carga horária, não sabendo, muitas vezes, o que irão encontrar nas salas de aula. Deste modo, começam a conduzir o processo de ensino e aprendizagem sem conhecer as especificidades dos alunos da EJA, aplicando para o mesmo as metodologias utilizadas no “ensino regular” (ao qual, na maioria das vezes, já estão acostumados). Nesta perspectiva, a educação para jovens e adultos “recebe uma moldura que não lhe cabe”, sendo que, boa parte das vezes, toda a expectativa do aluno da EJA que procura o ambiente escolar buscando a transformação social e pessoal se perde em meio aos saberes que não são desejáveis por ele; em torno de discursos que não contemplam as suas vivências.

O Projeto MOVA- Brasil busca, então, a identidade destes sujeitos, com o intuito de conciliar a educação com o trabalho, fazendo-os construtores de seus conhecimentos, buscando pensar a EJA como ela é de fato, respeitando sua diversidade e buscando sanar as desigualdades tão arraigadas no público desta modalidade de ensino, principalmente a evasão escolar gritante na EJA, vista a falta de motivação no que se refere ao processo ensino-aprendizagem.

Nessa direção, os/as professores/as da escola responderam o que eles podem fazer para a permanência dos/as alunos/as na escola/sala de aula: dinâmicas diversificadas; atividades condizentes com a realidade dos/as alunos/as; criatividade e motivação no desenvolvimento das atividades; valorização dos/as alunos/as: se

sentirem parte integrante na escola; diversificação na metodologia, respeitando as particularidades do/a discente. (PAES, 2016, p. 87)

Dentre estas questões vemos a necessidade de buscar soluções nas políticas de Educação Especial, cada vez mais presente na EJA, cabendo também uma formação continuada para todas as pessoas envolvidas nesta modalidade e uma preocupação com a construção de um Projeto Pedagógico que vislumbre este público nas Unidades Escolares, posto que além de ser uma educação segregada, até as políticas voltadas à modalidade têm seus modelos que não atendem à demanda, e há também a exclusão destes estudantes que chegaram à EJA depois de serem segregados no ensino regular, chegando a um tempo que já não permanecem na escola.

Para Adorno (2012, p.150), “A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência”. A necessidade de formação de professores e Projetos Pedagógicos voltados a esta temática é urgente, avanços sociais e políticos precisam ser legitimados. Para Arroyo (2006, p.28).

Se pretendemos reconfigurar a Educação de Jovens e Adultos, teremos de 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.

Através também do Projeto MOVA, o Teatro do Oprimido (TO)³², em Osasco – SP, se faz presente para através de atividades lúdicas buscar intervenções, com a finalidade de contribuir com a aquisição da leitura e da escrita na EJA através de uma linguagem corporal e teatral, cujo planejamento de uma professora é elencado na pesquisa onde se fará uma ponte entre ele e as atividades realizadas no TO com sete estudantes, através de jogos, exercícios e dramatizações. Estas atividades buscam ampliar a visão de mundo deste público a fim de contribuir com o desenvolvimento cognitivo a partir de atividades que tenham sentido para

³²O Projeto citado faz parte da pesquisa de dissertação (Mestrado) de Francisca Maria dos Santos, in: *Abrem-se as Cortinas do Teatro do Oprimido no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos em Osasco*. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2014.

eles. O Projeto Mova é uma proposta de educação freiriana, Freire (2006, p.59) ressalta a necessidade de buscar caminhos para fazer da educação algo que tenha sentido afirmando que, “[...] exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos.”

Para Santos (2014, p. 12) o Teatro do Oprimido (TO) propõe a linguagem da Arte Cênica, tendo o corpo:

[...]como recurso para o autoconhecimento, em especial no que se refere a sentimentos e sensações, tomando o corpo como parte do processo para aquisição da leitura e da escrita, partindo de situações vivenciadas que, ao serem dramatizadas, traziam elementos que favoreciam a discussão; o grupo refletia sobre sua condição e de que forma essa condição poderia ser transformada.

O homem é um ser social em constante transformação e a partir deste contexto vê-se o estudante como parte deste processo, vivenciando sentimentos que na maioria das vezes não se vê nos modelos de educação aplicados nos currículos escolares. Para Adorno (2012, p.14) “[...] a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos”.

Cabe ressaltar que esta pesquisa não menciona a inclusão do PAEE, mas que facilmente pode ser levado à sua realidade, visto ser um trabalho realizado utilizando o corpo, assim como diversos tipos de literatura, como cordel, poemas e letras de músicas, utilizados como recursos pedagógicos, facilmente adaptáveis em um Planejamento Educacional Individualizado (PEI).

“Onde há vida, há inacabamento”. (FREIRE 2006, p.50). Para Paulo Freire estamos em constante movimento, daí um aprendizado significativo para tornar a pessoa um “sujeito social e histórico”. O Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do município do Rio de Janeiro³³, visa formar leitores e escritores em um movimento do sujeito com o texto, tendo o professor como interlocutor e mediador do processo. A linguagem oral é muito utilizada em sala de aula, que de forma significativa para o público-alvo, sempre através de situações do cotidiano, se dá sempre antes de se realizar o processo da leitura e escrita, com a finalidade de

³³O Programa citado faz parte da pesquisa de dissertação (mestrado) de Josilene de Souza Santos, in: Práticas de Leitura e Escrita na Educação de Jovens e Adultos: como formar leitores e escritores. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

desenvolver a oralidade dos estudantes, através de exposições de opiniões e discussões do assunto tratado sem a intermediação da professora, mesmo que o assunto fuja do contexto, para que oportunamente se dê a troca de conhecimentos.

Através deste trabalho realizado, busca-se a emancipação do indivíduo, para que ele se veja como um ser social e autônomo, para que tenha vez e voz na sociedade que o exclui e segrega. Para Adorno (2012, p. 183), “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. Ressalta-se mais uma vez, que esta pesquisa não menciona o PAEE, mas pode ser realizado com sucesso de acordo com as especificidades deste estudante.

O Programa “Vida na Comunidade”³⁴ tem o objetivo de ajudar o PAEE a ter autonomia nas atividades da vida diária, através da ajuda de seus familiares, através de díades (responsável-estudante), onde as atividades realizadas foram direcionadas em “fazer compras” e “deslocar-se na comunidade”, onde a partir daí buscou-se a autonomia do estudante PAEE e o auxílio da família para o pleno desenvolvimento de seus jovens com deficiência intelectual, proporcionando o aprendizado de diversas habilidades e favorecendo sua inclusão e participação na sociedade assim como a melhora na qualidade de vida.

O Programa foi pautado no Currículo Funcional Natural (CFN), que segundo Zutião (2013) “[...] é um currículo focado naquilo que está acontecendo, no que é natural para o alunado. Esse currículo é programado de forma individualizada, de acordo com a realidade e necessidades de cada aluno [...]”. Para planejá-lo é necessário dividi-lo em independência, produtividade e felicidade para alcançar a intervenção a ser utilizada, através de um ensino prazeroso e que tenha sentido na vida do estudante PAEE. No Programa foram analisadas habilidades e interesses das áreas adaptativas: “Vida Diária”, “Vida Prática” e “Habilidades Acadêmicas Funcionais” (ZUTIÃO, 2016), e nos resultados a pesquisadora constatou uma autonomia maior dos estudantes no que se refere as atividades propostas no CFN.

³⁴O programa citado faz parte da pesquisa de dissertação (Mestrado) de Patrícia Zutião, in: Programa “Vida na Comunidade” para Familiares de Jovens com Deficiência Intelectual. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2016.

Vários desafios têm sido postos sobre os professores da modalidade EJA na Escola Municipal Pedro Varela, da Rede Pública Municipal da cidade do Rio de Janeiro³⁵, escola nomeada bilíngue, sob recomendação do Instituto Helena Antipoff, onde se atende vinte estudantes surdos no turno e tem visto a dependência destes professores em relação ao AEE com estudantes PAEE incluídos em suas salas de aula, já que os mesmos não têm buscado formação continuada necessária para que suas práticas pedagógicas sejam eficientes em relação à inclusão deste público.

Segundo a pesquisa, alguns estudantes têm dificuldades de frequentar a SRM no contraturno, pois trabalham neste período, levando a Unidade a buscar estratégias para atendê-los durante o período letivo, contando com acompanhamento da professora da sala de recursos na sala de aula regular, fazendo um trabalho de itinerância no espaço escolar. Percebeu-se que o AEE tem grande relevância na escola, vista a dependência dos professores e estudantes deste atendimento, onde todas as ações são gerenciadas por ele e por profissionais de apoio, como os intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e instrutores dos jovens e adultos surdos, assim como a ajuda da professora da SRM no planejamento das aulas que serão ministradas pelo professor regente.

Os professores reafirmam a importância do AEE na escola, colocando o desejo de sempre contarem com profissionais especializados para atender a demanda dos estudantes surdos incluídos na EJA. A pesquisa destacou que há uma grande dependência por parte do professor regente ao AEE, pois compreende o enfraquecimento da tomada de decisões por parte dos mesmos, vista a acomodação diante da busca por formação continuada, colocando no AEE não sua presença atuante, mas a dependência exercida nele por parte de alguns professores. É necessária a tomada de consciência do professor com relação ao seu despreparo com relação à inclusão da pessoa com deficiência na escola, pois nada o impede de buscar estratégias e formações para desenvolver um trabalho que supra a necessidade de seu público, principalmente o PAEE. Segundo Adorno (2012, p. 72), “Cada um sente por si próprio o que está faltando; sei que não disse nada de novo, mas somente expus algo que muitos não querem assumir como verdade”.

³⁵ A pesquisa citada faz parte da dissertação (Mestrado) de Tito Marcos Domingues, in: *Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos: Experiências de Inclusão na Escola Pública*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2014.

Vários artigos sobre EJA foram publicados pela ANPED³⁶ através de um Grupo de Trabalho dedicado a este fim. Desta coletânea, destacam-se alguns textos baseados nas políticas públicas de educação. Segundo Soares (2011, p.19) “As pesquisas apontam a importância da mobilização da sociedade civil e das iniciativas de poder local na busca de se escrever uma história diferente de EJA”.

No artigo “Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público de Educação de Jovens e Adultos”³⁷, os autores destacam a redução das especificidades dos sujeitos em três aspectos elencados que são a exclusão na escolarização, o recorte etário e a inserção no mercado de trabalho das pessoas que frequentam a EJA e colocam em xeque as matrizes curriculares que não atendem a este público, questionando assim a concepção de educação compensatória, já que a EJA é quase invisível na construção destes currículos. Os autores buscam enxergar o jovem e o adulto para além da visão monolítica de estudante, mas também na família, no trabalho e no lazer. As identidades sociais destes sujeitos são primordiais para sua posição no contexto social em que está inserido, pois a sociedade busca invisibilizá-los em suas práticas sociais. Para Arroyo (2006, p.24),

Como ver esses jovens-adultos? Reconhecendo e entendendo seu protagonismo. A visibilidade com que a juventude emerge nas últimas décadas e seu protagonismo não vêm apenas das lacunas escolares, das trajetórias escolares truncadas, mas vêm das múltiplas lacunas a que a sociedade os condena. Sua visibilidade vem de sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos da vida sobre os quais incidem de maneira peculiar, o desemprego e a falta de horizontes; como vítimas da violência e do extermínio e das múltiplas facetas da opressão e exclusão social.

Em “Educação de Jovens e Adultos: uma análise das políticas públicas (1998 a 2008)”³⁸, contextualiza um quadro representativo da história da EJA e enfatiza como sendo esta modalidade um espaço de sonegação, afirmando a necessidade de se efetivar políticas públicas que garantam uma educação de qualidade e contínua para este público. Destaca-se

³⁶Os artigos analisados encontram-se em SOARES (Org.). Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

³⁷Artigo de DIAS, Fernanda Vasconcelos, et.al. Selecionado para ANPED entre 1998 e 2008, p. 49 – 81 in: SOARES (Org.). Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

³⁸Artigo de SANTOS, Arlete Ramos de. VIANA, Dimir. Selecionado para ANPED entre 1998 e 2008, p. 83 - 113.in: SOARES (Org.). Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

que a história da EJA vem se delineando através de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais e observou-se que ela atende ao capitalismo, como formação de mão-de-obra barata vista a baixa escolarização e o momento histórico em que EJA está inserida. O fato de se tratar de uma modalidade que atende jovens e adultos, ela refere-se a um direito humano e há muito que construir, para que seja vista como direito básico para todos que a buscam, havendo a necessidade de investimentos e políticas públicas efetivas que possam garantir a EJA ao longo da vida.

No artigo “Escolarização”³⁹ busca-se uma reflexão sobre o interesse do estudante da EJA com relação à escola e o que ele encontra ou deixa de encontrar nela. De acordo com a pesquisa, muitos buscam nela uma forma de entender melhor o mundo em que vive e vencer os obstáculos impostos devido à exclusão social, muitas vezes pela falta de escolarização. Os estudantes buscam a escola por exigência do mercado de trabalho, mas a escola não os prepara para este fim, embora proporcione acesso a conhecimentos e informações que os levem a entender que são sujeitos de direito. A escola tem um papel fundamental em permitir experiências significativas que atenda as especificidades de seus estudantes, para oferecer a esta modalidade conhecimentos para além da educação formal.

“Educação de Jovens e Adultos no contexto do mundo do trabalho”⁴⁰ demonstra as diferentes experiências de formação, concepções educacionais e os objetivos a serem alcançados pela EJA, enfatizando a força física em detrimento do intelecto no que concerne aos estudantes trabalhadores desta modalidade, em que o neoliberalismo e a globalização exercem domínio sobre a escolarização, assumindo ações educativas do trabalho, no qual quem estuda tem uma colocação melhor ou mantém-se empregado e o trabalho é visto como “aquele que educa aquele que o exerce”, fazendo da escola uma obrigação para se obter melhor desempenho no trabalho. O fato é que a escola é um espaço emancipatório de superação das desigualdades sociais que, através da construção do conhecimento, formam-se pessoas conscientes e críticas de seus direitos e deveres na sociedade. A EJA não pode ser vista como modalidade de formação dos jovens e adultos para o mundo do trabalho ou mão-

³⁹Artigo de PEREIRA, Julio Cezar Matos, et. al. Selecionado para ANPED entre 1998 e 2008, p. 149 - 181.in: SOARES (Org.). Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

⁴⁰Artigo de OLIVEIRA, Ana Paula B. de. SILVA, Flávio de Ligório. Selecionado para ANPED entre 1998 e 2008, p. 211 - 236. in: SOARES (Org.). Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

de-obra, ela deve ser vista como espaço de construção, bem-estar individual e coletivo, além de troca de experiências e exercício de cidadania, desde a sala de aula até as políticas públicas voltadas para a escolarização e ao mundo do trabalho.

Em “Revisitando estudos sobre a formação do educador da EJA: as contribuições do campo”⁴¹, gera uma reflexão sobre a formação dos educadores da EJA, que apesar de recorrente é relevante com relação a qualidade da oferta do ensino nesta modalidade, sendo uma tarefa complexa. A formação inicial é a primeira etapa para quem pretende atuar na EJA, como a Pedagogia ou outras licenciaturas e logo em seguida, a formação continuada e a autoformação. O texto faz uma crítica ao professor generalista que trabalha durante o dia com crianças e adolescentes e a noite na EJA, cabendo as escolas garantirem um espaço no currículo para a modalidade. A autoformação é aquela que se faz no “entrelugar”, entre a formação inicial e a prática, sendo imprescindível para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem com a EJA. Para Arroyo (2006, p.18), “o perfil do educador de EJA e sua formação encontram-se ainda em construção”. O maior desafio para a pesquisa é a ampliação ou a inserção da discussão sobre a formação docente para a EJA, objetivando encontrar saídas para que seja ofertada além de uma disciplina nos cursos de formação. Esta temática ainda deixa um espaço na formação do educador da EJA.

Diante de várias pesquisas, poucas são as que trazem efetivamente propostas que visem à transformação da EJA, com propostas pedagógicas que atendam ao público de maneira crítica e que respeite a especificidade da modalidade. A EJA parece invisibilizada nos currículos preparados pelas Secretarias de Educação e na formação de professores. Segundo Arroyo (2006, p.29),

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados.

⁴¹Artigo de SILVA, Fernanda Rodrigues, et. al. Selecionado para ANPED entre 1998 e 2008, p. 237 - 271. in: SOARES (Org.). Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

A reconfiguração da EJA é emergencial, até para garantir uma inclusão efetiva do PAEE, que por si só já carrega consigo a exclusão, sendo um público que progressivamente está mais presente na EJA, visto que não consegue a terminalidade na idade certa. Vemos os direitos destes jovens e adultos serem reduzidos, principalmente quando vêm escolas que oferecem a EJA fechando seus turnos, isto é, retirando destas pessoas o direito a educação. Arroyo (2006, p.28) reitera ao afirmar “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”.

“Pensar a escola alienada do contexto que age e produz subjetividades na lógica cultural do sistema capitalista, significa descaracterizar a identidade da escola que se apresenta nesse cenário”.

Allan Damasceno

II-ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO(AEE) E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DISCUSSÃO LEGAL SOBRE A INCLUSÃO

Todos os anos as Unidades Escolares recebem de suas Secretarias de Educação os currículos a serem adotados durante todo o ano letivo, sem qualquer tipo de adaptação para o PAEE, principalmente em relação às avaliações no decorrer do ano letivo, deixando claro que o potencial, as habilidades e a capacidade de cada um são “medidas” de maneira única, como se os estudantes fossem todos iguais. Esses currículos não têm uma perspectiva inclusiva e são majoritariamente conteudistas e sem nenhuma adequação para os estudantes PAEE, e muito menos para a EJA. Sabe-se que este público é perfeitamente capaz de desenvolver-se, mas é necessário um currículo diferenciado para cada um. Para Adorno (2012, p.52) “Muitas vezes estes são somente menos habilidosos, mas de modo algum menos qualificados do que aquela maioria que é aprovada em função de critérios formais”.

Não há formação dissociada de educação, elas são sinônimas. Educar é um processo formativo. Adorno (2012, p.140), faz comparação com uma centopeia cujas patas devem ter sincronismo para que ela se locomova, pois se ela movimentar uma de cada vez, ficará paralisada. Assim é a educação, a formação dos professores deve continuamente caminhar com a educação, principalmente quando se trata de inclusão, onde eles devem estar sempre atentos às mudanças do espaço para assim determinarem o melhor caminho para o sucesso. Este caminho está muito atrelado à recepção de estudantes do ensino regular na Unidade, em que significará o “novo” tanto para os professores quanto para os estudantes PAEE.

A educação, que é um processo, está em constante movimento e o professor tem em suas mãos a ferramenta perfeita para que ela seja crítica e emancipatória, seu estudante. O AEE se faz presente neste momento, em que em consonância com o ensino regular busca

através de uma proposta de inclusão, projetos e atividades que busquem o pleno desenvolvimento do PAEE e autonomia tão necessária no processo ensino-aprendizagem.

O AEE assegura através do currículo acessibilidade aos materiais didáticos, espaços e equipamentos, assim como aos sistemas de comunicação e informação, visando à eficácia do desenvolvimento do estudante em suas atividades escolares.

O AEE é prioritariamente realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde o estudante pode frequentar em sua própria escola no contraturno ou em outra escola, mas também em centro de atendimento educacional especializado, público ou privado, conveniado com a Secretaria de Educação. O AEE é a desbarbarização, um dos maiores objetivos educacionais para a transformação de todas as barreiras impostas à pessoa com deficiência, promovendo a inclusão dos estudantes do PAEE no ensino regular, pois abre horizontes para o pleno desenvolvimento cognitivo, sem os excluir e segregar. Um dos objetivos educacionais mais importantes na educação é desbarbarizar. Para Adorno (2012, p.156) “[...] a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade.”

2.1 - AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 instituiu suas Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, assegurando em seus Artigos 1º e 2º que:

Art 1º O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Por meio desta resolução deixa-se claro que o AEE deve começar desde o início da fase escolar do estudante, cabendo à escola acesso às classes regulares, assegurando atendimento nos serviços de educação especial de acordo com sua demanda real e uma educação de qualidade para todos, reiterado em seu Artigo 7º onde afirma que “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.” Destaca-se neste artigo que este atendimento deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, deixando uma interrogação no que diz respeito à escola *locus* do estudo, a qual possui várias turmas de classes especiais.

Quanto à organização da escola o artigo 8º expõe que:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em 3 tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental,

conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

Este artigo, em seu inciso I, se refere aos professores que atendem o PAEE, que devem ser especializados e capacitados para o desempenho da função, quando muito bem se sabe que esta é uma lacuna na realidade das escolas, uma vez que muitos professores que atendem nas SRM não estão aptos para atender este público. Uma falha gritante no sistema educacional, assim como o currículo, condições, sustentabilidade, temporalidade e atividades despotencializadas durante o processo de inclusão desses estudantes nas classes regulares.

A Medida Provisória nº 139/2003 criada pelo Senado Federal a partir do levantamento do Censo 2003, que apontou cerca de cem mil matrículas em Classes Especiais nas redes Estaduais, Distrito Federal e Municípios, não cobrindo a demanda social estabelecida pela Constituição Federal, impôs ao Estado o dever de oferecer o AEE às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei nº 10.845/2004 instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência - PAED, delimitando o público a ser atendido assim como os recursos financeiros, com os seguintes objetivos em seu Artigo 1º:

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.

Esta redação se completa com o Artigo 2º que ressalta a necessidade da verba inerente ao AEE e minimizando o papel do Estado, isto é, sua indefinição em oferecer este atendimento no ensino regular, ratificando o Artigo 1º:

Art. 2º Para os fins do disposto no art. 1º desta Lei, 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.

Deixa-se claro através desta complementação a delimitação do público a ser atendido no AEE, conforme o parágrafo I do Artigo 1º: “educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular”, abrindo uma lacuna para a exclusão dos estudantes que poderiam ter um melhor desenvolvimento cognitivo atrelado a este atendimento. Para Damasceno (2015, p. 99) “[...] é mais fácil se pensar espaços diferentes para pessoas diferentes do que pensar um espaço onde as diferenças se constituam em elementos para diálogo e crescimento de todos”.

O Decreto nº 5.626/ 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, orienta como o AEE deve ser ofertado aos estudantes surdos ou com deficiência auditiva desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, provendo cursos de formação de professores, conforme disposto em seu Artigo nº 14:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos.

Em abril de 2007 publicou-se o Edital nº 01 sobre o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, através do Ministério da Educação, cujo objetivo foi apoiar os sistemas de ensino na organização de oferta do AEE, com o propósito de fortalecer o processo de inclusão nas classes regulares. O programa visou selecionar projetos que contemplem a organização de espaços com os recursos necessários para o AEE objetivando atender o PAEE. Das condições de participação, destaca-se:

1.3.1 As propostas deverão discriminar as ações pleiteadas, em termos de: aquisição de equipamentos de informática, eletroeletrônicos, mobiliários, materiais didáticos e

pedagógicos específicos e outros recursos para acessibilidade, indicando a opção pela Sala de Recursos Multifuncional (Tipo 1) ou Sala de Recursos Multifuncional com recursos para Deficiência Visual (Tipo 2), conforme ANEXO I deste Edital.

1.3.2 A proposta deverá conter um Plano de Ação Pedagógica, o qual descreverá como estará estruturada a Sala de Recursos, em termos de organização e metodologia, contemplando a realização do atendimento educacional especializado integrado a educação básica e organizada com: apresentação, justificativa, objetivos, metodologia e avaliação.

1.3.3. Na proposta deverão estar relacionadas as escolas de educação básica das redes federal, estaduais e municipais que serão contempladas com a implantação da sala de recursos multifuncionais;

1.3.4 As escolas que já receberam Salas de Recursos Multifuncionais no período de 2005 e 2006, não poderão ser contempladas novamente neste Edital;

1.3.5 As propostas deverão ser apresentadas em meio eletrônico e impresso em 02 vias.

As propostas foram encaminhadas ao MEC, de acordo com o Edital, sendo selecionadas até quinhentas Sala de Recursos, total insuficiente para atender todo o território brasileiro. As propostas selecionadas receberam tais salas com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão vinculado ao MEC, responsável por captar recursos para o desenvolvimento de vários programas educacionais brasileiros, visando sua qualidade, criado através da portaria nº 344/2008.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, em suas diretrizes evidencia que a função do AEE é “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL p. 11), que devem ser diferenciados das atividades da classe comum, respeitando as especificidades de cada estudante que faz parte deste atendimento. Dentre as atividades do AEE destacam-se nessas diretrizes:

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados. (BRASIL, p. 11-12)

O Decreto Legislativo nº 186, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, definiu que,

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços que orienta quanto a sua utilização no processo ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. [...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Conforme o Decreto, a função do AEE segue as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), cujas atividades devem ser ofertadas no contraturno dos estudantes, sendo realizadas prioritariamente em Sala de Recursos, assim como deve constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Quanto ao financiamento, os estudantes PAEE que frequentam o AEE serão duplamente contabilizados no FUNDEB, quando tiverem matrícula na classe comum e no AEE.

