



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

SANDRA CRISTINA MORAIS DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA
INCLUSÃO: o olhar das professoras**

João Pessoa – PB
2013

SANDRA CRISTINA MORAIS DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA
INCLUSÃO: o olhar das professoras**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais da Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Dorziat Barbosa de Melo

João Pessoa – PB
2013

SANDRA CRISTINA MORAIS DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA
INCLUSÃO: o olhar das professoras**

Apresentada em: __ / __ / __

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Ana Dorziat Barbosa de Melo (orientadora)
Universidade Federal da Paraíba - PPGE

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves (examinador interno)
Universidade Federal da Paraíba - PPGE

Profª Dra. Glória das Neves Dutra Escarião (examinadora externa)
Universidade Federal da Paraíba - PPCR

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pelo dom da vida, que me possibilitou chegar aqui, crer que, para Ele, nada é impossível.

Aos professores que participaram desta pesquisa, minha admiração e força, pois necessitamos de pessoas como eles para fortalecer a educação de nosso país.

Aos meus pais, grandes incentivadores de minha caminhada educacional e profissional, aos quais dedico todo sucesso de minha carreira.

Às minhas filhas, Dayanna e Deborah, pelo incentivo e paciência que tiveram e têm em minha vida, que representam a minha vitória.

À Dorgivan, meu grande companheiro e amigo, por todos os momentos que pensei em desistir, mas você com todo amor e carinho não me deixou desanimar. Meu grande incentivador.

À Profª Ana Dorziat, que tanto me motivou a concluir este trabalho, pela confiança e pelas orientações dedicadas a este trabalho e, principalmente, pelo exemplo de força e perseverança.

Aos professores convidados a participarem desta banca, pelas contribuições que enriqueceram este trabalho, ensinando-me o incansável caminho do aperfeiçoamento.

À Profª Vera Medeiros, minha grande Mestre, pela dedicação e amizade construídas.

Ao Prof. Felinto de Sousa Neto, por acreditar em meu potencial, transmitindo sempre confiança e amizade.

Às amigas Profª. Maria Roberto e Profª Márcia Paiva, companheiras desta jornada, pela cumplicidade e confiança depositadas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, pelos ensinamentos e serviços prestados com eficiência e dedicação.

Às escolas pesquisadas, pois possibilitaram a realização deste estudo.

Às professoras sujeitos da pesquisa, por compartilharem a sua experiência e vivência comigo.

À Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa - SEDEC, na figura de Cidilene César e Cecília, pela disponibilidade e acolhimento em nossas visitas.

Às minhas amigas Betânia e Anunciata, companheiras do Mestrado e colaboradoras nas horas de aflição.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, pela paciência e dedicação.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta conquista.

“Não há educação sem amor, o amor implica a luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita.”

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar, a partir do olhar das professoras, o processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA, em algumas escolas públicas municipais da cidade de João Pessoa/PB. No contexto histórico brasileiro, a EJA sempre representou um espaço de lutas contra a exclusão social. Partindo desse pressuposto, buscamos investigar como outra população também submetida à exclusão (as pessoas com deficiência) está sendo incluída nessa modalidade de educação. Este trabalho teve como base os documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação e Cultura da Cidade de João Pessoa, que possibilitaram uma análise do quadro de alunos com deficiência na EJA, no ano de 2011. Como eixo norteador, este estudo procurou contextualizar essas temáticas a partir do aporte teórico dos Estudos Culturais, focando algumas questões, tais como os tipos de deficiência existentes nas escolas que atuam na modalidade EJA; as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras ao trabalharem com o aluno que apresenta algum tipo de deficiência; o nível de evasão e permanência dos jovens e adultos com deficiência na modalidade EJA; o perfil das professoras que atuam na EJA e sua visão com relação à inclusão. Baseados nessas questões norteadoras, entrevistamos e realizamos observação da prática de oito professoras que atuam na EJA com alunos com deficiência, distribuídas em cinco instituições da rede de ensino municipal. Os resultados obtidos indicam a existência de um descompasso entre as políticas inclusivas e as políticas da EJA, favorecendo o desenvolvimento de práticas desvinculadas da realidade dos alunos em foco. Ficou evidente, também, o forte crescimento de alunos com deficiência matriculados nessa modalidade de ensino, indicando que a Educação de Jovens e Adultos se tornou um espaço de inserção para alunos que foram excluídos do ensino regular.