Este decreto nos permite problematizar: se os estudantes PAEE com atendimento tanto na classe comum e na Sala de Recursos são contabilizados duplamente, por que a pouca oferta deste atendimento nas Unidades Escolares? E quando existe, onde estão os recursos para adquirir os materiais e tecnologias necessárias para que o trabalho seja realizado com sucesso? O reconhecimento da fragilidade da operacionalização do AEE nas Unidades escolares é gritante, visto que uma educação impotente, sem interesse democrático, não remete a uma educação emancipatória. Becker, citado por Adorno (2012, p.157), sinaliza a barbárie muito presente no sistema educacional. “O que é possível à educação?” sempre nos defrontamos com o problema de, até que ponto uma vontade consciente introduz fatos na educação que, por sua vez, provocam indiretamente a barbárie.”

Quanto à formação e atribuição do professor no AEE, o Decreto define:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.

h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.

O Decreto deixa claro a importância da formação dos professores que atenderão o AEE, para que este atendimento seja significativo no desempenho do estudante quanto ao seu desenvolvimento nas classes comuns. Desta forma, a escola inclusiva poderá ser realmente uma realidade onde a diversidade será respeitada e o PAEE será realmente inserido em uma escola democrática, sem ficar à margem em escolas rotuladas “especiais”, com o propósito de deixá-lo à margem da sociedade. Para Damasceno (2015, p. 27), “[...] a superação da escola especial abre caminhos para a organização de escolas inclusivas para alunos com necessidades educacionais especiais nos diversos níveis de ensino”.

Após a promulgação desses documentos que tratam o AEE e como deve realizar-se nas SRM, a Resolução nº 4, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que em seu Artigo 2º reitera que 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”, e considera como público-alvo do AEE:

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.

A Resolução reforça o Decreto nº 6.571/2008, no que se refere ao financiamento que é condicionado à matrícula do estudante conforme o Censo Escolar do ano anterior, ao financiamento, Projeto Pedagógico e formação de professores.

A Nota Técnica nº 55/2013 orientou sobre a atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva, ampliando o acesso a este serviço e reorientando as escolas especiais que pretendem se transformar em Centros de Atendimento Educacional Especializado considerando que,

[...] na perspectiva da educação inclusiva, as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, especializadas em educação especial, podem ofertar o atendimento educacional especializado, aos estudantes público alvo desta modalidade de ensino, matriculados nas classes comuns de educação básica.

A Nota Técnica nº 04/2014 orientou quanto aos documentos que comprovam os diagnósticos dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação apontados no Censo Escolar, em resposta ao Ofício nº 000139/CGCEB/DEED/INEP/MEC, que solicita a orientação técnica dos documentos comprobatórios acima citados. Estes documentos, que podem ser encontrados na escola, servem de declaração dos estudantes PAEE, candidataso AEE, e de subsídio para o professor realizar o Plano do AEE, atendendo as especificidades de cada estudante. Neste sentido, a Nota Técnica declara:

Neste liame 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. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, 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. (BRASIL, p.3)

A Lei nº 13.146/2015, instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, e em seu Capítulo IV, Artigo 28, declarou:

Art. 28 Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

[...] VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

A BNCC (2016, p.40) reforçou que o AEE é um serviço da Educação Especial,

[...] que organiza atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar a escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular.

Considera como atividades do AEE: estudo de caso, plano de AEE, ensino do Sistema Braille, ensino do uso do Soroban, Estratégias para autonomia no ambiente escolar, orientação e mobilidade, ensino do uso de recursos de tecnologia assistiva, ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa (CAA), estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos, estratégias para enriquecimento curricular, profissionais de apoio, tradutor/intérprete da língua brasileira de sinais/língua portuguesa e guia intérprete.

A Base reforçou o serviço do AEE, apesar de precisar ter mais objetividade, clareza e transparência. Contudo, é um estímulo para que a Educação Especial tenha novas perspectivas no que se refere à inclusão de fato.

Finalizando a breve análise sobre a legislação do AEE, imaginamos que novos/outros dispositivos legais virão, mas também sabendo que de pouco valerão se não forem cumpridos, já que o pensar regressivo está bem presente em nós. Adorno (2012, p.29) reforça esse pensamento com relação ao elaborar o passado, quando diz: “O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo”.

Para um efetivo AEE deve-se pensar o projeto pedagógico e a escola como um todo, com adaptações estruturais, formações constantes para seus funcionários (não só professores) e salas de recursos multifuncionais, com intenção de desenvolver um trabalho mais direcionado, concomitante ao do professor, para que a inclusão seja realidade, de forma que o estudante seja valorizado, afirmando uma educação democrática.

“O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu dever. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão”.

Theodor Adorno

III – SOBRE TEORIA E PRÁXIS: PERCURSO METODOLÓGICO ENTRE DESAFIOS E PERSPECTIVAS INCLUSIVAS

Este estudo está fundamentado na elaboração de uma reflexão crítica a respeito dos desafios que têm sido postos para a educação como lugar produtor da emancipação das pessoas com deficiência, pois pensando num passado não muito distante, sequer eram vistas como sujeitos, conseqüentemente alienados de direitos. A abordagem teórico-metodológica se dará com as contribuições da teoria crítica de Theodor Adorno e seus comentadores, que fundamentarão esta pesquisa, assim como outros diálogos que irão contribuir no desenvolvimento da pesquisa no que se refere ao debate entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Diante do exposto a pesquisa não tem sentido ser caracterizada como qualitativa ou quantitativa, pois segundo a Teoria Crítica, o objeto de estudo não pode ser isolado por um método ou outro. Como explicita Adorno (1995, p. 204-205) sobre esta característica:

Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado e é estrigente e obrigatório em si mesmo, mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade.

A Teoria Crítica pensa em um sujeito crítico, político, independente e protagonista de seu estado de direito, não dominado por uma sociedade capitalista e hegemônica. Vive-se hoje uma hegemonia do pensamento, onde a educação é modelagem de pessoas, daí a segregação, a exclusão, enfim, uma barbárie que aliena o sujeito, fazendo com que este esteja à margem de uma sociedade que inculca modelos ideais, onde de maneira geral o público-alvo da

Educação Especial não está incluído. Adorno (2012, p.117) ressalta que a barbárie deve ser combatida principalmente na/pela escola.

Mas o que seria a barbárie? O que leva a educação para este estado de coisificação que nos remete a lugar nenhum? Por que as pessoas estão sendo cada vez mais excluídas do contexto da sociedade? Adorno (2012, p.155) entende por barbárie, “[...]algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização”. As pessoas vivem alienadas da realidade à sua volta, vivendo sua individualidade na sociedade, através dos mais diversos instrumentos tecnológicos, excluindo assim quem está ao seu lado. Por outro lado, as pessoas excluídas estão aquém desta sociedade hegemônica que aliena, daí ficam à margem, transformando-se em indivíduos que estão aquém do que é ideal. E a educação precisa urgentemente desbarbarizar esta sociedade. Segundo Adorno (2012, p.157):

Quando o problema da barbárie é colocado com toda sua urgência e agudeza na educação, e justamente em instituições como a sua, que desempenha um papel-chave na estrutura educacional da Alemanha hoje, então me inclinaria a pensar que o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança. Por outro lado, que existam elementos de barbárie, momentos repressivos e opressivos no conceito de educação pretensamente culta, isto eu sou o último a negar. Acredito que – isto é Freud puro – justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura.

A Teoria Crítica nos permite pensar uma educação para a provocação, onde busca criar espaços para a colaboração de todos, tendo o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, transformando em uma educação emancipatória, sem alienar a autonomia do outro, libertando-se de uma auto-inculpável minoridade, ou seja, a incapacidade de se perceber potente. Para tanto, recorremos a Adorno (1995, 2008, 2010, 2012), ressaltando também as contribuições de Costa (2003, 2012), Crochík (2011, 2012) e Damasceno (2015) no diálogo com o pensador da Teoria Crítica da Sociedade.

No debate teórico sobre EJA, Freire (1967, 2000, 2001, 2006) faz um chamamento a uma educação transformadora, crítica, emancipatória, científica e amorosa, como fios condutores para a autonomia e libertação. Arroyo (2005, 2006) nos permite fazer um contraponto entre o direito dos jovens e adultos e a responsabilidade pública, nos apresenta o passado da EJA e faz uma reflexão sobre o presente, assim como as campanhas e movimentos

de alfabetização, cultura e educação popular. Frigotto (2006) reforça as relações sociais e capitalistas, assim como a relação trabalho e educação no Brasil de hoje. Medeiros (2009) faz uma reflexão sobre a política e a prática pedagógica na EJA. Fávero (2010, 2017) faz uma abordagem crítica sobre o passado histórico numa compreensão do presente da EJA e Oliveira (2011), apresenta a EJA no mundo do trabalho.

Conceber uma EJA como promotora de inclusão no AEE requer refletir sobre uma sociedade dividida por classes sociais, que segue a lógica capitalista no contexto tecnocrático, cuja concepção de educação é um mero instrumento com fim em si mesma, produzindo simples repetidores e impossibilitando esse meio de ser transformador de uma sociedade que reconhece seus direitos, na qual a escola tem um papel importante na constituição dos saberes e fazeres dos sujeitos que lá habitam, principalmente sendo uma EJA que atende somente estudantes PAEE, ou seja, desbarbarizar com mudanças de comportamento. Adorno (2012, p. 163) acrescenta,

[...] creio que uma parte da desbarbarização possa ser alcançada mediante uma transformação da situação escolar numa tematização da relação com as coisas, uma tematização em que o fim da proclamação de valores tem uma função, assim como também a multiplicidade da oferta de coisas, possibilitando ao aluno uma seleção mais ampla e, nesta medida, uma melhor escola de objetos, em vez da subordinação a objetos determinados preestabelecidos, os inevitáveis cânones educacionais.

No que se refere à inclusão dos estudantes PAEE, dialogamos com Campbell (2009) sobre os aspectos da inclusão social com relação às dificuldades, superações, preconceitos, discriminações, qualidade de vida, saúde e participação na sociedade da pessoa com deficiência, assim como a inclusão no mundo do trabalho e digital. Miranda (2012) tem como questão central os sentidos, significados e intencionalidades na formação, prática e atuação dos professores numa perspectiva de educação inclusiva. Diaz (2009) traz o desenvolvimento da pessoa com deficiência, a fim de identificar potencialidades e necessidades educacionais no contexto escolar, tendo como foco a eliminação de barreiras didáticas, arquitetônicas e sociais, tanto no contexto social quanto no escolar. Lourenço Filho (1950) problematiza as políticas de formação de professores, iniciativas e construções sociais a fim de que através do exercício da docência busquem-se caminhos para uma educação democrática.

3.1 - CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DE ESTUDO: MUNICÍPIO DE BELFORD ROXO/RJ

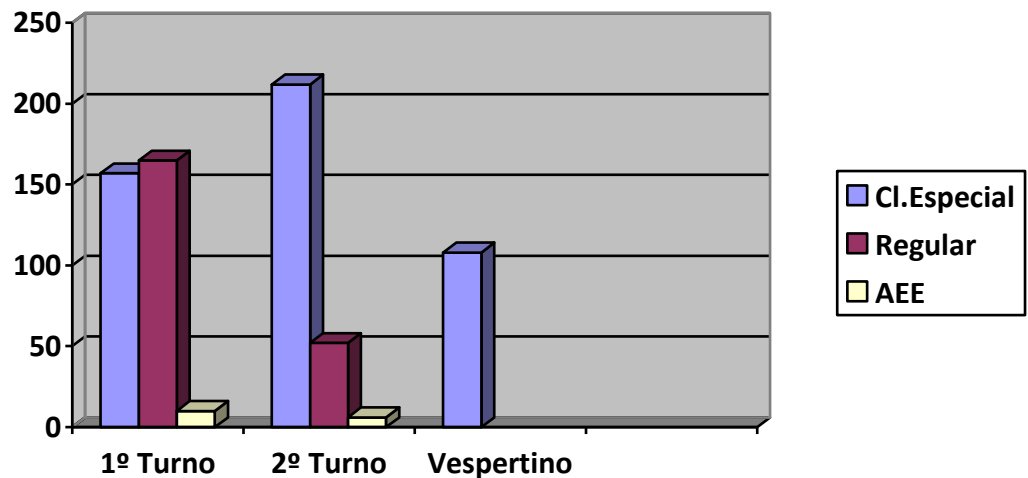
*Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica.
A questão é: a sua base ideológica é inclusiva ou excludente?
Paulo Freire*

Os primeiros passos desta pesquisa permitiram a caracterização do *lócus* do estudo, com a finalidade de compreender o que nomeamos por “inclusão contrária”. A Escola Municipal Albert Sabin é uma referência da Educação Especial, sendo considerada a maior escola para atendimento de estudantes nesta modalidade na América Latina e referência na Baixada Fluminense/RJ, atendendo o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Dentro do prédio escolar há um ambulatório em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde de Belford Roxo/RJ, com a finalidade de atender as demandas médicas e odontológicas desses estudantes, composto por uma Equipe Multidisciplinar sendo ela formada por três terapeutas ocupacionais, três fisioterapeutas, três fonoaudiólogas, um enfermeiro, um médico especialista em doenças raras, um dentista, trinta e sete estimuladores maternos (cuidadores), três psicólogos, dois neurologistas, um assistente social, três psicopedagogos, um pediatra, dois auxiliares de enfermagem, treze motoristas e um coordenador de saúde. No total, a escola conta com duzentos e trinta profissionais, contando com a equipe pedagógica, a equipe multidisciplinar e a equipe de apoio.

A Escola Municipal Albert Sabin, que até o ano de 2015 recebia exclusivamente a matrícula de estudantes com deficiência, caracterizada como sendo uma escola de educação especial, a partir do início do ano de 2016 está vivenciando uma “inclusão contrária”, ao receber matrículas de alunos da classe regular. No gráfico 8, segue a disposição das matrículas efetuadas no ano de 2017, ressaltando que a Unidade ainda não atende no turno Vespertino⁴² as Classes Regulares. Nota-se também que o AEE se faz presente no primeiro e segundo turnos, atendendo os seus estudantes PAEE no contraturno, também atendendo estudantes de outras unidades.

⁴²Como dito anteriormente, o horário na Unidade chama-se Vespertino, pois começam suas atividades às dezessete horas, findando as vinte e uma horas.

Gráfico 8 – Matrículas efetuadas na E.M. Albert Sabin em 2017



Sabe-se que o espaço escolar é diverso e necessita que as políticas e práticas educacionais permitam a superação das diversas formas de exclusão e avancem no diálogo com as diferenças, contribuindo para transformar o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial a um espaço plural, no qual seus direitos serão garantidos e a técnica não se sobreponha às relações humanas. Para Adorno, (2012, p.146):

[...] é preciso lembrar que hoje --- e isto é bom --- inserem-se no processo educacional milhões de pessoas que antigamente não participavam do mesmo e que desde o início provavelmente não possuem condições de perceber aquilo a que nos referimos.

Atualmente, a Unidade está fazendo a “inclusão contrária”, ou seja, está começando a receber estudantes da classe regular, oriundas de uma escola próxima que encerrou suas atividades. Os estudantes acolhidos formaram classes da Educação Infantil ao terceiro ano de escolaridade, atendendo estudantes da Educação Infantil com quatro e cinco anos nos turnos da manhã e tarde, totalizando cerca de cem estudantes, no qual é notório o acolhimento e o processo de inclusão sendo realizado com sucesso. No entanto, a escola está caminhando a passos lentos neste processo, principalmente na EJA, onde percebe ainda uma resistência por parte dos adultos que não conseguem entender o espaço como ambiente escolar, mas atribuindo-lhe o valor de unidade hospitalar, devido aos serviços prestados dentro do mesmo prédio para os alunos com deficiência, e como consequência disso não se matriculam na modalidade.

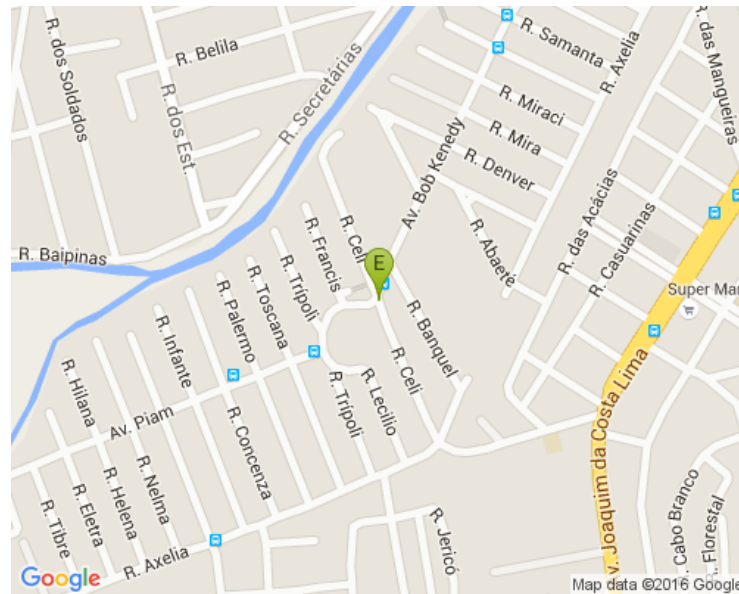
Cabe salientar, que a escola não deve sobrepor a saúde pela educação, pois como muito bem acrescenta Algebaile (2010, p. 28):

A instalação de postos de atendimento médico dentro do estabelecimento escolar, ou a utilização do aparato institucional escolar para a implantação de um programa assistencial, por exemplo, ilustram bem esse caso, especialmente quando tal utilização se estende a ponto de atingir a estrutura da escola, inserindo-se de forma orgânica e, portanto, influenciando no conjunto dos seus sentidos e em todo o seu modo de operar.

Nessa perspectiva, traz a discussão sobre a educação inclusiva no diálogo com as políticas públicas, entendendo-as como necessárias para o combate à injustiça social e à exclusão impostas historicamente a todos os que sofrem com os processos exclusórios, sobretudo às pessoas com deficiência. Para tal, é necessária à sua implementação, em âmbito nacional, na construção de um espaço escolar que propicie um ambiente acolhedor aos estudantes PAEE, fundamentando-se em amplo arcabouço legal para a construção de uma sociedade justa e igualitária e práticas pedagógicas inclusivas, como reitera Campbell (2009, p. 128), em que “É fundamental, para o sucesso da inclusão, desfazermos dos ‘rótulos’ e dos ‘estigmas’, que infelizmente têm caminhado junto com a assistência oferecida aos portadores de deficiência.”

A Unidade fica situada no centro do Município de Belford Roxo/RJ, com boa localização e em frente à Vila Olímpica, que com ela busca-se realizar atividades com os estudantes a fim de desenvolver atividades diferenciadas, principalmente relacionadas a dança. A seguir o mapa da localização da Unidade.

Figura 1 – Mapa do Município de Belford Roxo



Fonte: Google maps (2017)

Segundo Martins e Neves (2015, p.24), “Os homens entram em relação com a natureza por meio do trabalho e da técnica, entendida como instrumentos mentais e práticos da produção da vida (...)”, daí pretende-se observar como o público-alvo da Educação Especial interage com esta natureza no intuito de se desenvolverem como pessoas capazes de fazerem parte do mundo do trabalho ao qual farão parte a partir do acolhimento da sociedade e com a formação técnica necessária para realizarem atividades-meio/fim, com o objetivo de satisfazerem suas necessidades humanas. Que como aponta Oliveira e Silva (2011, p.212), “[...] o mundo do trabalho não se restringe exclusivamente às funções laborais, de aspecto físico, mecanizadas e repetitivas. [...] devem ser incluídas tanto as atividades materiais, produtivas, como os processos sociais que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço”.

É importante reconhecer a necessidade de desenvolver projetos para ajudar as pessoas com deficiência e não deixá-las entregues ao mercado de trabalho, que bem se sabe ser altamente excludente e segregador e a sociedade tem a ciência desta dominação consentida, discriminando-os culturalmente, aumentando consideravelmente a exploração do trabalho, principalmente desta população excluída. A sociedade e a escola precisam refletir esses sujeitos como a busca da identidade, pois são os “excluídos” de uma sociedade desigual. Os reformadores da política, segundo Shiroma (2007, p.93) “Afirmam que a educação constitui-

se numa das principais vias de enfrentamento dos problemas atuais, especialmente o da inserção ou manutenção dos indivíduos no mercado de trabalho”.

A Escola Municipal Albert Sabin conta com um projeto em parceria com supermercados da Baixada Fluminense/RJ com o propósito de inserir seus jovens PAEE no mercado de trabalho, daí a importância destas empresas na inclusão de pessoas com deficiência em seu ambiente tornando-o mais humano. Segundo o PNE (2001) “a integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional aumenta sua eficácia, tornando-os mais atrativos”. Esta integração é da maior importância para os estudantes da Unidade, pois proporciona a eles uma motivação para desenvolver-se plenamente, tanto no plano pedagógico quanto no social, e as famílias cientes da importância deles no contexto escolar.

O que nos deixa alerta é que a procura em nossa unidade, geralmente por parte do empresariado, são de supermercados e *fastfoods*, para serviços de empacotadores, pequenas limpezas, repositores de alimentos, entre outros pequenos serviços, deixando claro que eles são contratados apenas para respeitar as exigências das leis trabalhistas, que através da Lei nº 8213/1991 institui a obrigatoriedade de reserva de postos às pessoas com deficiência, com os seguintes percentuais, conforme Artigo 93: “Empresas com 100 ou mais empregados devem reservar de 2 a 5% dos seus cargos a pessoas com deficiência física. Empresas com até 200 empregados devem cumprir uma cota de 2%, de 201 a 500 empregados, a cota é 3%, até 1000 empregados, 4% e, acima de 1000, 5%”. Mas, o que estas pessoas pensam com relação à sua função e sua capacidade de desempenhar melhor outra função? Frigotto (2006, p. 260) aponta para “o desafio para romper com a modernização conservadora e dar um salto na constituição de um projeto nacional popular de desenvolvimento [...]”, no intuito de culminar com o fim das desigualdades na qual a sociedade ainda se constitui. Para Adorno (2012, p.54),

Contudo, o exame com forte acentuação filosófica não deve se perder em problemas da filosofia profissional, mas deve dirigir-se a questões essenciais para a formação viva atual, no que o rumo deve ser dado pelas matérias profissionais do candidato. Em outros termos, a prova geral na medida em que isto é possível para um exame, pretende avaliar se os candidatos conseguem ir além do seu aprendizado profissional estrito, na medida em que desenvolvem uma reflexão acerca de sua profissão, ou seja, pensam acerca do que fazem, e também refletem acerca de si mesmos.

A escola busca a cada dia qualificá-los para que desenvolvam atividades mais complexas, vista a capacidade de cada um, preparando-os para uma escolarização de excelência e inseri-los em cargos mais bem colocados. Observamos em nossa Unidade Escolar estudantes PAEE que nos procuram a fim de aprenderem um ofício. Daí a nossa preocupação de integrá-los na sociedade, para então inseri-los no mundo do trabalho, buscando no processo ensino-aprendizagem subsídios para o pleno desenvolvimento cognitivo e oficinas de práticas do mundo do trabalho, com o objetivo de que tenham uma qualificação e se coloquem como trabalhadores, pois segundo Soares (2011, p.184) “Quando focamos a EJA, não estamos tratando de qualquer jovem e qualquer adulto”, ou seja, estamos tratando de pessoas que também tem seus direitos e deveres nesta sociedade.

Na instituição é realizada a adequação curricular através do Planejamento Especializado Individual (PEI), com o propósito de atender cada estudante em sua especificidade, para que desenvolva de maneira satisfatória suas necessidades educacionais. Este documento é construído por cada professor que planeja suas aulas de acordo com a demanda de seus estudantes. É um planejamento colaborativo, que tem adequações/adaptações curriculares, onde o estudante é avaliado de acordo com seu desempenho. Cada estudante tem seu PEI e sua dimensão deve envolver e ser articulado com as práticas pedagógicas.

Na realidade, alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno. O Plano deverá, também, ser sequencialmente seguido, independentemente da série em que o aluno se encontre, já que o critério de inserção do aluno na sala de aula regular é a faixa etária do grupo (BRASIL, 2000, p.24).

O número de estudantes PAEE nas Unidades Escolares cresceu muito e na EJA, particularmente nesta escola, *locus* do estudo, cresceu a demanda, provocando os professores a procurarem formações com a finalidade de atender as especificidades deste público, pois segundo Costa (2012, p.92), “[...] a educação contribui para a formação de indivíduos resistentes à barbárie, [...]” e conseqüentemente para obterem êxito na inserção dos mesmos no mundo do trabalho.

Uma das metas do PNE (2014) é, “estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, bem como o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, para a educação de jovens e adultos”. A partir de então, faz-se necessário que a sociedade busque meios e subsídios, para atender todas as pessoas que buscam através da educação, formas de inserção nos diversos espaços da sociedade.

3.2 - A ESCOLA MUNICIPAL ALBERT SABIN E SEU PROJETO PEDAGÓGICO

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Unidade tem como eixo norteador oferecer um ambiente incentivador e inclusivo para contribuir com a prática da autonomia e independência, promovendo condições para uma reflexão crítica acerca das diversidades, embora durante a observação do espaço escolar foi percebida ainda uma ruptura no que se refere à inclusão, visto que as turmas ainda estão fragmentadas (Regular e Educação Especial) e poucos estudantes PAEE incluídos nas classes regulares.

Em seu conteúdo contém a apresentação do Projeto “Currículo Integrado, Vivo e Reclassificado” e um breve histórico da Educação Especial no Brasil, contando também a história da fundação da Unidade através do Decreto nº 236 de 23/03/1993, com o início de suas atividades. A partir de 2016 iniciou o processo de “inclusão contrária”, recebendo doze turmas da Educação Infantil até o terceiro ano de escolaridade, oriundos de uma Unidade extinta no Município. A Unidade atende atualmente, aproximadamente 630 estudantes com a faixa etária entre 04 (quatro) e 50 (cinquenta) anos, atendendo turmas regulares e de Educação Especial. Vale ressaltar que este processo de inclusão dentro da Unidade está sendo feito de forma gradativa, atendendo turmas até o quinto ano de escolaridade e no ano de 2018 recebendo o sexto ano experimental⁴³, visto ser uma escola rotulada como somente de Educação Especial uma vez que, segundo Campbell (2009, p.134), “muitas pessoas ainda entendem a Educação especial como uma modalidade que substitui a escolarização, voltada exclusivamente para crianças com necessidades especiais [...]”.

A Unidade tem como missão, garantir o acesso, a permanência e a autonomia de seus estudantes, assegurando igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sem

⁴³Sobre o sexto ano experimental, discorreremos sobre o projeto no subcapítulo 3.6.

qualquer tipo de discriminação. Nota-se que a escola deve encaminhar-se a um processo ensino-aprendizagem crítico e emancipatório, com a finalidade de levar seus estudantes à uma educação contra a barbárie, onde o respeito ao próximo e a quebra de paradigmas sejam uma realidade em cada pessoa. Uma escola sem barreiras, sem muros, que inclua factualmente.

Como marco operativo, a Unidade busca o desenvolvimento dos estudantes através da integração da escola, saúde, família e comunidade, que através do plano de ação⁴⁴, elaborado a cada início de ano letivo, tem o objetivo de atingir as metas para uma educação de qualidade. Neste plano, a Unidade desenvolveu uma proposta de currículo integrado, vivo e reclassificado, voltado para a formação integral e desenvolvimento de seus estudantes, objetivando uma educação inclusiva. Segundo Jesus e Effgen (2012, p.19),

Cabe-nos entender como as escolas vêm lidando com as questões da inclusão escolar e, também, fomentar essas experiências nos processos de formação docente, possibilitando o acesso a reflexões teórico-práticas, que permitam uma leitura crítica da realidade e alicercem projetos que visem à transformação.

Segue as figuras 2 e 3 com a Proposta do Currículo Integrado, Vivo e Reclassificado, conforme apresentado no PPP da Unidade Escolar.

⁴⁴Título do Plano de Ação – 2017: “Aprendizagem – Cidadania – Valores – Atitudes - Reflexão – Desenvolvimento.

Figuras 2 e 3 – Proposta do Currículo Integrado, Vivo e Reclassificado

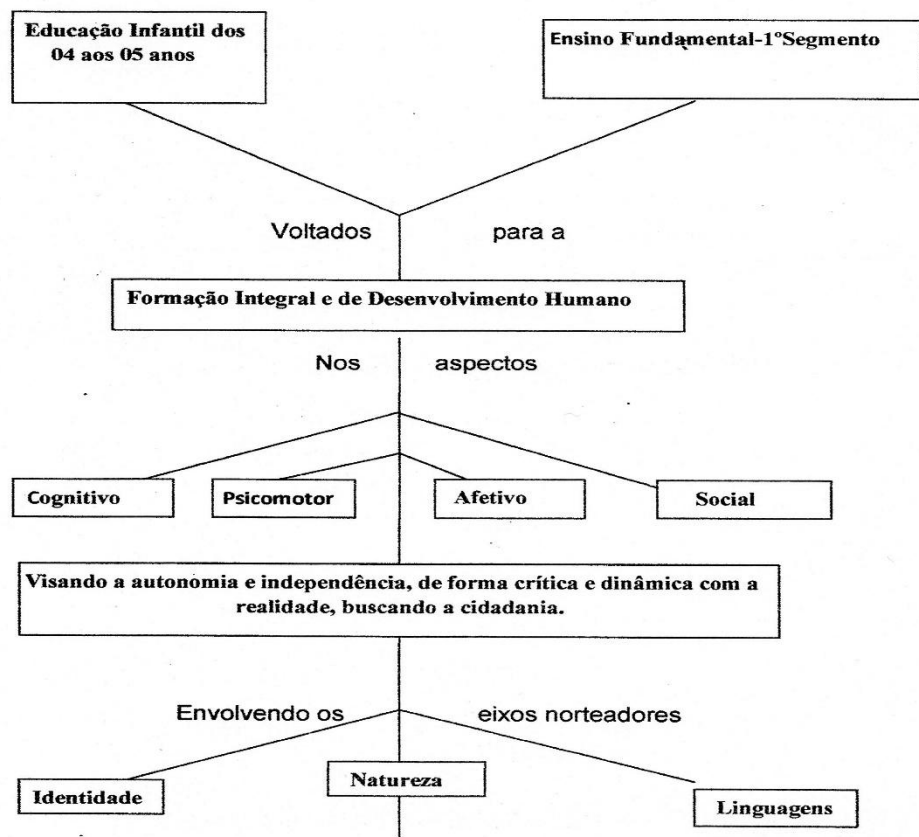


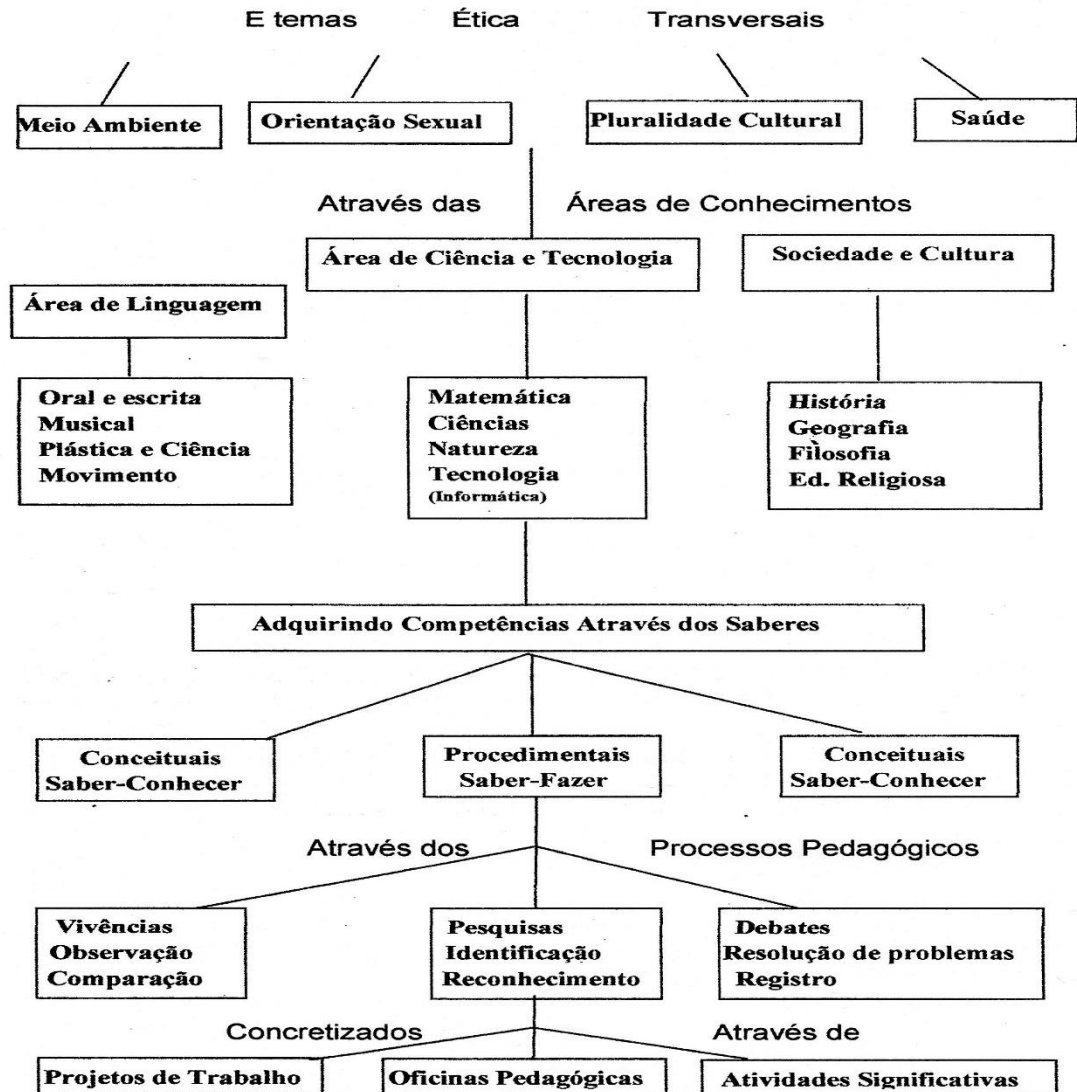
ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE BELFORD ROXO
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ALBERT
 SABIN
 CNPJ 01.926.553/0001-32



Proposta do Currículo Integrado Vivo e Reclassificado

Tema 2017: Uma criança, um professor, uma caneta e um livro podem mudar o mundo





**Partindo dos Interesses e das Necessidades dos Educandos.
Observando seus Limites e as Possibilidades.
Com Adaptações e Recursos necessários.**

O Projeto também sinaliza a importância da SEM que complementa o AEE, para o atendimento do público-alvo da Educação Especial que faz parte do corpo docente e também dos estudantes oriundos de Unidades próximas. A prática do atendimento da Equipe Multidisciplinar também é sinalizada no PPP (2017, p. 20) com a missão de, “diagnosticar, encaminhar e acompanhar o processo educacional de alunos com necessidades educacionais especiais, otimizando o desenvolvimento de suas potencialidades e proporcionando o exercício de sua cidadania”. A equipe é composta de serviços de pronto atendimento com o objetivo de atender as famílias para a realização de anamneses, assim como dar suporte de profissionais como fonoaudiólogos, terapeutas educacionais, fisioterapeutas e dentistas.

Existe na Unidade um número significativo de estudantes que estão matriculados desde a sua fundação (1993), pois ainda não há respaldo legal para a terminalidade dos estudos, impossibilitando o movimento de novos estudantes na unidade, dificultando a “inclusão contrária”, já que há pouca demanda para abertura de vagas. Há também uma grande dificuldade de aceitação dos pais em transferir seus filhos com idade superior a 15 anos para o turno vespertino, muitas vezes por medo de perderem o “domínio” sobre eles, em contraposição ao princípio primordial da EJA que é dar aos seus estudantes a autonomia necessária para o seu desenvolvimento como pessoa e cidadão na sociedade, uma vez que se tem observado a independência e amadurecimento na vida diária e na realização de projetos inseridos que os contemplem.

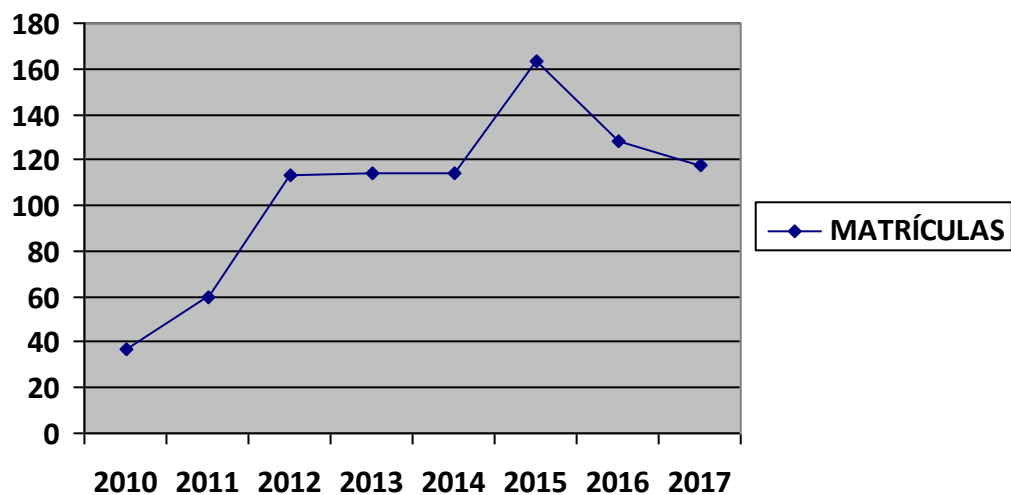
Seria muito mais cômodo se houvesse em cada município do Brasil uma escola Especial e mantê-las como tal, desresponsabilizando assim as escolas regulares de receber, incluir e tornarem-se acessíveis ao PAEE. A escola especial desempenha um papel ambíguo: de um lado oferece todo suporte educacional e ambulatorial para estes estudantes, por outro os coloca em uma redoma, tirando-lhes o direito de desenvolverem-se a seu tempo com pessoas de sua idade em um ambiente diverso.

Mas, infelizmente, na Unidade regressam estudantes que foram transferidos para escolas regulares, devido à terminalidade dos estudos que vai até o quinto ano de escolaridade, alegando a segregação e a exclusão que sofrem nestas outras unidades que tanto amedronta, principalmente os jovens, que veem na escola Albert Sabin um “abrigo” onde não sofrerão nenhum tipo de discriminação por parte de seus colegas, visto que são PAEE como eles, nem por parte dos professores que irão recebê-los e respeitá-los com suas especificidades.

A Unidade reconhece que sua força vem da união de todos, já que sozinha não conseguiria iniciar o processo de “inclusão contrária”, fazendo valer o diálogo, a participação coletiva e os enfrentamentos do dia a dia, que se torna um marco na sua história, onde a qualidade do processo ensino-aprendizagem surge a ação de cada um, que agora luta para/pela inclusão, pois segundo Crochik (2012a, p. 41), “quando a educação escolar não é segregadora, isto é, não separa os alunos por suas consideradas, mas não necessariamente reais, incapacidades de aprender e/ou de conviver, há ganhos na formação individual dos que têm e dos que não têm deficiência [...]”.

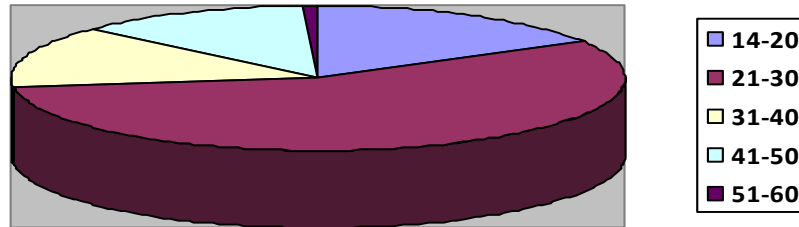
A escola começou a ofertar a EJA a partir de 2010, oferecendo esta modalidade no diurno (segundo turno). No ano seguinte passou a ofertá-la no horário Vespertino, com um trabalho realizado pela Equipe Técnico-Pedagógica junto aos responsáveis e com a conquista de transporte para estes estudantes. O turno foi crescendo gradativamente ao longo dos anos, como expressa o gráfico número 9, com o número de matrículas desde o início da EJA na Unidade, onde se observa uma queda acentuada entre os anos de 2016 e 2017, em que vários responsáveis não renovaram as matrículas, alegando a periculosidade do local onde a escola está situada e também por não oferecer transporte escolar, voltando muitos para o diurno.

Gráfico 9 – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos na E.M. Albert Sabin de 2010 - 2017



Quem são esses jovens e adultos? No gráfico 10, segue a faixa etária desses estudantes que estavam matriculados na Unidade no ano de 2017. Vale destacar que em sua maioria a quantidade de estudantes está na faixa etária entre 21 e 30 anos de idade e que grande parte destes são do sexo masculino: sessenta e sete homens e quarenta e uma mulheres.

Gráfico 10 - Faixa Etária dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos em 2017



3.3 - SUJEITOS DO ESTUDO

O universo dos partícipes deste estudo no qual foi selecionada uma amostra para a realização da entrevista, foram os dezessete professores que atuam no turno vespertino da EJA, da Escola Municipal Albert Sabin, no Município de Belford Roxo/RJ sendo: doze regentes de turma, três de Educação Física, um de Sala de Leitura e um da Sala Digital, todos atuantes nas turmas que atendem o público-alvo da Educação Especial, nos quais foram consultados e dentre eles cinco se dispuseram a responder aos instrumentos de coleta de dados e entrevista semiestruturada.

Aos participantes da pesquisa foi solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) bem como preenchessem o questionário de caracterização. Devido a todas as entrevistas semiestruturadas terem ocorrido na escola, as gravações registram, além dos diálogos entre o entrevistador e sujeitos do estudo, os sons característicos do contexto escolar. Contudo, torna-se importante sinalizar que nenhum desses sons impossibilitou ou impediu o registro autêntico das narrativas dos entrevistados e sua posterior transcrição.

Considerando os elementos do questionário de caracterização dos sujeitos deste estudo, apresentam-se na tabela 1 os principais elementos que os caracterizam, destacando: sexo, idade, tempo de magistério, tempo de atuação na escola, área de atuação, carga horária diária de trabalho na escola, formação na graduação, formação de pós-graduação (*lato sensu*) e participação em cursos e/ou seminários (que incluem palestras, encontros, fóruns, entre outros) que discutem o processo de inclusão escolar de estudantes PAEE. Conforme o

instrumento de coleta de dados, optamos por colocar impasses para dessubjetivar os partícipes do estudo nos itens idade e tempo de magistério, com o propósito de descaracterizá-los para evitar qualquer tipo de constrangimento.

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos do estudo

| Pseudônimo | Sexo | Idade | Tempo de magistério | Tempo de atuação na escola | Área de Atuação | Carga horária diária de trabalho na escola | Formação (graduação) | Formação (pós-graduação) | Participou de cursos e/ou seminários sobre inclusão? |
|------------|----------|-------|---------------------|----------------------------|-----------------|--|---------------------------------|-------------------------------------|--|
| Ana | Feminino | 30-39 | 16-20 | 1 | Professor II | 4 | ---- | ---- | Sim |
| Clara | Feminino | 40-49 | 6-10 | 3-5 | Professor II | 4 | Licenciatura em Pedagogia | Orientação e Supervisão Educacional | Sim |
| Dara | Feminino | 25-29 | 6-20 | 1-2 | Professor II | 4 | Licenciatura em Educação Física | Educação Especial e Inclusão | Sim |
| Flávia | Feminino | 25-29 | 3-5 | 3-5 | Professor II | 4 | Licenciatura em Biologia | Neurociências | Sim |
| Selma | Feminino | 40-49 | 6-10 | 6-10 | Professor II | 4 | Licenciatura em História | ---- | Sim |

Após análise da tabela acima, constatou-se que quase todas as professoras possuem graduação, sabendo que a professora que não possui está em fase de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia. Identifica-se também que a totalidade das professoras possui a mesma carga horária diária de trabalho, observando que atuam na escola em apenas um turno, totalizando vinte horas semanais, o que permite identificar que conhecem com pouca profundidade a realidade do PAEE.

Outro ponto que tem destaque é o que se refere às especializações, em que apenas uma professora buscou formação sobre a inclusão dos estudantes PAEE e outra sobre a formação cerebral do indivíduo e aprendizagem através da neuropsicopedagogia. Mas, quanto aos cursos e/ou seminários, todas destacaram a participação, até mesmo por parte da Secretaria de Educação do Município que procura sempre disponibilizar formação nesta temática. Conforme aponta Freire (2006, p.39), “[...] na formação permanente dos professores, o

momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, a realidade da educação inclusiva brasileira é possível, mas é de crucial importância que professores estejam qualificados para atender esta demanda.

É importante evidenciar que a formação docente não deve estar apenas atrelada as especificidades do PAEE, mas deve estar voltada de alguma forma a conhecer o público com quem se realiza o trabalho pedagógico. Nesse sentido Damasceno (2015, p.138) acrescenta que “é possível, pela educação, se assumir uma postura libertadora das amarras ideológicas de um sistema que nos impele continuamente para o estado de auto-inculpável minoridade¹”.

3.4 - PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Como procedimentos/instrumentos metodológicos foram utilizados análise documental referente à EJA, observação do campo, questionário de caracterização e entrevista semiestruturada. Assim, segue o detalhamento dos procedimentos que foram utilizados neste estudo a partir da coleta de dados:

- *Procedimento – Análises documentais:* consistiu em analisar os documentos oficiais da Unidade Escolar e do Município de Belford Roxo, assim como as políticas referentes à EJA; a LDBEN, Lei 9394/96, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – SEEsp/MEC, 2008, entre outros documentos pertinentes. O objetivo desta análise foi a caracterização das Políticas que se referem à inclusão das classes regulares na EJA que recebem estudantes PAEE;
- *Procedimento – Observação na escola lócus do estudo:* foram registrados fatos referentes ao dia a dia da prática docente nas salas de aula, buscando analisar como é realizado o trabalho na EJA que atende os estudantes PAEE. Ou seja, foram coletadas informações relevantes que permitam identificar o processo da “inclusão contrária” no vespertino, em uma pesquisa participante;

- *Procedimento – Entrevista semiestruturada:* foram realizadas entrevistas, as quais contaram com auxílio de gravador, para que posteriormente fossem realizadas transcrições e análises das narrativas dos participantes, nos quais foram retirados os elementos necessários para a interpretação dos resultados obtidos. Com este procedimento identificamos as concepções desses sujeitos com relação ao seu entendimento, participação e atuação na EJA numa perspectiva inclusiva;
- *Instrumento – Questionário:* foram coletadas informações dos participantes da pesquisa, levando em consideração idade, sexo, formação, participação em cursos e seminários sobre inclusão, cargo ocupado, tempo de atuação na escola, entre outros.

As observações realizadas no *lócus* do estudo seguiram ao longo dos anos de 2016 e 2017, visto que a autora faz parte do quadro efetivo dos funcionários, o que facilitou o acesso aos professores, assim como a caracterização destes. As entrevistas semiestruturadas ocorreram ao longo de um mês no ano de 2017, sempre na sala de professores, onde o tempo médio de cada entrevista foi de quinze minutos.

A partir das observações e entrevistas realizadas na escola, foram feitas as análises sobre a “inclusão contrária” na EJA da Unidade Escolar, *lócus* do estudo.

3.5 - NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES: A “INCLUSÃO CONTRÁRIA” NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Unidade Escolar apresenta em sua realidade um cenário de acolhimento e inclusão de um público diverso, principalmente o PAEE em que se encontram a maioria dos estudantes da Rede Municipal. A escola é totalmente acessível para atender as pessoas com deficiência, com rampas de acesso, banheiros adaptados, sala digital, mobiliário, materiais pedagógicos,

Sala de Recursos com professores de AEE, além da Tecnologia Assistiva (TA) tão necessária para atender as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Percebe-se que a Unidade Escolar apresenta um espaço acolhedor, facilitando a operacionalização da Educação Especial, mas está caminhando para uma orientação inclusiva, visto que já atende ao público das classes regulares nos turnos diurnos. Partindo deste pressuposto faz-se necessário uma inclusão efetiva, em que todos farão parte deste processo para além da superficialidade, que não seja uma inclusão velada dentro dos muros da escola. Pois, conforme ressalta Campbell (2009, p.28),

As escolas devem ser acolhedoras e receptivas a todos os alunos. O sucesso dos alunos deve ser sua meta, independentemente do nível de desempenho a que cada um seja capaz de chegar, pois escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados.

É preciso assegurar na E.M. Albert Sabin uma perspectiva pedagógica inclusiva, em que todos os inseridos neste contexto educacional possam vivenciar esta mudança de cenário, superando a escola segregadora e excludente como tantas que fazem parte do contexto educacional, compactuando com a barbárie que muitos estudantes PAEE vivenciam. A escola deve promover um ambiente emancipatório, com propostas que viabilizem a convivência de todos independente de suas especificidades, trazendo todos os seus estudantes para um acolhimento que possibilite a emancipação e a criticidade tão necessárias para o pleno desenvolvimento cognitivo, psicológico e social, que conforme nos aponta Adorno (2012, p. 116), “enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto”.

Diante deste cenário, com o objetivo de elucidar de que forma será desenvolvido o processo de “inclusão contrária” no vespertino, com o público-alvo da Educação Especial na EJA, a seguir serão analisadas as narrativas e experiências dos professores envolvidos neste processo de acolhimento de um público que até então não faz parte da realidade no turno. Para tanto, estabeleceu-se níveis de análise que permitiram a organização dos dados, investigação e conexão de ideias.

Educação de Jovens e Adultos e Políticas públicas: impactos nas práticas docentes

As primeiras impressões recaíram sobre a compreensão da escola através dos sujeitos do estudo, com relação ao conhecimento de políticas públicas voltadas à educação de Jovens e Adultos. Nesse objetivo, perguntou-se: “Você conhece alguma(s) política(s) que verse sobre a Educação de Jovens e Adultos?”