Palavras-chave: Inclusão. Educação de Jovens e Adultos. Pessoas com Deficiência.

ABSTRAC

The objective of this research is analyze, by the view of the professors, the process of the inclusion of the younger and adults with physical and psychology disability at the EJA(Young and Adults Education), at some municipal public schools of João Pessoa city, Paraíba State Capital, Brazil. At the Historical context of the Brazilian Education, the EJA has always represented a place of battles against the social exclusion. Starting on this point, this study shows a investigation about the other population that also is submitted a certain exclusion, the people who has some kind of disability, that have been also included in the statistics of the exclusion. This study is based in the documents available by the Education e Cultural Secretary of João Pessoa City, in which was possible an analyze of the students chart with disability at the EJA in the 2011 year. As a general guiding, this work has intended to explain these themes starting with the contribution of the Theoretical Cultural Researches, with focus in questions like: What the principal kinds of disabilities that existing in the EJA Schools modality? What the principal difficulties faced by the teachers who works with a student that shows some kind of disability? What the level of evasion and permanency of the young and adults with these disabilities in the EJA's modality? What the profile of the teachers who works at the EJA and which is theirs view about social inclusion? Based in these guiding questions, eight teachers were interviewed and observed in practice, where, at the EJA, they work with disability students. They have been studied in five different institution of public education in the city. The results obtained indicated the existence of a divergence, discordance between the inclusion policies and the EJA policies, this contributes to form practices unlinked of the reality of the students researched. Also what was evidenced that the explosion of the number of students which some disability that were enrolled at this education modality, showing that the Young and Adults education has become a point of insertion to students who were excluded of the regular education.

Keywords: Inclusion, Young and Adults Education, People with some disability

SUMÁRIO DE QUADROS

Quadro I. Alunos com deficiência na EJA distribuídos por pólo, relacionados quanto à idade e ao diagnóstico	22
--	----

Quadro II. Escolas da pesquisa, com a quantidade de alunos com deficiência, seus diagnósticos e a quantidade de professores da EJA que possuem alunos com deficiências.....	27
--	----

Quadro III. Perfil das Professoras com Relação à Formação Acadêmica, ao Tempo de Atuação a EJA, ao Turno e à Carga Horária.....	27
--	----

Quadro IV. Situação ocorrida em uma turma de Ciclo II da EJA, composta de 13 alunos, sendo um com Deficiência Mental Leve e uma com Deficiência Múltipla	50
---	----

Quadro V. Situação ocorrida em uma turma de Ciclo II da EJA, composta de 28 alunos, estando presente 17 alunos, sendo um com Deficiência Mental Leve e uma com Síndrome de Down.....	52
---	----

Quadro VI. Situação ocorrida em uma turma de Ciclo II da EJA, composta de 07 alunos, sendo um com Deficiência Mental Leve	93
--	----