Antecedendo as respostas recebidas, cabe ressaltar que a maioria dos sujeitos, responderam prontamente sobre a LDBEN nº 9394/96, mas duas professoras desconhecem sobre quaisquer políticas que atendam à EJA.

Foram obtidas as seguintes respostas:

“Política relacionada à LDB? [...] Sim, as que estão relacionadas com a LDB, as que são relacionadas ao acesso a educação [...] As Diretrizes Nacionais [...], Acho que só.” (*Professora Flávia*).

“Só a LDB, a LDB fala um pouco sobre a EJA”. (*Professora Clara*).

“Tem a LDB, que garante àqueles alunos que não conseguiram estudar na idade apropriada, algumas Diretrizes também [...]. De legislação entendo pouco, mas que é garantido na LDB sim.” (*Professora Ana*).

“Política? [...] Não sei responder isso não!” (*Professora Selma*).

“Não [...] Na verdade eu só assim [...] Os estudos de Paulo Freire [...] Mas assim, hoje em dia [...] Eu [...] Política? Não. É mais a questão de Paulo Freire mesmo quanto a [...] Acho que quando você vai estudar sobre EJA, vai em Paulo Freire né? Não tem como.” (*Professora Dara*).

Ao analisar as respostas das professoras identificou-se a fragilidade no conhecimento das leis e diretrizes que compõem a EJA. No entanto algumas professoras sinalizaram a LDBEN como documento principal no que diz respeito à modalidade. Este entendimento está presente nas narrativas da segunda questão, em que apenas as que responderam sobre as políticas voltadas à EJA fizeram um breve contraponto com relação aos impactos em suas práticas docentes. Contudo, observa-se o pouco conhecimento sobre os impactos das Políticas públicas no encaminhamento de propostas eficazes à modalidade. Para Adorno (2012, p. 24), “A experiência é um processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’”. Desta forma, ser experiente significa instituir-se de uma perspectiva humana e pedagógica para além do modelo educacional e reprodutivo. Para tanto, com o objetivo de elucidar como vêm sendo

desenvolvidas essas concepções, perguntou-se: “Qual(is) foram os impacto(s) da(s) mesmas(s) na sua prática docente?”

“Impacto relacionado [...] Bom, a LDB fala muito pouco sobre a prática em si, ela fala que você tem que garantir o atendimento ao acesso e tal [...] Já as outras leis são também [...] Que [...] garantir permanência, estruturas [...] relacionadas mesmo à prática, não [...] Não tem aquele ‘manualzinho’ de ó [...] Faça isso. Faça aquilo. Mas não é nem pra ter né?” (*Professora Flávia*).

“Olha, não estou vendo assim grande mudança na EJA não. Eu acredito que teria que ter um maior investimento e principalmente com relação à Educação Especial, que é no caso a área em que estou trabalhando neste exato momento. Eu vejo realmente essa falta [...] Falta de investimento, infraestrutura, é [...] a parte também da capacitação dos professores, a questão do material, a questão da discriminação, do preconceito. Muitas vezes as pessoas acreditam que a EJA principalmente na Educação Especial é mais fácil de trabalhar, porque pensa que nós não realizamos um trabalho mais efetivo com eles. Pensam que as atividades são mais de pintura, mas que não tem assim um objetivo ou que não tem uma finalidade. E não é bem isso que acontece. Mas ainda temos muito essa imagem na sociedade.” (*Professora Clara*).

“Eu prezo muito por uma educação de qualidade, que também é garantida lá na LDB. Então, é assim [...] Eu tento adequar o que eu ensino à realidade deles. Contextualizar, não dá nada solto. É até para dar um sentido para que eles se interessem pelo vai ser aprendido”. (*Professora Ana*).

Tais entendimentos demonstram que as professoras não têm aprofundamento teórico no que se refere às políticas públicas para a EJA, talvez até pela formação na educação brasileira, uma “semiformação” que segundo Adorno (2012, p. 23), “[...] constitui a base social de uma estrutura de dominação [...]”. Esse domínio ou a falta acerca das questões da EJA e das políticas de educação entre os professores é revelador no quadro da educação, em que as questões da democratização da educação ainda são bastante precárias e as políticas focalizadas para realização de um determinado tipo de educação reducionista. Adorno reitera que (2012, p. 114), “Sobretudo é necessário tratar aqueles pontos nevrálgicos ainda na fase de formação dos professores, em vez de orientar a sua formação pelos tabus vigentes”.

“Inclusão contrária” e a construção de uma Escola inclusiva

Continuando a análise, chamou a atenção a preocupação em todas as narrativas das professoras a forma como será feita esta “inclusão contrária”, pois como os estudantes elas também precisam se adequar para receber este público do ensino regular. Percebeu-se que as professoras estão um pouco assustadas, mas esperançosas com a inclusão destes sujeitos. Para

Campbell (2009, p.150), “a educação inclusiva deverá ser posta em prática em uma escola igualmente inclusiva que busque ações que favoreçam a integração, a opção por práticas heterogêneas e a aceitação da diversidade”. Para tanto, perguntou-se: “Como você vê a Unidade recebendo estudantes da classe regular, incluindo-os em turmas antes somente de estudantes público-alvo da Educação Especial?”

“Acho que tem que ser um processo muito bem feito, justamente para não dar embate entre os alunos regulares com os alunos especiais, porque não é qualquer pessoa que consegue [...] conviver né? É muito difícil você ver o outro, ainda mais especial, que tem suas limitações, tem suas especificidades. E quem não é acostumado, dá aquele embate que [...] Tem os agressivos [...] Então tem que ser feito de uma forma assim cuidadosa na realidade, mas que não é impossível. É completamente possível [...] É, mas que obviamente é mais fácil começar pelos pequenos (crianças), né? Você fazer uma inclusão regular com os alunos do infantil e depois indo que especificamente de jovens e adultos especiais, para pessoas comuns, ditas ‘normais’ [...] É complicado, mas não é impossível.” (*Professora Flávia*).

“Eu vejo com bons olhos, porque é até uma forma deles estarem em contato dentro do ambiente escolar também com os alunos regulares. Vejo com bons olhos. Porém eu acho que tem que fazer um trabalho mais efetivo com relação a isso, até mesmo com relação à aceitação, não somente do regular para o especial, mas também dos nossos alunos especiais. Porque muitas vezes eles se sentem um pouco invadidos [...] Existe isso porque, era uma escola somente deles e de uma hora para outra estão chegando outras pessoas, ocupando aquele mesmo espaço [...] Então é necessário fazer esse trabalho não somente com o regular, mas também com os alunos especiais, mostrando para eles que a entrada do regular na escola, está vindo com o objetivo de somar, e não de diminuir num espaço que pertencia a eles.” (*Professora Clara*).

“A minha preocupação é pelos alunos que vão chegar [...] para esses alunos que vêm [...] porque a gente já está adaptado à essa realidade, né? [...] Trabalhando só com a Educação Especial aqui. Então, qual será a reação tanto dos alunos que já estudam aqui como será a reação desses que vêm para cá? Como eles vão tratar nossos alunos especiais? Então, essa é a minha preocupação [...] Se eles vão aceitar esse diferencial que a gente dá aos alunos com alguma deficiência [...] Esse é o meu receio.” (*Professora Ana*).

“Como eu vejo? Normal. Como os nossos alunos. Eu acho que, é [...] entre eles não tem essa [...] Esse preconceito entre os alunos. Crianças né? Os adultos que tem mais esse preconceito [...] Entre eles não vejo isso. E às vezes de alguns pais, né?” (*Professora Selma*).

“Pois é [...] Eu acho que [...] eu ainda sinto muita dificuldade [...] Sinceramente quanto a isso [...] Porque trabalhando aqui à noite, sendo só eles, eu vejo o quanto eles se sentem sabe [...] Inseridos. Aqui é o lugar deles [...] Você vê, que eles não faltam, eles querem estar aqui, agora [...] Eu acho que quando entra a classe regular [...] Em alguns casos é bem favorável, em outros pode não ser. Acho que tem casos, que faz super bem para o aluno, e tem outros casos que não [...] Por exemplo o meu aluno F. (TEA) [...] Como inserir o F. numa turma regular? Não vou te dizer que é impossível, não, tudo é possível [...] Mas assim, é difícil [...] Se você contar que a gente não recebe essa formação, esse direcionamento [...] cursos, que seria o certo [...] Então assim [...] Alguns alunos estão preparados para a inclusão e outros ainda não.” (*Professora Dara*).

Compreendendo o posicionamento das professoras, entende-se que a “inclusão contrária” deverá ser um processo cauteloso, visto que se identifica uma certa “resistência” por parte delas. Diante dessa resistência Adorno (2012, p. 69) reitera que “A autorreflexão e o esforço crítico são dotados por isso de uma possibilidade real, a qual seria precisamente o contrário daquela dedicação férrea pela qual a maioria se decidiu.” Esse pensamento leva à reflexão sobre o receio do professor partir para o novo acerca de uma proposta até então desconhecida, o levando a sair talvez de sua “zona de conforto”, mas também há de se considerar que:

É preciso propor medidas que visem a assegurar os direitos conquistados, a melhoria da qualidade da educação, o investimento em uma ampla formação dos educadores, a remoção de barreiras, o provimento de recursos materiais e humanos em um movimento de transformação da realidade para se conseguir reverter o percurso de exclusão de crianças, jovens e adultos com ou sem deficiência no sistema educacional. (CAMPBELL, 2009, P.12).

Outra questão investigada numa expectativa de desvelar os obstáculos referentes à instrumentalização da perspectiva inclusiva de Educação Especial, indagou-se: “Quais os limites objetivos postos em sua realidade escolar com relação a esta ‘inclusão contrária?’” Como respostas, obtiveram-se:

“Trabalhar o outro que vem do regular. Eu acho que esse seria o maior limite que teríamos nessa inclusão. Acho que sabendo lidar [...] Sabendo fazer essa inclusão de uma forma sensibilizada, em que escute tanto os alunos ditos ‘especiais’ como os alunos ditos ‘normais’, acho que já é válido [...] E indo pouco a pouco. Fora que, é aquela questão de [...] Como você vai trabalhar com os dois públicos na mesma sala? A quantidade que vão ser de alunos regulares para a quantidade de alunos que tenham deficiências? [...] Então, vai ter que ser assim, uma prática, é [...] Com muito estudo [...] Acho que é válido muito mais cursos em relação a isso, para ajudar a encontrar [...] Fazer com que o professor encontre seu próprio caminho na prática, né? [...] Que ainda tem isso, você pode ensinar uma prática, mas essa não é nem adequada ao professor, não é perfil do professor, e nem é perfil da turma [...] Então assim, você tem que ajudar o professor a encontrar essa prática. Eu acho que essa vai ser a maior limitação [...] E fora sensibilizar também o professor [...] Você não pode querer a mesma coisa com um aluno ‘normal’, regular, para um aluno que tem deficiência [...] Tudo vai envolver sensibilização nesse caso.” (*Professora Flávia*).

“Os limites que eu acredito, seja com relação a essa parte mesmo da aceitação. É necessário que faça realmente um trabalho com relação a isso [...] A visão que as pessoas têm da Educação Especial é [...] Do trabalho que é realizado na Educação Especial [...] A valorização do trabalho na Educação Especial.” (*Professora Clara*).

“Eu acho que não tem limites. Até porque trazendo os alunos da classe regular pra cá, vai também contribuir com a interação [...] Eles vão interagir [...] Para eles saberem que não se resume só aqui na Educação Especial [...] Até para eles saberem como se comportarem lá fora, no mercado de trabalho, principalmente na faixa etária deles. Então acho que limite não tem. Claro que há limite para tudo né? Mas acho que vai favorecer muito para a integração social deles.” (*Professora Ana*).

“Eu acho que [...] nós vamos ter assim, algumas dificuldades sim de lidar. Mas eu acho que vai ser realmente com essa coisa do preconceito [...] Porque a nossa escola já é tachada como a escola dos especiais, né? Então vindo o regular para cá [...] Acho que vamos bater nessas dificuldades sim. Mas o dia a dia entre a gente, acho que não teria não.” (*Professora Selma*).

“É, a minha turma é bem [...] Tem bastante dificuldade ainda né? Eu acho que é assim [...] Eles precisam [...] Acho que quanto mais o professor está ali do lado deles, eu acho que para eles é melhor [...] Acho que a turma, quanto mais cheia assim [...] O trabalho vai ser mais difícil. Mas tem a outra situação, da questão de socializar né? [...] Que seria bacana. Na mesma questão que algumas coisas seriam super bacanas e outras não. Mas acho que o limite seria mais essa questão mesmo de [...] A maior quantidade de pessoas [...] Maior quantidade de alunos, mais dificuldade de dar atenção.” (*Professora Dara*).

Alguns limites foram elencados a partir dessas narrativas referindo-se à realidade vivenciada com o PAEE e a possível “inclusão contrária”: sensibilização, aceitação, limites, integração social, preconceito, socialização, turmas cheias, dificuldades para ensinar devido a limitação de material humano e de apoio, escassez de tempo para a elaboração do planejamento específico para atender a demanda com base no currículo comum.

As limitações são variadas, percebe-se nas narrativas uma maior preocupação relativa à socialização dos grupos e a democratização da escola, visto que os estudantes da Unidade vêem o espaço escolar como porto seguro, já que o preconceito, *bullying* e a exclusão não estão presentes em seu contexto. Damasceno (2015, p. 92) leva à reflexão sobre a escola que se tem e a que se quer construir como um espaço de inclusão com os seguintes questionamentos: “[...] qual o sentido político da democratização? A quem serve esta escola que temos? Por que temos esta escola? Como superar a escola excludente?”. E Adorno (2012, p.144) reitera muito bem desvelando a realidade do espaço escolar em que, “a importância da educação em relação à realidade muda historicamente [...] - que a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens -, de forma que este processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático.”

A Unidade está começando a vivenciar uma inclusão efetiva, um espaço acolhedor e receptivo para todos que a procuram, daí é extremamente importante que todos os envolvidos neste processo de inclusão, estejam preparados para vivenciar a mudança de paradigma que ela carrega e estejam abertos ao novo momento que ela está sendo inserida, desconstruindo a ideia de Educação Especial e estando preparados para receber os estudantes que transformarão a visão distorcida que se tem da escola.

O AEE e suas contribuições na EJA

Continuando as análises, buscou-se elencar as contribuições do AEE na EJA para o processo de inclusão dos estudantes PAEE. Perguntou-se, visto que no turno vespertino não ocorre este atendimento, já que ainda não recebe os estudantes da classe regular: “Em que o Atendimento Educacional Especializado poderá contribuir no processo ensino-aprendizagem a partir do momento em que receberem os estudantes do ensino regular?”

Obtivemos as seguintes respostas:

“Eu acho que [...] Apesar de ser feito o AEE com grupos específicos, ou só um ou outro aluno, acho que deveriam estar em sala de aula mesmo [...] É muito complicado inclusive quando a gente fala de SEMED, eu sei exatamente quando um professor fez mestrado acadêmico e fez mestrado profissional, principalmente quando aquele professor não tem prática de sala de aula [...] Você encontra um embate tão grande da teoria para a prática que às vezes o atendimento, voltando para o AEE [...] Que é muita teoria e pouca prática, que te ajude, ou ajudar mesmo aquele aluno a chegar naqueles objetivos, mas não é com a intenção de chegar ao objetivo igual ao aluno regular, mas de ajudar até mesmo o professor quando ele não tem mais a ideia do que fazer [...] Não tem saída para ajudar o aluno especial, justamente para atingir aquele objetivo. Acho que ele tem que estar em sala de aula também, pelo menos uma vez na semana, ou cinquenta minutos por turma, justamente para conhecer como é o professor e ajudar o professor também na prática dele né? [...] Então assim que é AEE, tem que estudar bastante sobre práticas pedagógicas e, às vezes parece que é só um passatempo na realidade [...] Não vou dizer que são todos, mas muitos são. É aquele passatempo que [...] Não quer nem pegar o plano de aula do professor para saber o que ele está dando. Então como é que ele vai ajudar o aluno e ajudar o professor [...] Não tem como fazer essa interligação.” (*Professora Flávia*).

“Pode auxiliar o professor, tendo uma comunicação com o trabalho que o professor está realizando em sala, tendo essa comunicação com o AEE, para que o AEE faça um reforço, principalmente naqueles conteúdos que o professor esteja trabalhando naquele momento em sala de aula. Acho que se tiver uma comunicação [...] ‘Olha essa semana eu vou trabalhar tais disciplinas e tais conteúdos com esse aluno’, e a comunicação com o AEE, para que ele possa saber o que meu aluno está estudando, o que ele está fazendo comigo na minha sala, quais as dificuldades que ele está apresentando naquele momento e ele poder estar até reforçando mesmo de uma forma lúdica, é [...] Principalmente aqueles conteúdos que meu aluno apresenta mais dificuldade, nesse momento ele vai estar auxiliando.” (*Professora Clara*).

“Bem, o AEE pode ajudar a dar uma atenção especial a esses alunos com dificuldades. Porque quando a gente tem uma turma só de educação especial em quantidade menor, a gente consegue dar uma atenção especial para cada um [...] Têm diferentes dificuldades, diferentes faixas etárias. Então aumentando a quantidade de alunos, trazendo o regular para cá, esse foco que a gente tem na educação especial pode se perder um pouco. Então o AEE pode ajudar nisso [...] Por exemplo, uma turma regular e chamar esses alunos com dificuldades para poder dar um suporte maior.” (*Professora Ana*).

“Realmente em estar atendendo esses alunos especiais um a um, particularmente [...] Mas não sei muito bem como iria funcionar.” (*Professora Selma*).

“É a Sala de Recursos né? Ah, eu acho que é um complemento [...] É muitíssimo importante esse complemento com outra visão, do aluno [...] Que eu tenho uma visão [...] No caso o professor do AEE vai ter outra visão daquele aluno [...] Acho que só melhora seu trabalho né? Porque há uma troca de opiniões. Acho que só enriquece.” (*Professora Dara*).

Diante das respostas dadas pôde-se constatar que as professoras veem o AEE na qualidade de reforço escolar, não enquanto suporte para o pleno desenvolvimento do estudante, como um serviço necessário para a inclusão na diversidade da sala de aula, ou remoção das barreiras impostas no decorrer do processo ensino-aprendizagem, talvez em razão de não ocorrer ainda oferta deste serviço no turno, uma vez que a classe regular não faz parte do contexto da EJA. É importante ressaltar a necessidade dos professores reconhecerem a finalidade do AEE na EJA, para que seja uma ferramenta positiva para a transformação e aprimoramento do processo de inclusão na Unidade Escolar. Santana (2016, p. 43) reitera a importância do AEE na equiparação de oportunidades de desenvolvimento do público-alvo da Educação Especial onde,

É neste contexto que o atendimento educacional especializado passa a ser considerado como uma ação imprescindível para a equiparação de oportunidades de desenvolvimento, e conseqüentemente na construção de sistemas educacionais inclusivos. Diante disso, podemos inferir que o fundamento do AEE está na desbarbarização da operacionalidade do processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial haja vista que busca desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Contudo, é importante ressaltar que as professoras reconhecem no AEE a contribuição tão necessária para o pleno desenvolvimento de seus estudantes, complementando o processo de inclusão que será vivenciado em sala de aula, assim como remover as barreiras impostas durante este processo de “inclusão contrária”.

Percebeu-se também através da narrativa da professora Flávia o descontentamento com o suporte recebido por parte da Secretaria de Educação, questionando inclusive a atuação de alguns profissionais que talvez não tenham a vivência de sala de aula, não compreendendo as especificidades do público atendido, de modo à teoria sobrepôr à prática. A busca de respostas por parte desta professora leva à reflexão sobre os espaços formativos de discussão e o compartilhamento de boas práticas por parte da equipe de Educação Especial, para que a teoria e prática estejam articuladas e não dissociadas, havendo maior aperfeiçoamento em

áreas específicas, até mesmo para o professor saber qual é o real propósito do AEE. Dessa forma como reforça Damasceno (2015, p.152) “[...] partir da teoria para entender a Práxis, retornando à primeira para construir conhecimento, nas palavras de Adorno, uma vez que Práxis e Conhecimento são indissociáveis”. Sobre este entendimento Adorno (2012, p.204-205) esclarece: “Pensar é agir, teoria é uma forma de práxis. Somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto.”

Inclusão escolar na Educação Especial e seus valores emancipatórios

Esta categoria tem como intuito elucidar os desafios e valores fundamentais para a realização da “inclusão contrária” na U.E., em relação à prática docente dos sujeitos envolvidos, que segundo Campbell (2009, p.136), “Os alunos portadores de deficiências que estão nas escolas especiais têm o mesmo direito constitucional de acesso à educação regular em ambiente escolar não segregado e em turmas condizentes com sua idade que os seus colegas sem deficiência”. Para tanto perguntou-se: “Que desafios você poderá encontrar ao receber este público em sua sala de aula?”:

“Eu nunca trabalhei com alunos do regular [...] Acho que o maior desafio será trabalhar com os próprios alunos [...] Porque na educação especial a gente trabalha tanto com o [...] Até mesmo o lúdico, apesar de serem adultos [...] a gente trabalha de uma forma tão mais é [...] A gente encontra os caminhos para atingir os nossos objetivos de uma forma tão diferente, do que ter que falar diretamente ensinar isso é isso, pronto e acabou. É muitas vezes o que teoricamente acontece na realidade da educação regular [...] Tipo, o aluno vai absorver aquilo, pronto e acabou, já com o aluno de educação especial, você fica martelando [...] Você explica de uma forma, explica de outra [...] Mostra isso, mostra aquilo [...] Acho que essa é a maior limitação mesmo.” (*Professora Flávia*).

“Primeiro a questão do apoio, porque o quantitativo de alunos irá aumentar. Esses alunos [...] É necessário que seja feito um trabalho tanto com o regular quanto com o especial, para que tenha uma harmonia dentro da sala de aula. E a questão do apoio principalmente quando tivermos alunos muito comprometidos.” (*Professora Clara*).

“Acho que é mais a questão de adaptação. Toda mudança a gente fica assim, muito tensa, meio receosa [...] Mas as dificuldades vão ser encontradas, até porque a escola já está habituada só com classe especial, devido à quantidade pequena (na sala) [...] A gente já sabe algumas limitações, já sabe até onde eles podem ir. Então eu tenho receio em relação a trazer o regular para cá [...] E como eles vão lidar com os alunos especiais.” (*Professora Ana*).

“Seria tentar transformar essa visão, desses nossos alunos que vêm do regular, em ver diferente [...] em aceitar o diferente [...] Porque todos nós somos diferentes né? Não existe aquele igual né? E tentar transmitir isso aí para eles [...] a enxergar o outro com o semelhante.” (*Professora Selma*).

“Acho que o desafio maior seria socializar, fazer com que [...] Mostrar a importância [...] A questão do preconceito [...] A pessoa diz que não tem preconceito, mas quando vai olhar ta ali né? [...] Acho que é mais a questão do preconceito mesmo [...] Não vejo outra dificuldade não.” (*Professoram Dara*).

Nas narrativas em destaque percebeu-se como as professoras compreendem a escola e suas preocupações com relação à entrada do público regular quanto a aplicação dos conteúdos devido a especificidade de seus estudantes, a relação entre eles, a adaptação, a socialização e a desconstrução da escola como um espaço da Educação Especial. É necessário identificar como as professoras recebem esta proposta de inclusão no seu contexto educacional, para que seja viável a aceitação de transformar este desafio em uma abertura de possibilidades para o desenvolvimento de seus estudantes PAEE, no qual segundo Adorno (2012, p.67) ele deve “[...] desprovincianizar, em vez de imitar ingenuamente o que é considerado culto [...] constituir uma meta importante para a consciência daqueles que pretendem ensinar alguém.” Nesse sentido, perguntou-se também: “Quais valores você considera fundamentais para a operacionalização da perspectiva de Educação Especial?”. Foram obtidas as seguintes respostas:

“Tudo é questão de sensibilização. Não adianta [...] É empatia, é sensibilização de você até mesmo se colocar no lugar do seu aluno e entender também a limitação do seu aluno. A empatia no caso [...] Para tentar achar um meio de conseguir com que ele aprenda [...] A empatia é fundamental e a sensibilização do professor com tudo isso.” (*Professora Flávia*).

“O respeito [...] Principalmente o respeito, a tolerância, a compreensão, o amor, a amizade [...] principalmente.” (*Professora Clara*).

“Primeiro é autonomia, respeito ao próximo, eles se valorizarem também. Porque às vezes a gente escuta muito, eles principalmente devem escutar muitas coisas em casa [...] Então essa questão de se valorizarem, a autoestima, o respeito, principalmente, a autonomia, independência.” (*Professora Ana*).

“Respeito [...] Respeitar a diferença um do outro. Amar, aceitar [...] E até mesmo ser mais amigo, mais parceiro. Estar junto com o outro, porque [...] É aquela história, que uma andorinha não faz verão, né? [...] Então, é estarmos juntos [...] É sermos [...] É estarmos mesmo ajudando um ao outro. Porque assim como nós temos as nossas dificuldades, eles têm a deles, né? [...] E quando estamos unidos, eu acho que a gente consegue chegar a algum lugar.” (*Professora Selma*).

“Eu acho que o que eles mais precisam é de carinho, de atenção e [...] Não sei.” (*Professora Dara*).

Ao analisar as respostas das professoras constatou-se que os valores principais são a afetividade, a empatia e a construção da autonomia dos estudantes, valores esses que se

encontram ligados à igualdade, respeito à diversidade e participação na sociedade. Embora seja necessário transformar a escola em um espaço inclusivo, percebe-se que as professoras têm um pouco de receio na recepção do público do ensino regular, vista a superproteção entendida nestas narrativas. Tais compreensões deixam um obstáculo para que esta “inclusão contrária” seja efetivada, já que há certa rejeição, mesmo que inconsciente, por parte das professoras. A fim de trazer a reflexão sobre o papel do professor diante desta discussão, Freire (2006, p.64) conclui temporariamente que,

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, [...] em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos.

Continuando a análise, os desafios e valores aqui registrados através das narrativas, mostram uma grande preocupação quanto ao processo de inclusão do público regular no turno vespertino, já que se concebe alguma resistência, mesmo que não explícita, deve-se talvez à proteção que exercem sobre os estudantes PAEE e o receio do preconceito que eles tanto vivenciam fora dos muros da escola. Em nenhuma narrativa há a invocação dos direitos destes estudantes em estarem incluídos em um ambiente diverso e plural de uma escola comum. Não se viu a preocupação de proporcionar a estes estudantes um ambiente igualitário, para que possam estar aptos a serem inseridos na sociedade em que vivem. Pois, como aponta Adorno (2012 p. 116) “Mas não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto”.

Assim, a promoção dos direitos humanos, no âmbito da educação inclusiva, deve ser acolhida pela sociedade para que a escola seja a porta para o pleno desenvolvimento destes estudantes, havendo igualdade, equidade e justiça.

Educação de Jovens e Adultos na E.M. Albert Sabin: concepções numa perspectiva inclusiva

Entendendo que a visão de educação determina as práticas dos professores durante o processo ensino-aprendizagem, esta categoria tem como objetivo compreender através das narrativas sobre o significado da EJA inclusiva. Para tanto, foi perguntado: “De que maneira

você concebe a EJA numa perspectiva inclusiva?”. Antes das narrativas, vale salientar que a professora Flávia nunca atuou em uma escola regular, sendo para ela a “inclusão contrária” também uma vivência inédita em sua trajetória pedagógica.

“Nada é impossível [...] Muito trabalhoso, mas não impossível. Eu acho que vai ser bem interessante e até mesmo, de fazer com que nossos alunos especiais consigam também uma maturidade, que até mesmo quando eles eram da manhã e da tarde, dos outros turnos, eles tinham muito aquela coisa de [...] Do pai e da mãe tratá-los como se fossem bebês e de tratá-los como se fossem crianças [...] Então, quando vieram para a noite, já deu aquele impacto [...] ‘Olha, vocês são adultos, acabou com isso [...] Vocês podem ir parando e vamos agir como adultos’ [...] ‘Ah, mas eu sou criança!’ [...] ‘Não, não é criança!’ [...] Então assim, é até mesmo uma visão que os próprios alunos vão sentir, com muito responsabilidade, mais maturidade. Para ser [...] A idade que eles mesmos têm [...] Então acho que vai ser de grande ajuda [...] É nesse quesito de tanto os pais virem isso, quanto os próprios alunos se sentirem seguros para serem maduros [...] E independência, né? Independência da família que é o mais importante.” (*Professora Flávia*).

“Eu vejo como uma forma de abrir uma nova porta, uma nova janela para o novo [...] O novo assusta um pouco, em um primeiro momento, mas eu acredito que nós precisamos tentar [...] Porque se você não tenta você não sabe o que vai acontecer [...] Então, é necessário tentar. Eu vejo com bons olhos, né? Eu acho que tudo o que vem para acrescentar, para ajudar, para melhorar, tem que ser aceito de braços abertos né? Mas é necessário que tenha um apoio, uma estrutura, para que no final, tenhamos um objetivo concluído e um resultado positivo.” (*Professora Clara*).

“Numa perspectiva inclusiva é essa questão de juntar os dois, o regular e a classe especial. Mas também não deixar que o trabalho com a Educação Especial se perca, porque às vezes quando a gente está numa turma muito grande, a gente deixa um pouco de lado o aluno com deficiência. Então essa questão de incluir, não deixar de lado [...] Procurar sempre atividades em que possam incluir esses alunos [...] Não isolando, não excluindo [...] Para que eles se sintam também importantes. Porque às vezes eles vão ficando de lado [...] Segregados.” (*Professora Ana*)

“Eu já trabalhei em um EJA há muito tempo [...] Já tive na minha turma deficiente auditivo, já tive visual e já tive Down. Até são da Comunidade (Igreja) [...] Assim, eles recebem, eles incluem muito bem o especial. Nunca tive, não vejo nenhum problema, nenhuma dificuldade, nem preconceito na EJA, não vejo [...]” (*Professora Selma*).

“Acho bacana, acho que [...] Para alguns alunos isso seria importante sim, essa socialização. Mas nisso você tem que pensar no aluno de forma individual. Para alguns alunos é maravilhoso, para outros ainda não [...] Para alguns autistas, eu acho bem complicado assim [...] Em alguns casos pode melhorar e em outros [...] O F. (TEA), acho que dificilmente ele entraria na sala, né? Ele já tem muita dificuldade [...] Assim, quanto mais cheia a sala, acho que mais dificuldades ele teria de entrar [...] Eu acho que assim, quando você fala dessa questão das dificuldades e tal, eu acho que tem que pensar no aluno de forma individual [...] Tem alunos que estão preparados e outros não.” (*Professora Dara*).

Ao analisar as narrativas das professoras, compreendeu-se a preocupação com a autonomia, o amadurecimento, a aceitação e a socialização dos estudantes com o público

regular numa perspectiva de alcançar novos horizontes com a “inclusão contrária”. Também houve a questão de pensar o estudante individualmente de acordo com suas especificidades, buscando estratégias de incluí-los na sala de aula. Partindo desse pressuposto, Costa (2003, p.03) salienta que “É importante, porém, destacar que um projeto educacional democrático inclusivo não se realizará com base apenas em leis, mas principalmente como decorrente de uma autorreflexão crítica por parte de toda a sociedade [...]”.

Constatou-se também a preocupação dos pais com relação à “inclusão contrária”, já que muitos estudantes chegam ao turno muito dependentes de suas famílias. Segundo Soares (2011, p. 155), “[...] a educação em EJA é algo mais amplo que o termo ‘escolarização’. [...] já que cada educando possui especificidades, tornando o processo educativo diferenciado, de acordo com cada situação”. Logo, entende que é necessária uma mudança de atitude tanto dos responsáveis quanto dos professores com relação ao atendimento na EJA juntamente com o público regular, para que seja uma realidade a inclusão no turno, dinamizando o processo pelo qual a modalidade é delineada. Adorno (1995, p. 157) nos afirma que, “(...) o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança”. Nessa perspectiva, torna-se clara a necessidade em retomar o elo entre o objeto destacado e a reflexão acerca da “inclusão contrária”.

EJA: opção ou escape?

Nesta categoria a finalidade é analisar a opção das professoras em ingressar na EJA. Assim foi feita a pergunta que sinaliza as contribuições a respeito dos limites postos no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes nesta modalidade e os reais motivos que levaram as professoras a buscar o turno. No que se refere às causas já percebidas, indagou-se: “Por que sua opção em lecionar na EJA?”

“Eu sempre gostei daqui, eu nunca tive [...] Eu aprendi muitas coisas daqui, até mesmo aquela questão de com eles [...] O meu dia pode estar horrível, mas chego aqui eles alegam a gente de uma tal maneira que [...] Por que eu tenho que ser triste? Por que eu tenho que sofrer? Eles têm muito mais motivos e não são assim [...] Então, a gente acaba vendo, até mesmo, nós acabamos fazendo uma reflexão de nós mesmos [...] Porque estou triste gente [...] Pelo amor de Deus! Eles mesmo alegam a nossa vida, e a Educação Especial em si [...] e a noite, por questões de horário, não vou dizer, não vou ser hipócrita, porque eu não tenho escolha [...] É, eu vim para cá à noite mesmo por questões de horário. Mas eu já amava essa escola, mesmo antes de entrar [...] Então para mim foi até uma honra, de estar ainda seguindo este legado, que minha mãe veio para cá e agora estou eu aqui seguindo.” (*Professora Flávia*).

“A princípio foi uma questão [...] Não vou mentir, foi uma questão de necessidade. Eu trabalho também em outro município e foi com relação à questão do horário, né? Só que me identifiquei com a EJA, me identifiquei com os alunos [...] Aos poucos eles foram me conquistando, principalmente na Educação Especial [...] Fui conquistada.” (*Professora Clara*).

“A princípio minha questão foi o horário, mesmo [...] Mas chegando aqui eu me deparei assim [...] Porque a gente pode ser útil na vida deles, dos alunos [...] A questão do valor [...] São alunos que vêm com uma autoestima muito baixa [...] Então eu me senti muito bem, fazendo o bem para eles [...] Então assim [...] Cheguei com receio, porém fui descobrindo, até mesmo a partir do carinho deles; às vezes a pessoa fica com receio de dar um abraço [...] E eles quando viram que eu dei essa abertura, de poder dar um abraço, de conversar [...] Para poder falar alguma coisa que aconteceu em casa [...] Então eles também foram se sentindo bem [...] Eu tenho gostado muito. Tenho me interessado [...] A questão da EJA, principalmente assim [...] Adultos [...] Eu não tinha trabalhado com adulto especial. Então eu vim com esse receio. Mas foi assim desmistificando toda aquela barreira [...] Ah meu Deus, como será trabalhar com adulto especial, porque [...] O que eles podem, o que eles não podem e [...] E até quando eu conto para alguém que eu trabalho assim, a pessoa não acredita que escrevem, que eles são falantes, que eles têm autonomia, que alguns trabalham [...] Para mim está sendo normal, né? [...] Claro que normal, normal não é, porque a gente não pode também igualar à uma classe regular, tem limitações, tem dificuldades [...] A gente tem que respeitar o limite de cada um, principalmente [...] Eu já peguei uma turma na metade do ano letivo, então eu não soube do histórico desses alunos, diante das dificuldades de cada um [...] Então fui descobrindo aos poucos. Mas com a ajuda também da orientação [...] Vocês foram passando alguns casos e agora assim, eu estou apaixonada.” (*Professora Ana*).

“Gosto de trabalhar com jovens e adultos. Gosto muito. Realmente é uma inclusão verdadeira, né? É por quê? Não existe um mundo só de especial e um mundo só dos não especiais [...] E aí eles vão conseguir interagir entre eles [...] e ter uma verdadeira sociedade [...] Eles aprenderem lá fora a se respeitarem, a respeitar o limite um do outro.” (*Professora Selma*).

“Olha, na verdade, já que é para falar, não foi nem uma opção, né? Eu ia sair da tarde e me jogaram para noite [...] Mas assim, eu gostei muito [...] Assim, é muito diferente [...] Para mim tem sido sensacional [...] O olhar muda muito [...] Eu trabalhava à tarde com o regular. Então assim, quando você vai para a EJA, ainda mais especial, é totalmente diferente [...] O trabalho é outro, a visão é outra [...] Eu estou amando [...] Mas hoje para mim é uma opção. Na época não tinha escolha.” (*Professora Dara*).

Segundo Arroyo (2005, p. 22),

Não é qualquer jovem. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos.

A EJA é relevante para a sociedade, daí ser preciso o comprometimento dos educadores diante de sua atuação nesta modalidade educativa, não como escape, mas como opção, buscando formação e atuando na/para construção de políticas públicas que contemplem às demandas da EJA. Pelas narrativas pode-se deduzir que as professoras buscaram na EJA um escape para seus “problemas” de horário. Apenas uma professora destacou a modalidade como opção. Também salientaram a necessidade de aumentar a autoestima desses estudantes através do carinho, atenção, conquista e um olhar diferenciado sobre eles. Fávero (2011, p. 367), reitera a necessidade da busca de metodologias que os atendam quando “[...] a capacidade de aprender dos adultos requer uma metodologia especial de ensino que considere o desuso da aprendizagem, desenvolva a autoconfiança e parta do diálogo”.

Diante deste posicionamento, compreende-se que a EJA como modalidade educativa, deve ser concebida como um espaço de desenvolvimento do público que a busca, entendendo a especificidade de cada um e não cristalizado como depósito de pessoas à margem da sociedade ou como saída para resolução de dilemas pessoais. A metodologia de ensino para a EJA deve garantir o aprendizado e a motivação que estes estudantes tanto necessitam, para desenvolver suas potencialidades para participarem plenamente do mundo que os cerca. Adorno (2012, p. 118), nos convida à reflexão sobre percepções equivocadas em que, “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação”.

Benefícios potencializados na “inclusão contrária”

Ao considerar os benefícios da ‘inclusão contrária’, fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da perspectiva democrática de uma educação inclusiva na Unidade Escolar, foi indagado: “Quais benefícios serão potencializados no estudante público-alvo da Educação Especial com a inclusão dos estudantes da classe regular da Unidade?” Obtiveram-se as seguintes respostas:

“Maturidade [...] Maturidade acho que é o principal; e a convivência com as pessoas ‘normais’, que muitos deles não têm, porque a família acaba escondendo. Então assim, lidar com o outro, convivência e maturidade que é o primordial para mim.” (*Professora Flávia*).

“Eu espero que haja assim, uma maior tolerância, maior respeito. Que a EJA, principalmente na Educação Especial, ela comece a ser vista com outros olhos, a partir do momento que o regular esteja presente e possa ver e sentir toda a dinâmica do trabalho que é feito dentro da Unidade Escolar. Espero que tenha mais respeito, mais tolerância, mais compreensão, mais valores humanos.” (*Professora Clara*).

“Primeiro é a interação [...] Eles vão interagir com outros alunos também [...] A questão de preparar, porque às vezes os alunos especiais ficam só na casa deles, naquele ambiente [...] na mãe, sempre o pai ali dando superproteção [...] E ele lidando com outros jovens, outros adultos, eles vão poder interagir e ter uma preparação maior se tiver que encarar a realidade lá fora.” (*Professora Ana*).

“Realmente é uma inclusão verdadeira, né? É por quê? Não existe um mundo só de especiais e um mundo só dos não especiais [...] E aí, eles vão conseguir interagir entre eles [...] E ter uma verdadeira sociedade [...] Eles aprenderem lá fora a se respeitarem [...] a respeitar o limite um do outro.” (*Professora Selma*).

“A questão da socialização é bem bacana. Porque assim na verdade eles vão ser [...] A gente vai estar os preparando para a vida, né? [...] Porque é o lugar que eles se sentem à vontade. Mas o mundo não são só eles [...] Então assim, quando chega alguém do regular, também é bacana essa troca, tanto para as pessoas que são do regular, quanto para eles. Então assim [...] Eu acho que a questão da socialização, o dia a dia. Porque o preparo para o dia a dia é o maior benefício.” (*Professora Dara*).

Foi possível perceber diante dessas narrativas que as maiores preocupações para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e uma educação democrática numa perspectiva inclusiva foram: tolerância, respeito, compreensão e valores humanos tão importantes para que haja de fato inclusão na Unidade Escolar. Torna-se importante destacar que estas problemáticas irão colaborar para que ocorra a interação tão evidenciada pelas professoras durante toda a entrevista, fazendo com que os estudantes PAEE tenham maturidade, convivam com o outro de maneira plena e que a socialização entre os dois públicos seja realizada de forma harmoniosa.

A colaboração e a ajuda mútua devem ser os alicerces para a construção de uma inclusão legítima, onde haja respeito às diferenças, buscando uma educação para a vida, para a emancipação, com competências que priorizem o senso crítico e o desenvolvimento cognitivo, sempre visando o respeito ao outro, que como bem aponta Adorno (2012, p. 161) “[...] acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma

ultima o fortalecimento do instinto de competição.”, instinto esse que colabora para o desenvolvimento de todos os envolvidos nessa proposta de inclusão.

Diante das respostas, também foi realizada uma indagação inversa: “Quais serão os benefícios potencializados nos estudantes de Classe Regular com a convivência com o estudante PAEE?” Obtiveram-se as seguintes respostas:

“Empatia, assim como os professores, né? Na realidade, é [...] Qualquer um que vem para cá, se sente sensibilizado, começa a ter empatia de [...] Só porque é especial a sociedade vê com olhos de: ‘ah, é incapaz, não sabe fazer nada, não pensa, não tem escolhas, não namora, não casa ou não fazem sexo’ [...] E quando as pessoas acabam conhecendo mesmo, a realidade que é, as pessoas se assustam [...] Mas quando acabam esse primeiro ‘embaque’, eles acabam vendo que são pessoas como qualquer outra, então, que também tem seus desejos e por aí vai [...] Então vai ser de grande valor, para o pessoal, eu acho, para os estudantes regulares e [...] Compreender que a diferença não torna o outro menos humano e muito pelo contrário [...] Nos torna ainda mais humanos, né? Tanto quem tem deficiência quanto quem não tem. Principalmente quem não tem, se torna muito mais humano.” (*Professora Flávia*).

“Os valores humanos. Porque os nossos alunos especiais, eles têm muito a ensinar [...] Eles têm muito a aprender. Mas têm o dobro a ensinar. Os valores a ensinar.” (*Professora Clara*).

“Primeiro eu acho que vai ter que ser assim uma questão de conscientização. Conscientizar os alunos que virem do regular, para que eles respeitem os alunos que aqui já estão da classe especial, porque a gente vê muito lá fora a ‘zoação’, a questão do *bullying*. Então às vezes até no caminho [...] Essa semana presenciei isso [...] Tinha um aluno subindo (especial) e um aluno do Alejandro (escola), e não sei qual a outra escola, passou e falou alguma coisa assim [...] Aí a mãe alertou: ‘não faz assim porque ele é especial!’ e tal [...] Então eu acho que primeiro, deve haver uma conscientização dos alunos que virão, para respeitar as limitações, as deficiências dos alunos especiais.” (*Professora Ana*).

“A mesma coisa, aceitação [...] Eles terem uma maior aceitação. Porque na verdade, os nossos especiais viviam escondidos para a nossa sociedade [...] E hoje, eles estão começando [...] Começando ainda, né? [...] a aparecer. Porque a gente vê a quantidade de alunos que nós temos aqui no Albert e [...] Aí você sabe [...] A maioria ou todos são de Belford Roxo. E você vê esse povo na rua? Poucos [...] Muito poucos [...] Então eles estão aonde? Escondidos dentro de casa [...] Então eles criaram um espaço deles [...] Eles terem a vida deles social também lá fora [...] Poder viver como todo o mundo.” (*Professora Selma*).

“A questão da socialização também. Deles perceberem e terem a oportunidade de ver como é a vida [...] Eu acho que, quando a gente entra nisso (no vespertino), a primeira pergunta que eu fiz assim [...] ‘Caramba!’ Como pode isso que está acontecendo, como pode? [...] É como se você entrasse em outro mundo, porque lá fora a gente quase não vê isso [...] Então assim, quando você vê de perto assim, gente! [...] Parece que você está em outro país, num outro mundo sabe? [...] Então para a vida deles, o preparo para a vida vai ser o maior benefício.” (*Professora Dara*).

Analisando as narrativas, que dizem respeito ao que será potencializado com o acolhimento do público regular na Unidade Escolar, foi possível compreender que as professoras se mostraram um pouco resistentes à “inclusão contrária”. A professora Selma inclusive sinalizou a escola como um espaço de não discriminação, já que o espaço pertence aos estudantes PAEE, pois eles são marginalizados na sociedade, estando ainda escondidos em suas casas, tendo na escola o mundo que eles almejam. É necessário transpor barreiras, para que estes estudantes sejam também parte de uma educação de qualidade e inclusiva, como bem aponta Campbell (2009, p.34) em que, “temos de vencer as barreiras que nos impedem de proporcionar uma educação de qualidade para todos, em todos os níveis e em todas as idades”.

A Educação Especial não é um mundo paralelo, é um espaço em que dá suporte e serviços educacionais para uma educação inclusiva de qualidade, longe de preconceitos, discriminações, *bullying* e exclusão, principalmente com relação à EJA, *lócus* do estudo. Damasceno reitera esse pensamento (2015, p.41) quando, “[...] considerando que desbarbarizar é um objetivo educacional da maior prioridade, é que fundamentamos a importância de se pensar as estruturas organizacionais antidemocráticas vigentes nas escolas contemporâneas brasileiras [...]”. E sendo desbarbarizar um dos objetivos educacionais mais importantes, Adorno (2012, p. 155) considera “[...] tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.”

Ainda observando as narrativas, foram destacados a empatia, humanidade, valores humanos, compreensão quanto às diferenças, respeito, aceitação, conscientização e socialização que estiveram presentes durante as entrevistas, valores que as professoras esperam construir ao longo da inclusão, visto que o público regular será recebido pelo PAEE e a maior preocupação é a aceitação dos estudantes da escola, onde todos irão aprender e ensinar o que trouxeram em suas bagagens de vida, desmistificando o rótulo de “escola de doentes” que a Unidade ainda carrega.

Campbell (2009, p. 39) aponta que, “O problema da exclusão não deve se limitar a interrogar sobre quem é excluído ou sobre quem é o culpado da exclusão, mas conhecer também os processos e os efeitos dessa exclusão”. A resistência percebida entre as professoras, mesmo que muito sutil, leva a repensar sobre o papel de formar opiniões que o professor tem no espaço escolar e na sociedade, fazendo com que a inclusão retarde a ser uma realidade em todos os espaços. A escola deve buscar espaços formadores para que o estigma

de “Escola Especial” se supere, transformando-a em um espaço real de inclusão, pois segundo Soares (2011, p.262), “[...] entender a escola como espaço de formação também para o professor, implica perceber o educando como interlocutor e ator das práticas pedagógicas”.

3.6 - OS DESAFIOS DA INCLUSÃO EM UMA ESCOLA ESPECIAL

Diante das narrativas feitas pelas professoras, vislumbrou-se a proposta de realizar um projeto¹ que contemplasse a “inclusão contrária”. Por isso começaram a se realizar encontros para que este projeto fosse desenvolvido e colocado em prática na realidade da escola. O reconhecimento do projeto junto à SEMED foi importante para a realização de uma proposta de educação delineada juntamente com um Plano de Ação¹ de reestruturação das classes especiais fornecido pela Secretaria, para que pudesse ser utilizado como parâmetro para a construção do projeto.

Para sua organização e funcionamento o projeto obtém como indicadores a flexibilização do tempo dos estudantes e carga horária anual, a reorganização do tempo do professor, a organização curricular por áreas de conhecimento, metodologias e ações que atendam as necessidades da aprendizagem e um processo avaliativo capaz de diagnosticar as especificidades de cada estudante. O Projeto também tem como principal foco a inclusão social, pois como reitera Campbell (2009, p.193), “A inclusão torna-se viável quando, por meio da participação em ações coletivas, os excluídos são capazes de recuperar sua dignidade e conseguem acesso à educação, à saúde a aos serviços sociais, à cultura, ao lazer, etc.”

Vários momentos de discussão foram realizados para que fosse efetivada uma proposta inclusiva de educação regular na U.E., na projeção de turma para o sexto ano experimental, com o objetivo de iniciar a conclusão do Ensino Fundamental tanto dos estudantes PAEE, quanto do ensino regular e prepará-los para que seja feita uma inserção na sociedade de forma mais humanizada, visto que muitos estudantes PAEE saem da Unidade para outra instituição e mais tarde retornam vítimas de exclusão, pois segundo Meletti e Bueno (2013, p.31) “[...] os alunos com deficiência passam a ter o direito de se inserir nas escolas regulares, mas continuam não se apropriando de praticamente nada do conteúdo desenvolvido nas escolas.”, permitindo que abandonem os estudos, visto o grande preconceito que sofrem no contexto educacional.

A grande preocupação do grupo é com relação à aceitação do público do ensino regular à escola, visto o rótulo que ela traz como, “escola de doentes”, mas como apontado anteriormente, o professor também precisa se despir das amarras da exclusão para que ele possa estar aberto à inclusão de fato e de direito na U.E., contribuindo efetivamente para proporcionar um ambiente diversificado e harmônico no chão da escola. Freire (1996 p.120) reforça esta assertiva em que, “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar”. Ele deixa claro que a discriminação deve ser banida da sociedade, basta ver o outro com humanidade e dignidade.

Outra questão também foi levantada com relação à carga horária letiva, já que o calendário de EJA é semestral, o que permitiria uma maior procura pela Unidade. Mas, como é notório, por se tratar de um turno que ainda atende os estudantes PAEE, não se faz apropriado o ano de escolaridade ser tão célere, vista a especificidade do público, devendo esta mudança ocorrer de forma lenta e gradual para a adequação de todos nas classes mais aceleradas.