SUMÁRIO DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de alunos quanto ao gênero, à idade, ao tipo de deficiência e ao ciclo de aprendizagem.....	23
Tabela 2: Taxa de Analfabetismo de acordo com a faixa etária.....	68
Tabela 3: Perfil das Professoras da EJA, de acordo com o vínculo empregatício, gênero e a formação.....	76
Tabela 4: Nível de Evasão por Pólos, em 2011.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPCs	Centros Populares de Cultura
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DGC	Diretoria de Gestão Curricular
EC	Estudos Culturais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
ONGs	Organizações não Governamentais
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PMJP	Prefeitura Municipal de João Pessoa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - PERCURSO METODOLÓGICO	20
1.1 Local da pesquisa	21
1.2 Instituições pesquisadas	26
1.3 Sujeitos participantes	27
1.3.1 Professoras da pesquisa	27
1.4 Instrumentos de coleta de dados	30
1.5 Análise dos dados	32
1.6 Procedimentos éticos	32
CAPÍTULO II – INCLUSÃO, POLÍTICAS INCLUSIVAS E EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	33
2.1 Inclusão e Educação: Olhares que se entrelaçam	33
2.2 A Inclusão na Perspectiva dos Estudos Culturais	38
2.3 As Políticas e Práticas de Educação Inclusiva	38
2.4 As Políticas Inclusivas no Município de João Pessoa	46
CAPÍTULO III - POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE OS DISPOSITIVOS LEGAIS	57
3.1 Educação de Jovens e Adultos no Brasil	57
3.2 A Educação de Jovens e Adultos no Município de João Pessoa	68
3.2.1 O Perfil dos Professores da EJA no Município de João Pessoa.....	76
3.2.2 Evasão: um Problema que persiste	81
3.3 O Aluno com Deficiência na EJA: um olhar sobre a diferença	86
ALGUMAS REFLEXÕES.....	99
REFERÊNCIAS.....	102
ANEXOS	112

ANEXO 1 – Certidão de Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa - HULW	113
ANEXO 2 – Autorização para Visitar as Escolas da Diretoria de Gestão Curricular – DGC da Prefeitura Municipal de João Pessoa - PMJP.....	114
APÊNDICE.....	115
APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento.....	116
APÊNDICE 2 – Roteiro de Entrevistas	118

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea busca discutir novas formas de aceitação das diferenças. Este tem sido um tema recorrente na mídia, nos ambientes de trabalho, nas escolas, gerando a necessidade de regulamentações, que primam pelo discurso da igualdade, utilizando, no caso da escolaridade, o *slogan* de que “*todos precisam estar na escola*”. Segundo Sardagna (2007), a educação para todos é um imperativo presente não só nas legislações brasileiras, como também nos discursos dos principais organismos internacionais.

Diante desse contexto, o tema “inclusão escolar” é apresentado como uma palavra de ordem, sobretudo para os alunos com necessidades especiais, ou alunos com deficiência¹. De acordo com Acorsi (2010, p. 121) “ao tomarmos a inclusão como “o assunto do momento”, é interessante pensarmos sobre ela, buscando suas possíveis significações para então operar com as representações que ela carrega”. Sendo assim, trata-se de um tema bem mais complexo do que aparenta a formatação da legislação em vigor, sendo necessária uma maior reflexão a esse respeito.

Junto a essa necessidade, somou-se nosso interesse pela Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse interesse começou a ser fomentado em 2003, quando participamos, pela primeira vez, da Formação Continuada da EJA, no município de Alagoa Grande-PB. Após isso, no ano de 2007, fomos convidadas a participar do Brasil Alfabetizado – BA, Programa do governo federal. A partir de então, a cada novo ano, os conhecimentos foram sendo agregados e várias inquietações a respeito dessa modalidade surgiram, entre elas, se a modalidade EJA para o aluno considerado fora da faixa etária, àquele que não terminou seus estudos por falta de oportunidade, ou porque precisava trabalhar ou, no caso das mulheres, para criarem seus filhos, já apresenta uma série de dificuldades. Perguntávamos, o que acontece ao inserirmos o aluno com deficiência nessa realidade.

A relevância dessa questão foi desencadeadora de nossa participação, no ano de 2009, como aluna especial, do Programa de Pós-graduação da

¹ Essas expressões são de uso frequente nos documentos oficiais, nacionais e internacionais, embora haja uma distinção regulamentar entre elas.

Universidade Federal da Paraíba, na disciplina Tópicos em Educação: Inclusão e Alteridade, ministrada pela Professora Ana Dorziat. Podemos afirmar que essa disciplina foi o alicerce para os estudos posteriores, embora, de início, tenha havido um choque entre a nova maneira de entender a temática e como ela é concebida sob a perspectiva dos Estudos Culturais. Esse choque foi provocado pela necessidade de desestabilizar as nossas estruturas, ou seja, o componente curricular nos convidava a refletir e problematizar os discursos à nossa volta, a perceber que as estruturas e os discursos são carregados de poder, e que a escola é o lugar onde esse poder se apresenta fortemente.

Assim, passamos a ter a convicção de que era necessário discutir e avaliar essa temática, buscando e promovendo um melhor conhecimento científico sobre a EJA, sua relação com a deficiência e o processo de inclusão, num momento em que existiam várias discussões a respeito da pessoa com deficiência e da inclusão escolar. Havia, inclusive, posições polarizadas, a favor e contrárias à presença compulsória dos alunos com deficiência na escola regular. Essa última posição é encontrada mais fortemente entre as próprias pessoas com deficiência, que consideram que a escola não tem atendido a sua realidade, atendendo apenas às estatísticas governamentais, que privilegiam o aumento do número de salas de aulas ou matrículas na rede regular de ensino. Para essas pessoas, o processo de inserir apenas fisicamente tem se mostrado insuficiente para que se tenha uma educação, realmente, inclusiva.

Surge, então, o seguinte questionamento: como a inclusão de pessoas com deficiência ocorre na Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino que tanto lutou e luta para o seu reconhecimento, buscando um lugar no espaço educacional brasileiro? A EJA, que já carrega a função de ser, ao mesmo tempo, reparadora e equalizadora, passa, também, a assumir a função de ser inclusiva, muito embora saibamos que, historicamente, essa busca por inclusão faça parte de sua existência, não apenas para os alunos que apresentam alguma deficiência, mas para todos os que foram excluídos da escola na idade ideal.

Ao falarmos em escola, em inclusão/exclusão, é necessário lembrar que a escola moderna é aquela baseada nos ideais iluministas, no sujeito racional, e onde ciência, liberdade e autonomia estariam presentes. Não há, nesse modelo de escola, espaço para o sujeito que não entenda essa racionalidade. Por isso, a

aceitação dos alunos com deficiência, nesse modelo, passa pela necessidade de identificar as anomalias, os “anormais”, para, dessa forma, administrar, controlar e supervisionar esses sujeitos.

Esse intento é facilitado pelo poder disciplinar existente nas escolas, que, surgido no século XVII, vem produzindo nas ciências humanas, práticas de controle dos corpos de vários profissionais em instituições, entre elas, a escola. Este tipo de poder ganha repercussão e território na atualidade, pois, além de ser exercido por todos, ele parte do discurso científico de normalização e padronização (SANTOS, 2011).

Santos (2011) destaca que o paradigma dominante e hegemônico da ciência moderna é o modelo da racionalidade científica, constituído a partir da revolução científica do século XVI e desenvolvido nos séculos seguintes, basicamente no domínio das ciências naturais. Só no século XIX ele é estendido às ciências sociais emergentes. A partir de então, pode-se falar de um modelo global de racionalidade científica que, embora admita variedade interna, não admite outras formas de conhecimento não científico, como o senso comum e os estudos humanísticos.

Corroborando esse pensamento, poderíamos afirmar que o conceito de inclusão/exclusão surge na modernidade, a partir desse modelo hegemônico de cientificidade, como uma tentativa para demarcar a diferença. A partir dessa demarcação, ela poderia ser capturada e nomeada, possibilitando o seu conhecimento, sua classificação e correção, já que é função dela educar a todos. (LOPES, 2007).

Porém, vivemos um tempo de crise global, em que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e um novo paradigma emergente se anuncia no horizonte. Esse novo paradigma traz a ideia de que nosso campo de conhecimento é muito mais amplo do que aquele que cabe no paradigma da ciência moderno. Com essa nova reinterpretação do conhecimento, a comunidade acadêmica não pode continuar a pensar em um único modelo de racionalidade científica, se assim o fosse, estaríamos contrapondo-nos a ela, não permitindo o seu avanço. Nem tampouco, podemos atribuir à ciência um lugar de certezas indubitáveis, pois ela se faz a partir das contestações, incertezas e probabilidades que a envolvem. Dessa forma, a ciência abre espaço

para novas conquistas e permite aproximar-se de novas formas de entendimento e produção do conhecimento.