Com a conclusão e aprovação do projeto junto à SEMED, a Unidade tem uma preocupação de reformular seu Projeto Político Pedagógico através de adendo, pois no documento a modalidade é concebida como “EJA Especial”, sendo necessária uma nova nomenclatura para - “EJA Regular”, anexando o Projeto no seu conteúdo. Damasceno (2015, p. 29) aponta sobre a necessidade da reformulação do projeto pedagógico da escola numa perspectiva inclusiva, em que “[...] assumir um projeto de escola inclusiva significa romper com a ideologia vigente de que a escola serve exclusivamente à manutenção da lógica dominante, reproduzindo assim as contradições sociais”.

O público mais jovem também foi destaque na discussão, uma vez que têm suas especificidades, precisando de um olhar diferenciado também. A maioria dos estudantes chega à EJA depois de diversas reprovações e já com distorção idade-série. A preocupação é como será esta relação com os estudantes PAEE, em questões como o *bullying*, sexualidade e drogas. Observou-se, então, ser necessária a participação de todos para que esta relação seja balizada na construção de valores éticos e sociais para o pleno desenvolvimento de todos, que como aponta Soares (2011, p.62), “[...] é preciso pensar sobre a diversidade que compõe o público, dar voz aos sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico da Educação de Jovens e Adultos”.

Também propuseram lançar mão de um Currículo Funcional para que estes estudantes vivenciem as atividades diárias no contexto educacional e no seu ambiente

natural, por intermédio de projetos voltados à EJA, com aulas externas com o intuito de oferecer a autonomia tão necessária para o desenvolvimento dos estudantes e a vivência na casa funcional existente na Unidade, concebida para desenvolver atividades do dia a dia e economia doméstica, muito importante nesta modalidade.

Segundo Soares (2011, p. 170). “[...] a escola não deve ser concebida como um espaço para a transmissão do conhecimento, e sim para a sua construção, bem como para prover a interação social [...]”. A interação dos estudantes PAEE e do Regular neste contexto será relevante para que o público do Regular auxilie o PAEE na construção desta autonomia e o PAEE auxiliando o Regular a incluir.

No encontro com a SEMED ficou acertado em iniciar o projeto já no ano letivo de 2018, para a consolidação da EJA regular e a inserção gradual do segundo segmento na Unidade, abrindo assim um novo horizonte para uma inclusão de fato na E.M. Albert Sabin, já com a matrícula dos estudantes que concluíram o primeiro segmento na escola. O sexto ano experimental será realizado nos moldes da implantação realizada no Município do Rio de Janeiro¹, como uma extensão do primeiro segmento, em que um professor generalista graduado ministra todas as disciplinas do currículo para o sexto ano, excetuando a Educação Física, Inglês e Artes, em uma experiência de troca de professores realizada gradualmente, para que os estudantes se familiarizem com esta dinâmica. O Projeto é de caráter experimental e, conforme seu desempenho, poderá ser implantado definitivamente na Unidade.

Os desafios são grandes, mas a Unidade está se abrindo para realizar uma proposta de inclusão tão necessária para o pleno desenvolvimento de seus estudantes. A busca constante por uma sociedade mais justa e igualitária se dá a partir de movimentos como este, onde a exclusão, vista como uma violência que remete à barbárie, esteja cada vez mais longe da realidade, levando a uma autorreflexão com relação ao fazer pedagógico que por vezes permite a frieza e a insensibilidade, como afirmado por Crochík (2011, p.269) em que, “A autorreflexão, tida por Adorno como uma das tarefas principais da educação, deve levar a nos refletir como objetos, determinados que somos, para que possamos diferir os nossos interesses dos da dominação.” Nestes termos, a construção de uma escola democrática é urgente para que a educação seja realmente inclusiva, portanto acessível a todos.

*“[...] somente é possível pensar
uma sociedade democrática
constituída por indivíduos
livre-pensantes”.*
Theodor Adorno

“O mundo não é. O mundo está sendo”.
Paulo Freire

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem é um ser social, daí o grande desafio de que ele seja parte deste todo que é a sociedade na qual vivemos. As pessoas com deficiência não são diferentes, elas fazem parte deste contexto e precisam ser parte de todas as esferas que a compõe. A escola, o mercado de trabalho e a vida social também são direitos destas pessoas. Tais direitos são conquistas históricas, visto que:

A afirmação de que deficiência não é sinônimo de incapacidade e de que ser diferente não é um problema retrata a aceitação das diferenças e a inclusão do deficiente.

Sociedade inclusiva é aquela que assume coletivamente o compromisso de respeitar a diversidade. A tolerância, não por imposição deve ser incentivada de forma que promovam mudanças de concepções, posturas e atitudes por parte da população em geral [...] (CAMPBELL, 2009, p.130).

O sucesso da educação inclusiva também depende do trabalho efetivo do professor e dos espaços escolares em todas as suas esferas. De acordo com os resultados parciais obtidos com base na caracterização do *locus*, a Escola Municipal Albert Sabin em Belford Roxo/RJ está se adequando para desenvolver um trabalho inclusivo na perspectiva de uma escola para todos à medida que tem recebido matrículas de estudantes para classes regulares, o que antes seria impossível por atender somente o público-alvo da Educação Especial, daí o termo “inclusão contrária”.

Nesse trabalho investigou-se o processo de “inclusão contrária”, tendo como objeto de estudo os professores da E.M. Albert Sabin, com base no pensamento de Adorno, pensadores da Teoria Crítica, além das contribuições de Freire, Costa e Crochík, investigou-se o processo de inclusão de estudantes PAEE na EJA, tendo como referência valores emancipatórios,

orientação inclusiva de Educação Especial e Políticas Públicas na perspectiva da educação inclusiva.

O estudo se debruçou sobre uma realidade potente, cujas discussões sobre a perspectiva de realizar a “inclusão contrária” na EJA pode contribuir para a organização e transformação da escola *locus* do estudo em um espaço mais plural e acolhedor.

Assim, considerando os objetivos e questões de estudo, seguem as considerações finais:

- A insipiência sobre as políticas de EJA durante as narrativas demonstraram a fragilidade do conhecimento dos sujeitos do estudo sobre os direitos e a leis específicas da modalidade, levando a problematização sobre a formação destes professores, principalmente quando se fala de EJA e Educação Especial. Quanto aos impactos destas políticas, o pouco aprofundamento das narrativas revela frágil apropriação sobre esta modalidade, na qual foi possível perceber a necessidade de se elucidar aos professores a existência de políticas que impactam suas atuações numa perspectiva democrática e inclusiva;
- Em relação aos desafios postos em uma escola que está realizando a “inclusão contrária”, as professoras reconheceram a importância da inclusão do ensino regular para a construção de uma orientação inclusiva. No entanto, explicitaram que os limites postos são inúmeros para o desenvolvimento desta inclusão no espaço escolar, tanto no aspecto social como no pedagógico;
- No que tange à entrada do público do ensino regular observou-se uma grande preocupação das professoras quanto à escolarização, vista a especificidade do público que já atendem. Diante do exposto foi possível perceber alguma resistência e fragilidade a respeito da articulação do currículo, bem como a

convivência em comum e uma visão subordinada sobre a construção da educação inclusiva, buscando a superação das desigualdades;

- Em relação às contribuições que o AEE pode exercer no processo ensino-aprendizagem a partir da “inclusão contrária”, concluiu-se que o atendimento é visto como reforço escolar, não como suporte educacional para os estudantes, juntamente com o apoio do professor regente na sala de aula comum, para que sejam removidas todas as barreiras que os impedem de se desenvolverem cognitivamente e socialmente, sendo o AEE uma ferramenta para a transformação do indivíduo;
- O município de Belford Roxo possui políticas específicas para a Educação Especial, utilizando também como base as políticas nacionais, mas ainda caminha para a consolidação de uma política democrática, visto que ainda possui uma escola de Educação Especial. Assim, há a perspectiva de se constituir uma escola democrática, onde o preconceito e a exclusão deem lugar a um ambiente emancipatório e plural para a construção de uma escola acolhedora;
- Em relação ao pensamento das professoras sobre a concepção da EJA numa perspectiva inclusiva, foi possível compreender que a maior preocupação se dá com a autonomia, a aceitação tanto dos estudantes como dos responsáveis e a socialização com o público do ensino regular, onde o processo inclusivo será orientado a direcionar os estudantes para a “inclusão contrária” e também para fins não educacionais;
- Correlacionando o ensino regular com o ensino pautado em uma perspectiva inclusiva, conclui-se que a colaboração e a ajuda mútua devem ser alicerçadas com o estabelecimento de

equidade de condições de acesso e permanência na escola, destacando a tolerância, o respeito, a compreensão e os valores humanos, para a construção de uma educação como prática emancipatória. Em relação à equiparação de oportunidades, o currículo deve ser pensado de forma a alcançar os resultados que atendam à EJA de forma que contemplem todos os envolvidos nesta modalidade.

Enfim, considerando o *locus* deste estudo, é possível afirmar que embora não desprezado de resistências e fragilidades, o estabelecimento gradual da “inclusão contrária” na Unidade tem contribuído para a construção de uma escola democrática e livre das amarras da barbárie, tão presentes em seu cenário atual.

Há um de ponto destaque quanto a caracterização e observação da Escola Municipal Albert Sabin e que, embora não tenha sido um objetivo elencado não poderia deixar de ser destacado, em relação à formação dos professores da unidade para o desenvolvimento de um trabalho que seja capaz de ir além dos muros da escola, tornando-os sujeitos capazes de questionar, interagir e criar. Segundo Fazenda (2002, p.20) “os projetos de formação de professores têm se construído apenas a partir de paradigmas formais e externos ao professor, em que o dever se soma ao como fazer”. O resultado disso é que não havendo espaço para a curiosidade, para a criatividade e para a motivação, torna-se necessidade constante do corpo docente da escola a busca por parcerias com as subsecretarias do município com a finalidade de preencher as lacunas nos processos formativos e atender o público-alvo da Educação Especial para além do viés pedagógico, mas assistencialista de acordo com as especificidades dos estudantes.

A cada dia chega à Educação de Jovens e Adultos estudantes PAEE que devem ser incluídos no contexto da escola regular, onde deve ser garantido o desenvolvimento em todos os aspectos biopsicossociais. A escola precisa valorizar e dar voz a estes estudantes, ou seja, uma escola emancipatória é a que acolhe a todos com suas diferentes vivências, histórias, contextos, pois segundo Adorno (2012, p. 151) “a educação para a experiência é idêntica a educação para a emancipação”.

A “inclusão contrária” se faz presente nesta Unidade Escolar e nela busca-se sempre o diálogo com o corpo docente e discente, para que haja uma educação acolhedora e que

emancipe seus estudantes público-alvo da Educação Especial, para que sejam autônomos e felizes.

Acreditamos que por intermédio da educação emancipatória seja possível formar estudantes críticos e conscientes de seus direitos e deveres, nesta sociedade desigual que aliena e exclui constantemente. Estes estudantes não podem ser segregados do mundo social. A escola precisa acolhê-los. No entanto, a escola no momento que se assume específica ao atender um único e exclusivo público, conseqüentemente segrega os demais, indo contra os princípios de uma educação para todos. Damasceno (2015, p. 142) reitera que é de extrema importância, “[...] a organização de uma escola plural, onde a diversidade de seus estudantes se constituísse em fonte rica de aprendizagem para todos”.

Consideramos que o presente estudo, poderá trazer benefícios acadêmicos e de reflexão no que diz respeito ao fenômeno de “inclusão contrária”, na luta constante por uma escola inclusiva/democrática, combatendo os processos exclusórios sofridos não só pelas pessoas com deficiência, mas por todos aqueles que são marginalizados historicamente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Notas marginais sobre teoria e práxis**. In: ADORNO, T. W. Palavras e sinais: modelo crítico. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Educação para emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola Pública e Pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

ANFOPE, **Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação. <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/09/nota-anfope-repudia-a-bncc.pdf>. Acesso em 22/03/2018.

ARROYO, Miguel Gonzales. **A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão**. In: Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

_____. **Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL, Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. **Cria cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Corte**.

_____. Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959. Dispõe sobre as **campanhas extraordinárias de educação no Ministério da Educação e Cultura** e dá outras providências.

_____. Lei de Diretrizes e Base de 1961 – **Lei 4024/61** – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Institui o **Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura** e dá outras providências.

_____. Lei que prove sobre a **Alfabetização Funcional e a Educação Continuada a Adolescentes e Adultos**. Lei nº 5379, de 15 de dezembro. Brasília, 1967.

_____. Lei que fixa as **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Lei nº 5692, de 11 de agosto. Brasília, 1971.

_____. Decreto nº 91980, de 25 de novembro de 1985. Redefine os objetivos do **Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL**, altera sua denominação e dá outras providências.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, 1990.

_____. Lei nº 8213 de 25 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios e dá outras providências a **contratação de portadores de necessidades especiais**.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Resolução CNE/CEB nº2/2001. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

_____. Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7853 de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 1999.

_____. **Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. MEC/SEESP, Brasília, 2000.

_____. Resolução CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. Estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**.

_____. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Institui **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**.

_____. DECRETO Nº 3956, DE 08 DE OUTUBRO DE 2001. Promulga a **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial Resolução – MEC; SEESP. Brasília, 2001.

_____. Proposta Curricular – 1º Segmento. **Educação para Jovens e Adultos. Ensino Fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

_____. Resolução nº 2, estabelece as **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CP, 2001.

_____. Resolução CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.**

_____. Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais – Libras** e dá outras providências.

_____. Portaria nº 2678, de 24 de setembro de 2002.

_____. Medida Provisória nº 139 de 21/11/2003 Institui o **Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado aos Portadores de Deficiência**, e dá outras providências.

_____. Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004. Institui o **Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência**, e dá outras providências.

_____. DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a **promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**, e dá outras providências.

_____. Parecer CNE/CEB nº 2/2005, de 16 de março de 2005. **ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária**; Brasília.

_____. Resolução CD/FNDE/Nº 028, DE 14 DE JULHO DE 2005. Estabelece orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do **Programa Brasil Alfabetizado**, para entidades privadas, sem fins lucrativos, e instituições federais, estaduais, municipais e privadas (sem fins lucrativos) de Ensino Superior (IES), que comprovem experiência em projetos de alfabetização e de educação de jovens e adultos, para o ano de 2005.

_____. 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.

_____. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2006.

_____. **PROEJA. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**; Brasília, 2006.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Edital nº 01 de 26 de abril de 2007. A União Federal, representada pelo Ministério da educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, torna público e convoca as Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e Distrito Federal, de acordo com o que se estabelece o presente Edital.

_____. DECRETO Nº6094, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Dispõe sobre a implementação do **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, pela União Federal, 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 a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008. Ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), institui as **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE** na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Portaria FNDE nº 344 de 10 de outubro de 2008. Estabelece procedimentos e orientações sobre a criação, composição, funcionamento e cadastramento dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, de âmbito Federal, Estadual, Distrital e Municipal.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**.

_____. **PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. Lei 12.513; Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. Lei 12.796, de 04 de Abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação** e dar outras providências.

_____. **Diretrizes Operacionais de Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE**. Decreto nº 6.571, de 18 de setembro. MEC/SEE, 2008.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a **educação especial, o atendimento educacional especializado** e dá outras providências.

_____. Nota Técnica Nº 055, 10 de maio de 2013. **Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC / SECADI / DPEE.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo Escolar**, 2017.

_____. **Nota Técnica nº 04**, 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC / SECADI / DPEE.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13005, de 25 de junho. Brasília, 2014.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei 13146 de 06 de julho de 2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2ª versão. 2016.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas Faces da Inclusão**. Rio de Janeiro: Wak, 2009

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: Leitura Crítico-Compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1998.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO do Município de Belford Roxo. Deliberação nº 18/CME/2010. Estabelece normas para a Educação Inclusiva na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades no Sistema Municipal de Ensino de Belford Roxo. – Estados do Rio de Janeiro.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Educação Escolar Inclusiva: demanda por uma sociedade democrática**. In: Revista Cadernos de Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria. n.22, 2003.

_____. **Formação de Professores e Educação Inclusiva Frente às Demandas Humanas e Sociais: para quê?** In: MIRANDA, Terezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.) **O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

CROCHIK, José Leon. **Teoria Crítica da Sociedade e Psicologia: alguns ensaios**. São Paulo: Junqueira&Marin: Brasília: CNPq, 2011.

_____. **Educação Inclusiva e Preconceito: desafios para a prática Pedagógica**. In: MIRANDA, Terezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.) **O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____. **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: SDH/PR, 2012a.

DAMASCENO, Allan Rocha, **Educação Inclusiva e organização da escola: perspectivas críticas e desafios políticos do Projeto Pedagógico**. Rio de Janeiro: Abrace um Aluno Escritor, 2015.

DECLARAÇÃO da Guatemala. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999.

DIAZ, Félix (orgs.). **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

DOMINGUES, Tito Marcos. **Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos: experiências de inclusão na escola pública**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2014.

FÁVERO, Osmar. **Memória das Campanhas e Movimentos de Educação de Jovens e Adultos (1947 – 1966)**, 2010. <http://www.forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em 27 de fev. 2017.

_____. MARINAIDE, Freitas. **A Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre o passado e o presente**. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Construindo Aspectos Teórico-Methodológicos da Pesquisa sobre Interdisciplinaridade**. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002, p.11-29.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação de Adultos: algumas reflexões**. In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 2001.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez. 2001a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho educação no Brasil hoje**. In: LIMA, Júlio César França e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2006, p. 241 a 288.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Manual de Orientação. (1997 – 2006). <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>. Acesso em 05 de out. de 2017.

GOOGLE MAPS. Mapa do Município de Belford Roxo – RJ, 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Formação Docente e Práticas Pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões** In: MIRANDA, Terezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.) **O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Ciência e Senso Comum no Cotidiano das Classes Especiais**. São Paulo: Papyrus, 2ª Ed. 2009.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Fundamentos e Metodologia do Ensino Supletivo: Curso de orientação pedagógica de Professores**. Fundação Getúlio Vargas em cooperação com o Departamento Nacional de Educação. Campanha de Educação de Adultos, publicação nº 12, Rio de Janeiro, Agosto de 1950. CPDOC/FGV ref. 374.7(81)/F981.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. Trad. G. Rebuá. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARTINS, André Silva. NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação Básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015.

MEDEIROS, Cecília Correia de. et al. (org). **Educação de Jovens e Adultos na Diversidade: política e prática pedagógica**. Niterói: Intertexto, 2009.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. BUENO, José Geraldo Silveira Bueno (orgs). **Políticas Públicas, Escolarização de Alunos com Deficiência e a Pesquisa Educacional**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD**.

OLIVEIRA, Ana Paula B. de; SILVA, Flávio de Ligório; **Educação de Jovens e Adultos no Contexto do Mundo do Trabalho**. In: SOARES, Leôncio (org.) **A Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. São Paulo: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Márcia Cristina de (orgs.). **O Projeto Político-Pedagógico Participativo: experiências do MOVA-Brasil**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Comitê Gestor do Projeto – Petrobrás, Federação Única dos Petroleiros (FUP); São Paulo: Instituto Paulo Freire (IPF), 2010.

PAES, Juarez da Silva. **Diálogos Formativos com os/as Professores/as da EJA e os Pressupostos Teóricos Metodológicos Freireanos**. Bahia: Universidade do Estado da Bahia, 2016.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO do Município de Belford Roxo. Lei nº 1529, de 24 de junho de 2015. – Estado do Rio de Janeiro.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Escola Municipal Albert Sabin. Adendos 2017.

Programa Alfabetização Solidária <http://www.educabrasil.com.br/alfabetizacao-solidaria/>. Acesso em 24 de mar. 2018.

SANTANA, Élide Soares de. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: a Experiência de Inclusão de Estudantes, Público Alvo da Educação Especial, no Município de Paracambi/RJ**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, Francisca Maria dos. **Abrem-se as Cortinas do Teatro do Oprimido no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos em Osasco**. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2014.

SANTOS, Josilene de Souza. **Práticas de Leitura e Escrita na Educação de Jovens e Adultos: como formar leitores e escritores**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto (Org.). **Política Educacional**. 4ª ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: O que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca – Estrutura de Ação em Educação Especial – Conferência Mundial de Educação Especial**. Salamanca – Espanha, 1994. Brasília: Corde, 1996.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Brasília: CORDE, 1990.

UNESCO. **Alfabetização para a vida: relatório de monitoramento global de educação para todos 2006**. Brasília, 2005.

ZUTIÃO, P. **Utilização do Currículo Funcional Natural: visando independência de jovens e adultos com deficiência intelectual**. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2013.

_____. **Programa “Vida na Comunidade” para Familiares de Jovens com Deficiência Intelectual**. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2016.

APÊNDICES

Roteiro da Entrevista Semiestruturada

- I- Você conhece alguma (s) política (s) que verse sobre a Educação de Jovens e Adultos?
- II- Qual (is) foram o (s) impacto (s) da (s) mesma (s) na sua prática docente?
- III- Como você vê a Unidade recebendo estudantes da classe regular, incluindo-os em turmas antes somente de estudantes Público-Alvo da Educação Especial?
- IV- Quais os limites objetivos postos em sua realidade escolar com relação a esta “inclusão contrária”?
- V- Que desafios você poderá encontrar ao receber este público em sua sala de aula?
- VI- Em que o Atendimento Educacional Especializado poderá contribuir no processo ensino-aprendizagem a partir do momento em que receberem os estudantes do ensino regular?
- VII- Quais valores você considera fundamentais para a operacionalização da perspectiva de Educação Especial?
- VIII- De que maneira você concebe a EJA numa perspectiva inclusiva?
- IX- Por que sua opção em lecionar na EJA?
- X- Quais benefícios serão potencializados no estudante público-alvo da Educação Especial com a inclusão dos estudantes da classe regular na Unidade?
- XI- Quais serão potencializados nos estudantes de Classe Regular com a convivência com o estudante PAEE?



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR / INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

PROCESSO DE INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
EM BELFORD ROXO/RJ: DESAFIOS
POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

ORIENTANDA: Rosangela Costa Soares Cabral
ORIENTADOR: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

INSTRUMENTO DE PESQUISA
QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

Caro(a) Professor(a),

Estou desenvolvendo uma pesquisa cujo objetivo geral é caracterizar no âmbito das Políticas Públicas de educação do Município de Belford Roxo/RJ a concepção e sua implicação na “inclusão contrária” realizada atualmente na Escola Municipal Albert Sabin e elucidar as causas da exclusão, segregação e discriminação na escola pública. O questionário que se segue faz parte da pesquisa, e todos os dados serão utilizados de forma estritamente confidencial. Desde já agradeço sua valiosa colaboração.

1- Nome ou pseudônimo? _____

2- Qual é seu sexo?

Feminino Masculino

() ()

3- Qual sua idade?

| | | | | | |
|-------------|-------|-------|-------|-------|-----|
| Menos de 25 | 25-29 | 30-39 | 40-49 | 50-59 | 60+ |
| () | () | () | () | () | () |

4- Há quanto tempo no magistério? Se possível, exclua períodos prolongados de ausência (como, por exemplo, interrupções na carreira docente)

Este é meu primeiro ano

| | | | | | |
|----------|----------|-----------|------------|------------|--------------------|
| 1-2 anos | 3-5 anos | 6-10 anos | 11-15 anos | 16-20 anos | Há mais de 20 anos |
| () | () | () | () | () | () |

5- Há quanto tempo trabalha como professor (a) nesta escola? Se possível, exclua períodos prolongados de ausência (como, por exemplo, interrupções na carreira docente)

Este é meu primeiro ano

| | | | | | |
|----------|----------|-----------|------------|------------|--------------------|
| 1-2 anos | 3-5 anos | 6-10 anos | 11-15 anos | 16-20 anos | Há mais de 20 anos |
| () | () | () | () | () | () |

6- Qual sua área de atuação na escola?

7- Qual sua carga horária de trabalho na escola?

() horas.

8- Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

- () Inferior à Educação Superior
- () Educação Superior – Curso Superior de Tecnologia
- () Educação Superior – Pedagogia
- () Educação Superior – Licenciatura em _____
- () Educação Superior – Outros Cursos

9- Qual nível (caso afirmativo) de formação em pós-graduação você concluiu?

Especialização (Lato Sensu)

Mestrado (Stricto Sensu)

Doutorado (Stricto Sensu)

10- Nos últimos 18 meses, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional sobre inclusão e que o impactou no seu aprimoramento profissional como professor? Para cada item abaixo, por favor, marque a alternativa em que você participou.

Cursos/ oficinas de trabalho (por exemplo, sobre disciplinas ou propostas e/ou outros tópicos relacionados à educação inclusiva.

Conferências ou seminários sobre educação inclusiva (quando os professores e/ou os pesquisadores apresentam resultados de suas pesquisas e discutem problemas educacionais na Educação Especial).

Programa de qualificação (como, por exemplo, um curso em nível de graduação ou pós-graduação que ofereça diploma ou certificado) .

Visitas de observação a outras escolas sobre como se dá a inclusão nas mesmas.

Participação em uma rede de professores (network) formada especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores sobre a perspectiva inclusiva.

Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional na perspectiva inclusiva.

Orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão, organizadas formalmente pela escola.

Outro(s) _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFRRJ

INFORMAÇÕES DOS PARTICIPANTES

1 – Título do protocolo do estudo:

Processo de Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Belford Roxo/RJ: Desafios Pólitico-Pedagógicos.