Assim sendo, a inclusão se apresenta como uma possibilidade de abrir espaços, uma forma de combater a segregação social, garantindo a participação de todos na sociedade. Nesse contexto, a escola torna-se uma das maiores representantes dessa tarefa. Ao matricular todos os alunos, sejam eles deficientes ou não, exercita um dever legal, uma vez que o direito de todos os indivíduos à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e reafirmado pela Declaração Mundial de Educação para Todos (1990).

Este cenário, o da Educação Inclusiva, começou a se configurar em 1990, em Jomtien, na Tailândia, onde foram debatidos e declarados os princípios educacionais que iriam nortear uma educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade cultural e as diferenças individuais. Aprofundando essa discussão, foi realizada, em 1994, na cidade de Salamanca (Espanha), a Conferência Mundial de Educação Especial, tendo como objetivo definir os princípios políticos e práticos para todas as necessidades educativas especiais. Esse documento foi um marco para o acesso e a permanência na escola regular de alunos com deficiência. Sua inclusão de alunos passa a ser a classe comum.

Diante desse contexto, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), apresenta, em seu Art. 59 que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma

habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

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

Estes dispositivos legais devem garantir o direito à educação, e este direito compreende todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, envolvendo todas as pessoas, independentemente de suas condições pessoais, psicológicas ou sociais.

Ao tratarem de inclusão, os documentos não estão se referindo apenas às pessoas que apresentam alguma deficiência, mas a todas que são excluídas da sociedade, como é o caso dos jovens e adultos que não terminaram seus estudos e que hoje fazem parte da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Em um discurso mais contundente a esse respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos, afirma, em seu Art. 37:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Em consonância a um discurso inclusivo, o Governo Federal instituiu em 17 de novembro de 2011, o Decreto de nº 7.611 (BRASIL, 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

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

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Muito embora a legislação proclame e contemple o direito à educação para todos, isso não significa dizer que "*todos*" estejam participando dessas propostas educativas ou mesmo vivenciando experiências significativas para seu desenvolvimento psicossocial.

A educação para todos deve visualizar quem são esses "todos". Nesse sentido, estamos nos referindo à educação de pessoas com deficiência, à educação de pessoas pertencentes às classes populares, à educação de pessoas que vivem na zona rural, a crianças de rua, aos presos, aos indígenas, aos analfabetos, enfim, a todos que pertencem aos grupos historicamente excluídos.

Diante dessa realidade, vislumbramos a possibilidade de desenvolver um estudo sobre a inclusão de pessoas que possuem uma dupla vulnerabilidade: deficientes e fora de faixa etária da escolaridade regular e que, por isso, frequentam a EJA. Para tanto, reputamos como importante centralizarmos a investigação no olhar das professoras dessas pessoas, o qual será visto sob o aporte teórico dos Estudos Culturais.

Para tanto, partimos de algumas questões, tais como: Quais os tipos de deficiência existentes nas escolas que atuam na modalidade EJA? Quais as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras ao trabalharem com o aluno que apresenta algum tipo de deficiência? Qual o nível de evasão e permanência dos jovens e adultos com deficiência na modalidade EJA? Qual o perfil das professoras que atuam na EJA e sua visão com relação à inclusão?

Diante do exposto, demarcamos como objetivo deste estudo analisar o processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA, nas escolas

públicas municipais da cidade de João Pessoa, a partir do olhar das professoras. Acreditamos que a contribuição desse estudo será no sentido de discutir sobre as práticas inclusivas, lançando um olhar sobre a política desenvolvida no âmbito nacional e municipal, voltadas, para inclusão na Educação de Jovens e Adultos.

Consideramos como fonte de análise as leis, os decretos, pareceres do Conselho Nacional de Educação e demais documentos nacionais emitidos pelo Ministério da Educação, como também, referenciais teóricos que abordem a temática da Educação de Jovens e Adultos, como: Alvarenga (2011), Gadotti e Romão (2011); Freire (2005), Barcellos (2012), Soares (2011), Furtado (2009), Haddad (2007); e estudos que tratem sobre inclusão, educação especial e políticas públicas, como os fundamentados nos pensamentos de Dorziat (2008), Dorziat (2011), Lopes (2007), Dechichi (2011), Lopes e Hattge (2009), Silva e Vizim (2001), Lopes e Fabris (2010), Dechichi e Silva (2008), Baptista, Caiado e Jesus (2010), Góes e Laplane (2007), Skliar (2003). As reflexões sobre identidade e diferença são provenientes do campo dos estudos culturais e foram produzidos a partir do pensamento de Hall (2006), Mattelart e Neveu (2006), Silva (2009), Canclini (2009), Bauman (1998), Skliar (2003), Costa (2004), entre outros.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, optamos por um estudo de caráter exploratório, caracterizado por uma abordagem de cunho qualitativo, visto que entendemos que essa abordagem favorece as relações dinâmicas e subjetivas, o detalhamento do ambiente e dos sujeitos da pesquisa.

Assim, a pesquisa está dividida em três partes. O primeiro capítulo consiste na apresentação do **Percorso metodológico** por nós trilhado. Nela informamos sobre o campo de pesquisa, os locais onde a pesquisa foi realizada, os sujeitos participantes, bem como os procedimentos metodológicos adotados para coleta e análise dos dados. No segundo capítulo, **Inclusão, Políticas Inclusivas e Educação de Pessoas com Deficiência**, fizemos um entrelaçamento das relações existentes entre inclusão e educação. A seguir, apresentamos as principais políticas e práticas da educação inclusiva, situando-as historicamente no contexto educacional brasileiro, fazendo referência às políticas inclusivas desenvolvidas no município de João Pessoa. Buscamos,

também, realizar um paralelo entre a inclusão e os Estudos Culturais, relacionando os principais aspectos dessa teoria, como suporte teórico para estudarmos o fenômeno da inclusão. Apresentamos, também, as primeiras discussões acerca dos dados coletados. No terceiro capítulo, **Políticas na Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre os dispositivos legais traçamos** um percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, enfocando os principais marcos e documentos legais que deram sustentação a sua constituição como modalidade de ensino. Em seguida, apresentamos a configuração da política de jovens e adultos no município de João Pessoa. Promovemos, ainda, uma discussão sobre os conceitos de deficiência e diferença, problematizando-os na modalidade EJA. Por fim, discutimos os demais dados da pesquisa, a partir das perspectivas apresentadas pelas professoras, no decorrer das entrevistas.

Por último, trazemos as **Considerações Finais** acerca das questões abordadas na pesquisa, com destaque para a necessidade de outras pesquisas na área, relacionando EJA, Deficiência e Inclusão.

CAPÍTULO I - PERCURSO METODOLÓGICO

Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo (GATTI, 2007).

Estudar os fenômenos pertinentes ao educacional constitui importante desafio no campo das ciências sociais. Para isso, se fazem necessárias a construção e a elaboração de um conjunto de procedimentos que possibilitem a investigação sistemática da realidade, com vistas a revelar e compreender os fenômenos estudados, e não somente a interpretação dos dados, mas a possibilidade de apontar caminhos para os problemas educacionais que se apresentam.