2 – Convite:

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Processo de Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Belford Roxo/RJ: Desafios Pólitico-Pedagógicos”. – Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir.

3 – Qual é o objetivo do estudo?

Pesquisar os desafios da inclusão da pessoa com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por intermédio das lentes da Teoria Crítica, que permite problematizar as questões históricas, sociais, econômicas e culturais que contribuíram para o estudo, relacionando-as à educação inclusiva nessa modalidade de ensino.

4 – Por que você foi escolhido(a)?

Você foi escolhido(a) a participar do estudo porque você faz parte dos critérios de inclusão do estudos, que é ser professor(a) de classe especial na Educação de Jovens e Adultos da escola *lócus* do estudo.

5 – Eu tenho que participar?

Esta decisão cabe somente a você. Vale dizer que, se você decidir participar, você sempre terá a liberdade para desistir da pesquisa a qualquer momento e sem dar justificativas, não havendo qualquer punição ou prejuízo.

6 – O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Se você der sua autorização para participar da pesquisa, você irá participar de uma entrevista semiestruturada com perguntas relevantes à sua experiência docente. Esta entrevista será marcada em dia e horário predeterminado.

7 – O que é exigido de mim nesse estudo além da experiência docente?

Além de se enquadrar nos critérios apontados na pergunta nº 4, você precisará apenas de ter o desejo de participar do estudo.

8 – Quais são os efeitos colaterais ou riscos ao participar do estudo?

É possível que você possa se sentir ansioso(a) por ter de lidar com seus próprios sentimentos e comportamentos durante a entrevista. Entretanto, é importante salientar que você estará participando de uma pesquisa simples, e que caso você sinta algum desconforto ou descontentamento, você poderá desistir do estudo, sem qualquer prejuízo.

9 – Quais são os possíveis benefícios em participar?

Os potenciais benefícios desta pesquisa se darão na medida em que pretendemos criar situações que minimizem a exclusão dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos na E.M. Albert Sabin, na medida em que seremos produtores de novos recursos e ideias para realizar a “inclusão contrária”, além de contribuir para a ampliação do conhecimento científico em educação.

10 – O que acontece quando o estudo termina?

Os resultados vão compor o acervo de pesquisas do Laboratório *de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão* – LEPEDI, da UFRRJ. Além disso, os resultados da pesquisa serão publicados nos meios acadêmicos e científicos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

11 – Remuneração financeira:

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

12- Contato para informações adicionais:

Em qualquer momento do estudo você poderá solicitar informações acerca deste projeto, entrando em contato com o pesquisador que o coordena: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno, através do e-mail: lepedi-ufrrj@hotmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com a Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da UFRRJ, localizada no Prédio Principal (PI), sala 131– Assessoria de Infraestrutura Institucional (Box 4) – Seropédica/RJ, com horário de atendimento as segundas-feiras e quintas-feiras - de 9h às 16h. E-mail: comissaodeetica@ufrrj.br.

Pesquisador Responsável: Allan Rocha Damasceno

Professor/Pesquisador da

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante:

Assinatura do(a) pesquisador(a):

ANEXOS

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BELFORD ROXO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
E.M. ALBERT SABIN

**PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS REGULAR E SEXTO
ANO EXPERIMENTAL**

(Idealizado e construído por todos os docentes e equipe pedagógica do turno
Vespertino e em parceria com a Secretaria de Educação).

NÍVEL DE ENSINO: Primeiro e Segundo Segmentos do Ensino Fundamental

ABRANGÊNCIA: E.M .Albert Sabin

INTRODUÇÃO

A Escola Municipal Albert Sabin, apresenta um Projeto em caráter experimental a Educação de Jovens e Adultos (EJA) Regular e o Sexto Ano Experimental, a fim de desenvolver a autonomia e preparar os estudantes, público-alvo da Educação Especial (PAEE) para novos olhares a respeito de seu desenvolvimento acadêmico e no mundo do trabalho.

A Constituição Federal de 1988 determina, a obrigatoriedade da inclusão dos jovens e adultos na escolarização, conforme seu Artigo 208 parágrafo I com nova redação através da Emenda Constitucional nº 59 de 11/11/2009.

Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Tomando também como documento pertinente à EJA, o Conselho Municipal de Educação de Belford Roxo/RJ (CME), no que se refere à Educação Especial, em seu Artigo 18, delibera que cabe às escolas, mesmo com Atendimento Educacional Especializado (AEE), adequarem seus currículos e uma vez esgotadas todas as possibilidades, deverão fornecer aos seus alunos certificação de conclusão denominada Terminalidade Específica. E quanto à EJA, a respeito desta terminalidade em seu parágrafo 2º acrescenta:

Em consonância com os novos princípios da Educação Inclusiva, a Terminalidade Específica deverá possibilitar novas alternativas educacionais ou encaminhamento para a Educação de Jovens e Adultos e de Qualificação Profissional, visando a sua inclusão no mundo do trabalho, através de oficinas protegidas: terapêuticas e/ou produção.

Este projeto deixa claro que a EJA, no caso dos estudantes PAEE, serve de espaço para que se escolarizem os que não conseguiram terminar seus estudos na idade certa e não conseguiram obter êxito nas classes regulares. Com idade avançada, não são bem vistos nos turnos diurnos, acabando transferidos para a modalidade EJA, sendo muitas vezes excluídos também. Como bem reforça o parágrafo, a terminalidade deverá possibilitar a estes jovens e adultos, educação e qualificação profissional, através de oficinas e projetos. Mas será que o Município está realizando de fato esta educação diferenciada para os estudantes PAEE?

O Plano Municipal de Educação de Belford Roxo/RJ (PME), em sua Meta 10, apresenta uma EJA integrada, onde pretende oferecer em sua década (2015-2025) no mínimo vinte e cinco por cento das matrículas da EJA, nos Ensino Fundamental e Médio, integrada à Educação Profissional.

É necessário pensar a Educação de Jovens e Adultos, como um modelo pedagógico próprio, com o objetivo de se criar situações para satisfazer as necessidades de aprendizagem deste público. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 assim o confirma, em seu artigo 4º:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de “(...) VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.”

O parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação – CNE/Câmara de Educação Básica – CEB, na página 5, do capítulo sobre Conceito e Funções da EJA, reforça também a ideia de oferecimento da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade educativa por

meio de “um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer as necessidades de jovens e adultos.”, sendo um processo que garanta a inclusão e a cidadania, combatendo assim as desigualdades sociais.

JUSTIFICATIVA

Existe a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) Especial na E.M. Albert Sabin, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), mas este não abrange os estudantes do ensino regular, visto que a Unidade até o ano de 2015 recebia exclusivamente a matrícula de estudantes com deficiência e era caracterizada como sendo uma escola de Educação Especial. A partir do início do ano de 2016, a escola está vivenciando uma “inclusão contrária”, ao receber matrículas de alunos da classe regular, ou seja, está começando a receber estudantes da classe regular, oriundas de uma escola próxima que encerrou suas atividades. Os estudantes acolhidos formam classes da Educação Infantil ao terceiro ano de escolaridade, sendo atendidos nos turnos da manhã e tarde, totalizando cerca de duzentos e vinte estudantes, onde é notório o acolhimento e o processo de inclusão sendo realizado com sucesso.

No entanto, a escola está caminhando a passos lentos neste processo, principalmente na EJA, onde percebe ainda uma resistência por parte dos adultos que não conseguem entender o espaço como ambiente escolar, visto o estigma que a escola traz. A demanda atendida atualmente no 3º turno é de jovens e adultos PAEE, onde alguns já fazem parte do mercado de trabalho e sujeitos com grande vontade de pertencer de fato à vida escolar juntamente com os estudantes do ensino regular, cuja proposta é que não haja exclusão de nenhuma forma, sejam crianças, pessoas com deficiências, idosos, entre outros, cabendo à educação, segundo Shiroma (2011, p.56) “(...) responsabilizar-se pelo desenvolvimento humano sustentável, pela compreensão mútua entre os povos, pela vivência concreta da democracia (...)”, diminuindo assim (...) “a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”. Todos, sem distinção, deveriam ter acesso à educação, mas infelizmente existe o preconceito em relação às pessoas com deficiência na grande maioria dos segmentos da sociedade em que vivemos.

Não deve haver uma fragmentação da luta contra a exclusão. Ela deve ter uma agenda comum contra esta discriminação desenfreada em que vive a sociedade brasileira. Muitos episódios têm se visto ao longo dos tempos sobre a exclusão dos estudantes público-alvo da

Educação Especial no campo educacional, haja vista que somente na contemporaneidade tem se dado ênfase ao assunto.

Para Adorno (2012, p.142-143),

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjustea people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos desviar dela.

Com o objetivo de elaborar um projeto que atenda o perfil diversificado dos jovens e adultos em suas necessidades e especificidades, A E.M. Albert Sabin propõe o “PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS REGULAR E SEXTO ANO EXPERIMENTAL”, a fim de apontar soluções para a problemática apresentada, contendo na organização e funcionamento:

- Flexibilização do tempo do educando;
- Reorganização do tempo do educador;
- Flexibilização da carga horária anual;
- Organização curricular por áreas do conhecimento;
- Metodologia e ações que atendam as necessidades de aprendizagem;
- Processo avaliativo capaz de diagnosticar as dificuldades e possibilidades do educando e do educador, reorientando o processo educativo.

Entende-se que a construção deste Projeto, justifica-se também, na observância das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, do Conselho Nacional de Educação – CNE –, Câmara de Educação Básica – CEB – 11 / 2000 quando no item 2 “Fundamentos e Funções da EJA”, o relator evidencia:

Mas a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagens de jovens e adultos.

No mesmo sentido, a Resolução CNE/CEB, nº 1, de 05 de julho de 2000, no seu artigo 5º, parágrafo único, reforça:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (...).

Acredita-se que a implantação do PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS REGULAR E SEXTO ANO EXPERIMENTAL para a E.M. Albert Sabin venha satisfazer as necessidades prementes dos estudantes jovens e adultos PAEE contribuindo para a sua inclusão social, sem esquecer que a inclusão será feita de forma contrária, necessitando de um trabalho de acolhimento por parte de nossos estudantes e o respeito mútuo durante este processo, retirando da escola o rótulo de “escola de doentes”.

DESAFIOS A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Estamos diante de uma realidade, turmas de Classes Especiais, pedagogicamente falando, na EJA em uma escola que está realizando a “inclusão contrária”, ou seja, recebendo os estudantes da classe regular. Esta inclusão já ocorre no primeiro e segundo turnos. O que a escola pode fazer a fim de que esta inclusão seja realizada de forma efetiva na Educação de Jovens e Adultos? Que projetos podem ser realizados nesta direção? O que se tem feito de operacional por outros segmentos da Educação de Jovens e Adultos, que possam ser efetivados na Escola Municipal Albert Sabin, a fim de efetivar a estes estudantes uma educação que supere a exclusão e seja uma motivação para que os estudantes das classes regulares procurem nossa Unidade?

Vários desafios estão postos na Unidade, desde o assistencialismo até uma educação minimalista ao público atendido. Veem-se muitos anseios por parte dos estudantes, professores e equipe querendo fazer o diferencial. Numa reflexão sobre o diálogo com professores, a formação e a Proposta Pedagógica utilizada nas Unidades Escolares, interferem na construção do conhecimento. É importante escutar o que cada um traz, inclusive de seus estudantes, a fim de buscar alternativas para o enfrentamento da exclusão social e buscar por Políticas Públicas que de fato contribuam para o pleno desenvolvimento deste público. Segundo Damasceno, (2015, p. 102-103):

(...) fica esclarecido que a dificuldade de implementação de Projetos Pedagógicos que priorizem o convívio entre as diferenças no mesmo espaço escolar, para além das justificativas históricas, encontram hoje reforço nas ações vigentes, sejam nas práticas pedagógicas de profissionais ou nas estruturas organizacionais tão heterônomas quanto o sistema que os impele a esse estado.

Vemos uma grande preocupação na escolarização dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, haja vista a busca por formações continuadas por parte da gestão escolar para os professores, principalmente no que se refere à pedagogia de Paulo Freire, que dá significado a esta questão quando afirma, “Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente” (2006, p.45).

Dentre estas questões vemos a necessidade de buscar soluções, principalmente ao público-alvo da Educação Especial, cada vez mais presente na EJA, cabendo também uma formação voltada a eles e a preocupação com o Projeto Pedagógico das Unidades Escolares, visto que além de ser uma educação segregada, até para as políticas voltadas à modalidade, com modelos que não atendem às demandas, há também a exclusão destes estudantes que chegaram à EJA depois de serem segregados no ensino regular, chegando a um tempo que já não permanecem na escola. Para Adorno (2012, p.150), “A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência”.

A necessidade de formação de professores e Projetos Pedagógicos voltados a esta temática é urgente, avanços sociais e políticos precisam ser legitimados. Para Arroyo (2006, p.28).

Se pretendemos reconfigurar a Educação de Jovens e Adultos, teremos de 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.

O homem é um ser social em constante transformação e a partir deste contexto vê-se o estudante como parte deste processo, vivenciando sentimentos que na maioria das vezes não se vê nos modelos de educação aplicados nos currículos escolares. Para Adorno (2012, p.14) “(...) a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos”.

“Onde há vida, há inacabamento”. (FREIRE 2006, p.50). Para Paulo Freire estamos em constante movimento, daí um aprendizado significativo torna a pessoa um “sujeito social e histórico”.

Serão diretrizes básicas para concepção da Educação de Jovens e Adultos Regular e Sexto ano experimental na E.M. Albert Sabin:

- Modalidade própria de educação, diferenciada do ensino regular, fundada nas trajetórias de vida dos jovens e adultos nela envolvidos;
- Pautada na educação popular, e como espaço para educação formal e informal, voltada para a transformação democrática de nossa sociedade;
- Construída coletivamente por seus sujeitos – educadores/educadoras e estudantes, no que diz respeito ao funcionamento, currículo e objetivos nas unidades escolares;
- Educação continuada garantida pelo poder público e através de formação realizada nos Grupos de Estudos.

OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Existe na Unidade um número significativo de estudantes que estão matriculados desde a sua fundação (1993), pois ainda não há respaldo legal para a terminalidade dos estudos, impossibilitando o movimento de novos estudantes na unidade, dificultando assim a “inclusão contrária”, já que tem poucas aberturas de vagas. Há também uma grande dificuldade de aceitação dos pais em transferir seus filhos com idade superior a 15 anos para o turno vespertino, muitas vezes por medo de perderem o “domínio” sobre eles, já que o princípio primordial da EJA é dar aos seus estudantes a autonomia necessária para o seu desenvolvimento como pessoa e cidadão na sociedade, uma vez que se tem observado a independência e amadurecimento na vida diária e na realização de projetos inseridos que os contemplem.

Há também uma grande preocupação dos professores com relação à inclusão do público regular no turno, já que serão jovens e adultos, assim como a questão dos assédios por parte destas pessoas que não fazem parte do PAEE.

A escola começou a ofertar a EJA a partir de 2010, oferecendo esta modalidade no diurno (segundo turno). No ano seguinte passou a ofertá-la no horário Vespertino, no horário de 17 às 21hs, que com um trabalho realizado pela Equipe Técnico-Pedagógica junto aos

responsáveis e com a conquista de transporte para estes estudantes, o turno foi crescendo gradativamente ao longo dos anos.

Quem são esses jovens e adultos? Cabe destacar que, grande quantidade destes estudantes estão na faixa etária em média entre 21 e 30 anos de idade e que a maioria deles são do sexo masculino. Cabe salientar que estes estudantes tem um tempo fragmentado de escolaridade, seja devido há problemas de saúde, locomoção, repetências acumuladas e até mesmo interrupções sem motivo aparente. Alguns de nossos estudantes nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar devido à exclusão social.

A escola vem como um agente promotor de aprendizagem e de busca por uma inclusão verdadeira, visto que estes estudantes além de serem adultos também fazem parte do público-alvo da Educação Especial, que passam à todo momento, por experiências frustrantes e excludentes. Daí a grande necessidade de ofertar uma educação que o reconheça como sujeito pertencente a esta sociedade hegemônica, que tem noção de sua potencialidade e que possa contribuir para seu desenvolvimento, garantindo a formação de sua identidade como cidadão consciente de seus direitos e deveres.

Reconhecer este estudante como eixo desta modalidade de ensino, pode ser o incentivo necessário em direção a uma EJA que realmente: respeite a produção de conhecimento de acordo com o “tempo” de cada um e não de acordo com o calendário escolar; entender o espaço escolar como conhecimento além da sala de aula, buscando integração com seu entorno (comunidade), família e outros grupos sociais e reconhecer as aprendizagens que cada um traz como ferramenta também de construção do conhecimento, respeitando também a faixa etária da modalidade (adolescentes e adultos).

O PROGRAMA DO SEXTO ANO EXPERIMENTAL

A inclusão do sexto ano experimental no primeiro segmento do ensino fundamental na Unidade se faz necessária, a fim de buscar o pleno desenvolvimento e a autonomia para que estes estudantes estejam mais preparados para “desfazer os laços” que os tornam tão dependentes da nossa escola, visto que a acolhida que tem na mesma não é a realidade que encontram nas outras Unidades do Município, já que a inclusão por vezes não acontece de maneira que atenda as necessidades de cada pessoa com deficiência, ocorrendo assim uma grande dificuldade para atingir as metas de desempenho do segundo segmento do ensino

fundamental. Daí a proposta da Unidade em oferecer este ano de escolaridade para que os estudantes possam ser preparados para mais uma etapa em suas vidas acadêmicas.

O sexto ano experimental contará com um único professor que ministrará todas as disciplinas do currículo, exceto as disciplinas de Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física e Tecnologia da Informação e Comunicação, que contarão com professores especializados.

Nossa Unidade hoje conta com três turmas de quinto ano totalizando uma faixa de trinta (30) estudantes, pois vão avançando em seus estudos, chegando a este ano de escolaridade e a partir daí, por vezes não conseguem avançar devido dificuldades de aprendizagem, outras por pedido dos pais para que os deixem na escola e outras até mesmo por insegurança dos professores em os aprovarem, sabendo que encontrarão muitas barreiras pelo caminho, já que irão para outras Unidades.

A escola sabe dos desafios que encontrará com a implantação deste ano de escolaridade, sabendo da grande responsabilidade e cobranças que se seguirão, mas ela conta com a parceria da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para disponibilizar treinamentos a toda equipe e orientação quanto a adaptação da matriz curricular para receber este programa.

O programa além de atender os estudantes PAEE, também poderá atender os estudantes oriundos do ensino regular, buscando assim uma inclusão tão necessária para o pleno desenvolvimento de nossos estudantes.

Uma das razões mais importantes deste projeto será a melhoria do desempenho dos estudantes, já que não precisarão mais mudar de escola, os professores estarão mais empenhados nesta relação professor-aluno, aumenta a autoestima dos estudantes, já que permanecerão no seu espaço, que se comparado a sua estada em outros espaços, pode contribuir com a regressão do seu desenvolvimento cognitivo e social.

Busca-se através deste projeto obter um impacto positivo, já que a Unidade os preparará para um encaminhamento educacional mais efetivo, mesmo que não alcancem as metas para o fim deste ano de escolaridade, mas certamente já estarão preparados para serem recebidos em outras Unidades que atendam esta demanda.

Acredita-se que os resultados obtidos com o sexto ano experimental, pode servir como um modelo de intervenção pedagógica de baixo custo e tem grande potencial de gerar importantes ganhos no desempenho cognitivo dos estudantes.

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONHECIMENTOS E SABERES

O currículo incorpora a realidade dos sujeitos integrantes da Unidade, ou seja, o PAEE. A partir deste processo de inclusão do público da classe regular nesta modalidade, trazer para este espaço o currículo formador do ensino fundamental até o sexto ano de escolaridade, provocando nestes estudantes um confronto entre suas próprias convicções e saberes para construção de novas aprendizagens, a fim de ressignificar os valores éticos e estéticos utilizados até então no contexto desta EJA especial.

Desta forma o parecer nº11/00, do Conselho Nacional de Educação – CNE, da Câmara de Educação Básica – CEB, no item IX, faz referência a contextualização do currículo, respeitando a trajetória de vida de cada estudante, trazendo sua experiência de vida como componente significativo para a realização de um currículo transformador e libertador, observando sempre os processos formativos da família, comunidade, trabalho e manifestações artísticas e culturais;

O jovem e adulto trazem consigo experiências de vida que deve ser valorizada no momento da construção deste currículo, a fim de abrir possibilidades de uma educação plural em todo processo formador, visto que a escola não é o único espaço formador de saberes e pedagogias. Tem-se como desafio para o educador da EJA, uma metodologia que contemple a interdisciplinaridade, assim como a pedagogia de projetos, tão defendida por Paulo Freire (Círculos de Cultura), onde as experiências com educação popular assume o compromisso com as transformações sociais e a dignidade humana.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) será de extrema importância no turno, já que receberá estudantes do regular e poderá fazer este atendimento aos demais estudantes do contraturno da Unidade e de outras escolas do entorno, pois ele deve estar em consonância com os estudantes incluídos nas classes regulares, assegurando o pleno desenvolvimento deles.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A EJA tem como desafio uma avaliação mediadora que busca contemplar todos os conhecimentos construídos ao longo do dia-a-dia escolar, respeitando o tempo de cada estudante, tendo como objetivo diagnosticar os aspectos do processo de formação, ou seja, cognitivos, afetivos, sociais e culturais, durante a construção do conhecimento.

O processo de formação deve ser contínuo, sistemático e flexível, a fim de respeitar as especificidades da modalidade e do público atendido, refletindo sobre os movimentos educativos efetuados durante o processo educacional, onde todos refletem e avaliam o projeto pedagógico.

O projeto se dará por meio dos seguintes instrumentos:

a – Avaliações diagnósticas;

b – Avaliação formativa das produções dos estudantes: textos; pesquisas, trabalhos individuais e coletivos; além das observações dos educadores quanto ao desenvolvimento durante o processo ensino-aprendizagem.

c – Avaliação coletiva dos envolvidos na modalidade, assim como recuperação paralela sempre que necessário.

d – Autoavaliação;

e – Notas e/ou conceitos;

f – Relatório descritivo individual e/ou PEI (Planejamento Educacional Individualizado).

O processo avaliativo seguirá as normas previstas no Plano Municipal de Educação do Município.

DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO “PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS REGULAR E SEXTO ANO EXPERIMENTAL”

Organização das turmas

Como já ocorre efetivamente na Unidade, as turmas estão organizadas do primeiro ao quinto ano de escolaridade, e busca-se a partir no próximo ano letivo o sexto ano experimental e a inclusão neste espaço dos estudantes do ensino regular a partir de 15 anos de

idade. De acordo com a demanda, poderão ser organizadas turmas para atender estudantes até 21 anos de idade e turmas para atender estudantes acima de 21 anos de idade, conforme bem fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, Parecer 11/2000 do CNE/CEB, a fim de atender as especificidades de cada público, com no máximo quinze (15) estudantes por sala de aula, onde se terá o cuidado de reduzir dois (02) estudantes a cada um (01) estudante cadeirante em turma.

Sabendo-se da resistência por parte dos adultos, que não conseguem ainda entender o espaço como ambiente escolar, a Unidade começará esta inclusão ofertando suas matrículas para os familiares dos estudantes PAEE já pertencentes à escola, abrindo as portas para receber outros estudantes e dependendo da demanda, estender o currículo para ofertar até o 9º ano de escolaridade, havendo assim a conclusão do Ensino Fundamental na nossa Unidade.

Organização dos Tempos do Estudante

Este Projeto está organizado em dois segmentos e tem a flexibilização do tempo escolar como um dos princípios para se garantir a inclusão. O primeiro segmento tem duração de quatro anos e corresponderá aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O segundo segmento terá a duração de um ano e corresponderá inicialmente ao sexto ano do Ensino Fundamental. A carga horária anual serão de 200 dias letivos, conforme calendário escolar disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação do Município.

A carga horária de cada segmento se constituirá de aulas dentro e/ou fora da Unidade, distribuídos em cinco dias na semana com uma jornada diária de quatro horas, sendo que neste tempo está incluído o intervalo de vinte minutos, destinado ao lanche e socialização dos estudantes.

As atividades fora da Unidade (atividades de campo), tem o objetivo de desenvolver nos estudantes a autonomia necessária para sua participação na sociedade e no mundo do trabalho, assim como favorecer o diálogo com as diversas áreas do conhecimento na sociedade ao qual vivemos, através de um Currículo Funcional, contemplando a iniciação profissional e a continuidade acadêmica dos estudantes. O planejamento destas atividades de campo deverá conter: organização, desenvolvimento e conclusão, bem como o conteúdo a ser trabalhado. Os registros destas atividades serão realizados ao final de cada uma delas constando a avaliação do processo.