Entendendo que a prática da pesquisa implica uma opção teórica do pesquisador, escolhemos a de caráter exploratório, considerando que a exploração de um tema constitui o primeiro passo para determinar um trabalho científico. Além disso, embora apresente dados quantitativos, esta pesquisa se define como eminentemente qualitativa, pelo fato de permitir ir além da exploração de dados. Tal abordagem nos proporciona participar do fenômeno estudado de maneira contextualizada, impondo construções que vão além da simples observação dos fatos. Segundo Chizzotti (2001, p.79),

Abordagem qualitativa parte do fundamento de que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O objeto não é um dado inerte neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

A pesquisa qualitativa compreende um conjunto de técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema de significados que tem como objetivo principal traduzir e expressar os fenômenos sociais. Com relação aos procedimentos metodológicos, as pesquisas qualitativas utilizam as técnicas de observação e entrevistas, possibilitando o aprofundamento do fenômeno estudado.

1.1 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em escolas da rede municipal de João Pessoa, capital do estado da Paraíba, que ofertam a modalidade EJA. O município, que possui uma população de 716.042, segundo dados do Censo 2010, publicado no Diário Oficial da União, em 04/11/2010, oferece 127 instituições, distribuídas em 09 polos, sendo 89 escolas e 38 CREI.

Para a escolha das instituições fomos, em primeiro lugar, à Secretaria de Educação, Cultura, Esportes e Cultura/SEDEC, no mês abril de 2012, e solicitamos à Coordenação de Educação Especial e à Coordenação de Jovens e Adultos, o banco de dados das escolas municipais que possuíam alunos com deficiência, matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Após um determinado período, a Coordenação de Educação Especial e a Coordenação de Jovens e Adultos disponibilizaram as informações, constando o número e o nome das escolas que ofertavam a EJA e que apresentavam em seu quadro discente, alunos com deficiência. O quadro apresentado oportunizou uma visão ampla da quantidade de escolas, como também dos ciclos de ensino, da quantidade aproximada de professores e de alguns dados sobre os alunos.

Após esse primeiro contato, solicitamos à Diretoria de Gestão Curricular – DGC da PMJP autorização para visitar as escolas. De posse dessa autorização, começamos a manter os primeiros contatos, marcando as visitas e, posteriormente, as entrevistas.

Os primeiros dados apresentados pela Coordenação de Educação Especial e pela Coordenação de Jovens e Adultos constam no quadro a seguir:

[Fonte: SEDEC, 2012]

	Nº	Nº DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	DIAGNÓSTICO
Polo I	01	02	02- Deficiência Intelectual
	02	07	01- Cadeirante 02- Deficiência Múltipla 01- Deficiência Mental Leve (sem laudo) 02- Surdez 01- Deficiência Visual
	03	04	04- Deficiência Intelectual
	04	02	02 – Deficiência Intelectual
Polo II	05	05	04 – Deficiência Intelectual (sem laudo) 01 – Deficiência Intelectual
	06	04	01 – Baixa Visão 01 – Deficiência Física 01 - Surdez 01 - Deficiência Intelectual Leve (FUNAD)
	07	04	02 – Retardo Mental 02 – Deficiência Intelectual
	08	03	01 – Deficiência Auditiva 01 – Deficiência Auditiva e Baixa Visão 01 – Deficiência Auditiva, Baixa Visão e Deficiência Intelectual
	09	01	01 – Deficiência Intelectual
Polo III	10	01	01 – Deficiência Intelectual
	11	01	01 – Deficiência Intelectual (sem laudo)
	12	01	Sem laudo
Polo IV	13	02	01 – Deficiência Intelectual/perda auditiva 01 – Deficiência Intelectual
	14	01	01 – Síndrome de Down
	15	08	01 – Deficiência Intelectual Leve/Deformidade Torácica/Nanismo/Dislalia Severa 01 – Deficiência Intelectual 01 – Transtorno Desintegrativo da Infância 01 - TDHA (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) 01 – Sem laudo 03 – Deficiência Intelectual
Polo V	16	01	01 – Deficiência Física
	17	02	02 – Deficiência Intelectual
	18	01	01 – Deficiência Auditiva
	19	01	01 – Surdez
	20	03	03 – Deficiência Intelectual (sem laudo)
	21	01	01 – Baixa Visão
Polo VI	22	02	01 – Deficiência Física/ deficiência intelectual 01 – Deficiência Intelectual moderada/ transtorno da fala
	23	02	02 – Deficiência Intelectual
	24	01	01 – Perda Auditiva/transtorno de aprendizagem
Polo VII	25	04	02 – Deficiência Intelectual 01 – Deficiência Mental Moderada 01 – Baixa visão
	26	01	01 – Síndrome de Down
	27	01	01 – Deficiência Intelectual
Polo VIII	28	04	04 - Sem Laudo
	29	01	01 - Deficiência Intelectual/transtorno da fala/epilepsia
	30	02	01 – Deficiência Intelectual 01 – Deficiência Intelectual (sem laudo)
Polo IX	31	01	01 – Deficiência Física/ deficiência intelectual leve
	32	02	02 – Surdez