Organização curricular

O processo pedagógico será organizado por áreas do conhecimento, sendo que os conteúdos das diversas áreas deverão estar conforme a Proposta Curricular do Município. As áreas de conhecimento serão: Linguagem, Ciências e Ciências Humanas, que devem ser ministradas de maneira transdisciplinar através de projetos desenvolvidos pela equipe docente e pedagógica em parceria com a Secretaria de Educação, conforme detalhamento a seguir:

1º SEGMENTO

| Área de Conhecimento | Conteúdos | Carga Horária |
|-----------------------------|---|----------------------|
| Linguagem | Língua Portuguesa* Educação Artística Educação Física | 50 min./aula |
| Ciências | Ciências Matemática Tecnologia da Informação e Comunicação | 50 min./aula |
| Ciências Humanas | Geografia História | 50 min./aula |
| TOTAL | | 800h |

6º ANO EXPERIMENTAL

| Área de Conhecimento | Conteúdos | Tempos | Carga Horária |
|-----------------------------|--------------------------|---------------|----------------------|
| Linguagem | Língua Portuguesa* | 6 | 50 min./ aula |
| | Língua Estrangeira | 2 | |
| | Educação Artística | 2 | |
| | Educação Física | 2 | |
| Ciências | Ciências | 4 | 50 min./aula |
| | Matemática | 6 | |
| | Tecnologia da | 1 | |
| | Informação e Comunicação | | |
| Ciências Humanas | Geografia | 4 | 50 min./aula |
| | História | 4 | |
| TOTAL | | | 800h |

*Na disciplina de Língua Portuguesa, está inserida a Sala de Leitura como componente curricular.

METODOLOGIA

Este projeto determina que, deve-se respeitar o que o estudante traz consigo a fim de determinar os conteúdos a serem planejados, respeitando as especificidades da EJA. Assim o estudante é considerado como sujeito de saber e cultura, visto suas experiências nos diferentes espaços que convive, seja ele família, igreja, comunidade, trabalho, entre outros, compondo assim uma diversidade de espaços educativos. Suas experiências deverão orientar cada educador na escolha das temáticas a serem elaboradas para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Assim, a Pedagogia de Projetos será o eixo sulear para o sucesso do trabalho a ser desenvolvido.

Os materiais e procedimentos metodológicos serão definidos de acordo com as necessidades de cada turma, com diálogo constante de todo corpo docente, a fim de justificar a necessidade de Grupos de Estudos e formação continuada em serviço, além de discussões tão importantes para o pleno desenvolvimento do projeto, assim como atender a demanda apresentada pelos estudantes.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Mobiliário adequado para atender o público.
- Materiais pedagógicos adequados e/ou adaptados a fim de atender a demanda do público atendido.
- Materiais diversos de acordo com as propostas laborais pertinentes as aulas de campo.
- Transporte escolar próprio a fim de atender a demanda dos estudantes PAEE (já atendendo as rotas: Jardim Redentor, Nova Aurora e Lote XV), respeitando um horário alternativo para a saída do transporte (cerca de dez minutos antes do término do turno).
- Parceria com a Secretaria de Segurança com o objetivo de manter a integridade de todos os estudantes e funcionários no entorno da escola, durante o horário de funcionamento do turno.
- Divulgação através de faixas e panfletos do projeto da escola para futuras matrículas advindas do público regular.

REGIME DE MATRÍCULA

A matrícula é um elemento muito importante no processo educacional e deve ser flexível, visando à inclusão do estudante, podendo ser efetivada em qualquer época do ano letivo, observada a existência de vagas, garantindo o direito à educação básica dos sujeitos da EJA.

Outro aspecto a ser observado no processo de matrícula é assegurar aos estudantes da EJA, o direito de classificação, reclassificação e aproveitamento de estudos, previstos na LDBEN 9394/96 e regulamentado pelos pareceres do Conselho Estadual da Educação nº 1132/97 e 1158/98.

FREQUÊNCIA

A organização do trabalho pedagógico deve atender as especificidades dos jovens e adultos que procuram a escola, principalmente dos que já estão inseridos no mercado de trabalho e dos que por algum motivo apresentem problemas concretos no seu cotidiano. Muitas vezes, as faltas ocorrem até devido a interdições sociais que dificultam sua permanência na escola.

A frequência deve ser registrada, independente do motivo, não só para quantificar, mas para acompanhar o percurso do estudante durante o ano letivo. Cabe ao educador e equipe técnico-pedagógica da Unidade, uma atitude investigativa em relação aos motivos que levam este estudante a se afastar do ambiente escolar e das implicações que esse afastamento tem em sua vida, assim como o significado da escola para ele.

Cabe à escola estudar possibilidades de redimensionar o tempo e a organização do trabalho a fim de atender estas demandas, buscando possibilidades para acolher este estudante sem caráter punitivo.

CERTIFICAÇÃO

A certificação no PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS REGULAR E SEXTO ANO EXPERIMENTAL, ocorrerá ao final de 04 (quatro) anos, no primeiro segmento e, ao final do sexto ano experimental 01 (um) ano, o estudante será encaminhado para uma instituição mais próxima de sua casa para efetivar a conclusão do segundo segmento, observados os vários processos avaliativos ao longo do curso e a evolução do desenvolvimento psicossocial e cognitivo do estudante.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação para Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Conselho Estadual de Educação**. Leis nº 1132/97 e 1158/98.

_____. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/96;

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000 de 10/05/2000;

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 36/2004 de 07/12/2004**;

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO do Município de Belford Roxo. Deliberação nº 18/CME/2010. Estabelece normas para a Educação Inclusiva na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades no Sistema Municipal de Ensino de Belford Roxo. – Estados do Rio de Janeiro

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO do Município de Belford Roxo. Deliberação nº 21/CME/2014. Estabelece normas e procedimentos de matrícula para ingresso e permanência de alunos nas Unidades de Ensino de Educação Infantil, ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, na Rede Municipal de Ensino e nas Instituições de Educação Infantil Conveniada (Creches Comunitárias, Filantrópicas e Confessionais) e dá outras providências.

DAMASCENO, Allan Rocha, **Educação Inclusiva e organização da escola: perspectivas críticas e desafios políticos do Projeto Pedagógico**. Rio de Janeiro: Abrace um Aluno Escritor, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO do Município de Belford Roxo. Lei nº 1529, de 24 de junho de 2015. – Estado do Rio de Janeiro.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Escola Municipal Albert Sabin. Adendos 2016.

SHIROMA, Eneida Oto (orgs.). **Política Educacional**. 4ª ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BELFORD ROXO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

PREFEITURADE
Belford Roxo
CONSTRUINDO UM NOVO TEMPO

PLANO DE AÇÃO

Reestruturação das classes especiais de deficiência intelectual

Objetivo geral: Reestruturação das classes especiais de deficiência intelectual de jovens e adultos

Objetivos específicos:

- Realizar o levantamento do perfil das classes de DI, em parceria com a equipe da Escola M. E. Albert Sabin.
- Organizar, de acordo com o modelo da EJA da Rede, as classes especiais de deficiência intelectual de jovens e adultos respeitando o desenvolvimento cognitivo de cada estudante.
- Implementar a proposta do currículo funcional e encaminhamento para a EJA de acordo com o desenvolvimento cognitivo de cada estudante.
- Garantir a educação para toda a vida, por meio, de projeto de inserção profissional em parceria com outras Secretarias e Instituições.
- Garantir que todas as ações possam estar interligadas ao planejamento político pedagógico (PPP) da E.M.E. Albert Sabin, a parceria com as famílias dos estudantes e o PME (2015/2025).



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BELFORD ROXO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



| METAS | AÇÕES | CRONOGRAMA | RECURSOS NECESSÁRIOS |
|--|---|--|--|
| <p>SERIAÇÃO/CICLO</p> <p>Reorganização das classes especiais de DI, de acordo com a proposta da EJA da Rede, considerando o desenvolvimento pedagógico de cada estudante.</p> | <p>1ª ação: Levantamento do perfil de cada estudante com DI, nos aspectos: conceituais (acadêmicos), práticos, sociais, emocionais, de acordo com o planejamento educacional individualizado (PEI), através de visitas e estudo de casos (Equipe da DEE/DEJA X E.M.E. Albert Sabin). Importância da parceria com a equipe da E.M.E. Albert Sabin, sendo realizados encontros para estruturação colaborativa de todas as ações para levantamento do perfil, através da utilização de estratégias pedagógicas.</p> | <p>De acordo com o levantamento do perfil de cada estudante com DI.</p> <p>1º semestre 2017</p> | <p>Jogos pedagógicos, netbook, papel, lápis de cor, livros infantis (para várias faixas etárias).</p> <p>Sugestões de Avaliações adaptadas para DI de acordo com o currículo da Rede.</p> <p>Trabalho colaborativo do SEE com a equipe da E.M.E. Albert Sabin.</p> |
| <p>CURRÍCULO FUNCIONAL</p> <p>Elaboração do projeto para a Implementação da proposta do currículo funcional para as classes especiais de DI – Jovens e adultos</p> | <p>2ª ação:</p> <p>Implementação da proposta do currículo funcional, contemplando dois aspectos básicos (iniciação profissional e continuidade acadêmica). Elaboração de projeto em conjunto com a equipe da E.M.E. Albert Sabin.</p> | <p>2º semestre 2017, em turmas polos da E.M.E. Albert Sabin.</p> <p>No ano letivo de 2018, em as turmas de classes de jovens e adultos da E.M.E.E. Albert Sabin.</p> | <p>Materiais diversos de acordo com as propostas laborais desenvolvidas em cada escola e futuramente em todas as escolas.</p> <p>Projeto específico.</p> |
| <p>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</p> <p>Encaminhamentos para a EJA</p> | <p>3ª ação:</p> <p>De acordo com o levantamento do perfil de cada estudante com DI, encaminhar para a EJA/AEE. Elaboração de projeto em conjunto com a equipe da E.M.E. Albert Sabin e Equipe da</p> | <p>2º semestre de 2017</p> | |



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BELFORD ROXO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

PREFEITURADE
Belford Roxo
CONSTRUINDO UM NOVO TEMPO

| EJA/SEMED. | |
|--|--|
| EDUCAÇÃO PARA TODA VIDA Elaboração de projeto para inserção profissional | De acordo com o levantamento do perfil de cada estudante com DI, implementação de projeto para inserção profissional, em parceria com Instituições (públicas e privadas). Elaboração de projeto específico em parceria com a equipe da E.M.E. Albert Sabin. |
| | 4ª ação: Busca das referidas parcerias até final de 2017. |
| | Projeto específico. Transporte para visitas às instituições. |
| | 5ª ação: Encaminhamento e *acompanhamento dos estudantes com deficiência intelectual para inserção profissional nas diferentes instituições. * Construção de projeto específico, em parceria com a E.M.E. Albert Sabin. |
| | Projeto específico. Transporte para acompanhamento nas instituições |



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE BELFORD ROXO
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E TURISMO – SEMEST
 GABINETE DO SECRETÁRIO



AUTORIZAÇÃO

Ilma. Sra.

Venho por meio deste, autorizar a entrada da servidora **ROSANGELA COSTA SOARES CABRAL, Função - PII, Matrícula: 10/22452**, para fins de realização de pesquisa de Mestrado em Educação, para a Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro.

Informamos que este documento é valido até o dia 31/12/2016.

Belford Roxo, 29 de abril de 2016

Wagner Luiz Rodrigues Turques

Secretário Municipal de Educação, Esporte e turismo

SEMEST

Belford Roxo

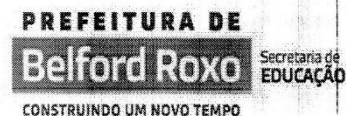
CIDADE DE TRABALHO

À
Ilma. Sra.
Dinamar Soares Barbosa Rosa
 M.D. Diretora da E.M.E.E. Albert Sabin

*Devidado
 em 02/05
 2016
 BR*



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE BELFORD ROXO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Belford Roxo, 13 de março de 2017.

AUTORIZAÇÃO

Declaro para fins de comprovação que o(a) servidor(a) **ROSANGELA COSTA SOARES CABRAL**, matrícula nº 22452, Professor II, está autorizada a realizar sua pesquisa acadêmica nesta Unidade Escolar referente ao Mestrado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Sem mais para o momento, renovamos protestos de elevada estima e consideração.

Atenciosamente,


RONALDO DIAS JUSTINO
Secretário Executivo

Secretário Executivo-SEMED
Mat. 1114761

CÂMARA DE PLANEJAMENTO, LEGISLAÇÃO E NORMAS

"Estabelece normas para a Educação Inclusiva na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades no Sistema Municipal de Ensino de Belford Roxo."

O Conselho Municipal de Belford Roxo, no uso de suas atribuições legais e com fundamento no disposto no título VIII, inciso III, IV e V do artigo 208 e os parágrafos 1 e 2 do inciso II, do artigo 227 da Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, no inciso III do artigo 4 nos capítulos I, II e III e do título V e nos artigos 58 a 60 da Lei Federal n 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, na resolução CNE/CEB n 02/2001, aprovada em 11 de setembro de 2001 na deliberação 291/CEE/04 e com fundamento na portaria 948/07, que institui a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva e,

- Considerando que há necessidade de ruptura dos paradigmas anteriormente adotados para que a Educação Especial seja ressignificada no sentido de contribuir para uma educação mais justa e democrática que atenda à heterogeneidade do alunado, buscando modos de ensinar mais adequado e eficiente.
- Considerando que a Educação Especial, como uma política de Educação Escolar que se baseia no paradigma da diferença enquanto construção do sujeito cultural, histórico, político e social deve organizar-se em função da reafirmação dos valores éticos, estéticos e políticos estabelecidos pela Declaração dos Direitos Humanos;
- Considerando que a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e manutenção de um Estado democrático;

DELIBERA:

CAPÍTULO I

Da Educação Especial

Artigo 1º - A Educação Inclusiva desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental deve assegurar ao educando a formação básica indispensável e fornece-lhe os meios de desenvolver atividades produtivas, de progredir no trabalho e em estudos posteriores, satisfazendo as condições requeridas por suas características e baseando-se no respeito às diferenças individuais e na igualdade de direitos entre todas as pessoas.

Artigo 2º - A Educação numa perspectiva inclusiva, dever constitucional do município será oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

§1º – O atendimento desses alunos terá início na Educação Infantil em creches e pré-escolas sendo-lhes assegurado um conjunto de recursos e atendimentos educacionais especializados, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

§ 2º – O sistema municipal de ensino deve garantir a matrícula de todos os alunos, cabendo às unidades escolares organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

§ 3º – O atendimento educacional especializado será oferecido em classes especiais, ou escolas especiais sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a educação nas classes comuns da rede regular de ensino.

§ 4º – O atendimento a alunos na modalidade de Educação para Jovens, Adultos e Idosos poderá ser feito em classes especiais, nas escolas da rede regular de ensino e através de termo de intercomplementaridade em locais cedidos através de parcerias.

Artigo 3º - A Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo (SEMED) deve manter em sua estrutura a Coordenadoria responsável pela Educação Especial, dotado de recursos materiais, humanos e financeiros, que viabilize e dê sustentação ao processo de construção permanente da Educação Inclusiva.

Parágrafo único – A Coordenadoria de Educação Especial deverá estar permanentemente articulada com os demais setores da SEMED.

Artigo 4º - A Secretaria de Educação referida no caput do artigo anterior poderá formar parcerias com os serviços de saúde, assistência social, justiça e esporte, no âmbito da iniciativa privada ou do serviço público.

Artigo 5º - Cabe ao sistema de ensino, a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de formação continuada, pesquisas e atividades de extensão aos profissionais e educandos relativas ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais, visando ao aperfeiçoamento do processo educativo.

CAPÍTULO II

Do aluno

Artigo 6º - Serão considerados alunos com necessidades educacionais especiais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos de caráter temporário ou permanente, aqueles que apresentam:

I – Limitações no processo de desenvolvimento e/ ou dificuldades acentuadas de aprendizagem nas atividades curriculares, compreendidas em três grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- c) aquelas decorrentes de síndromes neurológicas, psiquiátricas e de quadros psicológicos graves;

II - Dificuldades de comunicação e sinalização, diferenciados dos demais alunos, particularmente dos alunos que apresentam surdez, cegueira, baixa visão surda-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem e paralisia cerebral para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e acessibilidades ao currículo, com utilização de linguagem e códigos aplicáveis como língua brasileira de sinais e o sistema Braille, tecnologias assistivas, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários;

III – Altas habilidades / superdotação, apresentam notável desempenho e elevada potencialidade na aprendizagem, que os levem a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes, apresentando condições de aprofundar e enriquecer os conteúdos.

Parágrafo único - Todos os alunos referidos nos incisos deste artigo, serão submetidos a avaliação pela SEMED e encaminhados aos atendimentos específicos; assim como atendimento educacional especializado (sala de recursos) nas escolas de ensino regular e sala de apoio na escola especial.

CAPÍTULO III Da organização e funcionamento

Artigo 7º - Cabem a cada unidade escolar da rede municipal de ensino de Belford Roxo definir em sua proposta pedagógica, prever e prover o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, de acordo com suas condições físicas, materiais e humanas.

Parágrafo único – O atendimento obrigatório previsto no caput deste artigo é organizado da seguinte forma:

I – Professores das classes comuns, professores especializados efetivos ou capacitados em serviços para atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II – Atendimento dos educandos com Necessidades Educacionais Especiais pelas várias classes regulares dos anos de escolaridade em que forem classificados dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – Acessibilidades ao Currículo que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados;

IV – Avaliação do desenvolvimento escolar dos alunos, com necessidades específicas, matriculados, respeitadas as acessibilidades ao currículo necessárias a cada caso;

V – Apoio docente especializado, de acordo com as diferentes necessidades educacionais de atendimento, através do professor do atendimento educacional especializado (sala de recursos), sala de apoio e professor itinerante;

VI – Temporalidade flexível do ano letivo, de forma que os educandos com Necessidades Educacionais Especiais possam concluir em tempo maior ou menor, cada etapa do fluxo de escolarização;

VII – Programa Pedagógico de aceleração para os educandos com altas habilidades ou superdotação;

VIII – O número de alunos com Necessidades Educacionais Especiais por ano de escolaridade, etapa ou ciclo, deverá ser de até 02 (dois) alunos por turma, sendo reduzido em 10% o número de alunos em cada turma;

IX – Eliminação das barreiras atitudinais, curriculares e de comunicação;

X – Facilidade de acesso nas edificações com a eliminação de barreiras arquitetônicas de instalações mobiliárias e de equipamentos;

Artigo 8º - Para a escolarização dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, deverão ser oferecidos serviços de apoio pedagógico especializado, contando com:

I – Equipe de apoio pedagógico, constituída por professores e especialistas efetivos na escola especial;

II – Sala de apoio de caráter transitório e/ ou parcial, objetivando diminuir ou sanar as dificuldades de aprendizagem, vinculadas ou não a uma causa orgânica;

III – Sala de recursos, no contra-turno, para a complementação e/ ou suplementação curricular, objetivando a inserção das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, em sala de aula, segundo suas possibilidades;

IV – Professor itinerante atuando nas unidades escolares regulares, que possuam alunos incluídos;

VI – Atendimento educacional especializado em educação infantil;

VII – Oficina pedagógica de atendimento ocupacional, protegidas terapêuticas e de produção, na escola especial.

Artigo 9º - Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais graves que requerem atenção individualizada nas atividades sociais, da vida autônoma e apoios intensos e contínuos bem como acessibilidade ao currículo tão significativo que a escola regular ainda não tenha conseguido prover, deverão ser atendidos em caráter excepcional, na escola especial, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviço multidisciplinar, das áreas de trabalho, assistência social e saúde, tais como fisioterapeutas, terapeuta ocupacional, psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, pediatras, psiquiatras, enfermeiros e dentistas.

Artigo 10 - O sistema municipal de ensino, mediante ação integrada com o sistema municipal de saúde, deve organizar o atendimento educacional especializado aos alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio. Fica a cargo da SEMED, o encaminhamento do professor especializado a este atendimento.

§1º - As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas Regulares da Rede Municipal de Ensino visando o seu retorno e reintegração ao contexto escolar.

§2º - O professor especializado efetivo, que atenderá as classes hospitalares e domiciliares, será o professor itinerante indicado pela SEMED.

§3º - Nos casos de que trata este artigo, a certificação de frequência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor que atende o aluno.

Artigo 11 - A escola especial com atendimento educacional especializado, fará parte da rede Municipal de ensino com estrutura específica.

§ 1º - O atendimento na sala de apoio pedagógico específico, será individualizado, conforme patologia do aluno.

§ 2º - A partir dos avanços observados do aluno com necessidade educativas especiais e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da unidade escolar e a família deverão decidir em conjunto com base na avaliação pedagógica quanto ao seu encaminhamento à classe regular.

§3º - Para dar suporte e complementar o processo pedagógico das classes regulares, o trabalho educacional com os alunos com necessidades educacionais especiais incluirá o professor itinerante oferecido pela escola especial, serviço de apoio às outras instituições especializadas e do próprio sistema municipal de ensino.

Artigo 12 - Caberá a SEMED junto a Coordenação de Educação Especial, reorganizar as Unidades Escolares da rede municipal e de acordo com as necessidades avaliadas realizar

programas, projetos e atendimentos com os alunos com NEE, de modo que a demanda em diferentes localidades possa ser contemplada.

Artigo 13 - A proposta/ estruturação curricular da Educação Especial sob a forma de anos de escolaridade deverá ser organizada de forma flexível, cumprindo o que dispõe o art. 59, inciso I, da Lei 9.394/06, e o as diretrizes emanadas pela SEMED, para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil.

Parágrafo único - A classificação e reclassificação dos alunos com NEE deverão ser feitos respeitando os aspectos do desenvolvimento pedagógico de cada aluno, realizando-se estudo de caso, sendo assim encaminhados:

- a) Turmas regulares;
- b) Turmas regulares e atendimento educacional especializado (sala de recurso, professor itinerante);
- c) Turmas (classes especiais).

Artigo 14 - A matrícula e a transferência de alunos com NEE devem obedecer aos mesmos critérios estabelecidos para qualquer aluno da rede municipal de ensino, consoante norma específica fixada por ato próprio do (da) titular da SEMED.

Artigo 15 - No ato da transferência, o aluno com necessidades educacionais especiais deve receber o histórico escolar acompanhado de relatório descritivo que informe à escola de destino o seu desenvolvimento cognitivo, *psicomotor*, social e afetivo.

CAPÍTULO IV Da avaliação

Artigo 16 - A avaliação na Educação Inclusiva consiste na observação dos avanços qualitativos do desenvolvimento do aluno portador de necessidades educacionais especiais acompanhados e registrados em relatório descritivo.

§ 1º. A avaliação tem como objetivo precípuo nortear as intervenções pedagógicas, visando à interação do aluno no processo pedagógico inclusivo.

§ 2º. A avaliação de que trata este artigo deverá ser realizada pelo professor da turma, sob orientação da sua equipe pedagógica da Unidade Escolar, podendo ainda contar com a Coordenação de Educação da SEMED.

§ 3º. No caso de encaminhamento do aluno com Necessidades Educacionais Especiais para inclusão nas escolas regulares, cabe à unidade escolar de origem do aluno, garantir os meios para a realização da avaliação por equipe constituída de profissionais habilitados e/ ou por assessoramento da Coordenação de Educação Especial da SEMED.

Artigo 17 - A avaliação deve tomar como referência os itens básicos relativos à programação escolares proposta para a Educação Inclusiva e ser voltada à observação criteriosa e pormenorizada de qualquer progresso no aproveitamento escolar, visando à constante melhoria das condições de ensino a que o aluno se acha submetido.

§ 1º. A avaliação de que trata este artigo deverá contemplar os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, salvo os alunos incluídos nas classes regulares que seguem os conteúdos curriculares da turma deverão ser avaliados conforme o sistema regular.

Artigo 18 - Cabe à escola especial e as escolas regulares, ainda que com atendimento educacional especializado, com acessibilidades ao currículo, não alcançarem os resultados de

escolarização e uma vez esgotadas todas as possibilidades, deverão fornecer aos alunos uma certificação de conclusão denominada, Terminalidade Específica.

§ 1º – A certificação a que se refere o caput deverá ser fundamentada em avaliação periódica, com histórico escolar descritivo das competências e habilidades desenvolvidas pelo aluno.

§ 2º - Em consonância com os novos princípios da Educação Inclusiva, a Terminalidade Específica deverá possibilitar novas alternativas educacionais ou encaminhamento para a Educação de Jovens e Adultos e de Qualificação Profissional, visando à sua inclusão no mundo do trabalho, através de oficinas protegidas: terapêuticas e/ou de produção.

CAPÍTULO V **Das disposições finais**

Artigo 19 - Esta deliberação entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

CONCLUSÃO DA CÂMARA

A Câmara de Planejamento, Legislação e Normas Acompanha o voto do Relator
Antônio Carlos Lustosa - Presidente
Clayton Carneiro Silva - Relator
Acrísio Estevão Chiabai
Fernanda da Silva Carvalho Rosa
Jandira da Penha Francisco Rosa
Weslei Dian dos Santos

Belford Roxo, 10 de março de 2010.

CONCLUSÃO DO PLENÁRIO

A Presente Deliberação foi aprovada por unanimidade.

Sala de reuniões – CME, Belford Roxo, 10 de março de 2010.

William Alberto Campos Rocha
Presidente Conselho Municipal de Educação
de Belford Roxo