Quadro I. Alunos com deficiência na EJA distribuídos por polo, relacionados quanto à idade e ao diagnóstico

Os dados apresentados mostram que a rede municipal de João Pessoa conta com 32 (trinta e duas) escolas, atuando na Educação de Jovens e Adultos, nos turnos da manhã e noite² distribuída em 09 polos, todas localizadas na zona urbana. O número total de jovens e adultos com deficiência é de 76 alunos. Tais dados referentes ao ano de 2011.

Analisando essas informações, elaboramos uma caracterização dos alunos, contemplando os seguintes aspectos: gênero, idade, tipo de deficiência e ciclo de aprendizagem.

Tabela 1: Quantidade de alunos quanto ao gênero, à idade, ao tipo de deficiência e ao ciclo de aprendizagem

ALUNOS	Nº	%
Gênero		
Masculino	44	57,89
Feminino	32	42,11
Idade³		
< que 30 anos	43	59,72
30 a 50 anos	24	33,33
> que 50 anos	05	6,95
Tipo de Deficiência⁴		
Deficiência Intelectual	33	43,42
Deficiência Física	05	6,58
Deficiência Auditiva	11	14,47
Deficiência Visual	04	5,26
Deficiência Múltipla	02	2,63
Síndrome de Down	02	2,63
Transtorno Desintegrativo da Infância	01	1,32
TDHA- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	01	1,32
SEM LAUDO	19	25
Ciclo de Aprendizagem		
Ciclo I	35	46,05
Ciclo II	20	26,32
Ciclo III	10	13,16
Ciclo IV	11	14,47

[Fonte: Dados da pesquisa, 2012]

De acordo com a caracterização realizada, constatamos que em relação ao gênero, 57,89% são do sexo masculino e 42,11%, do sexo feminino. A faixa etária varia de 14 a 63 anos, o que equivale a uma média de idade de 28,56. Com relação ao tipo de deficiência, constatamos que a deficiência intelectual

² A Escola Frei Albino faz parte de uma experiência piloto que oferece uma turma de EJA no turno da manhã.

³ Com relação à idade dos sujeitos há uma diferença entre o número de alunos com deficiência que é de 76 e quantidade retratadas no quadro. Tal fato ocorreu, pois na tabela disponibilizada pela SEDEC não constava a idade de 04 sujeitos.

⁴ Os dados referentes ao tipo de deficiência não são homogêneos, pois há indivíduos com mais de um tipo de deficiência.

apresenta uma grande predominância (43,42%), e a deficiência auditiva aparece em segundo lugar, com 14,47%. A deficiência física corresponde a 6,58%; a visual apresenta um percentual de 5,26%; a deficiência múltipla e a Síndrome de Down correspondem 2,63% cada e, por último, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o TDHA – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, a 1,32% cada. Cabe ressaltar que cerca de 25% dos alunos não possuem laudo. É importante frisarmos que esse percentual sofre um acréscimo considerável quando verificamos que, dos 25% dos alunos sem laudo, cerca de 15,78% são, supostamente, alunos com deficiência intelectual. Ou seja, o número de alunos com deficiência intelectual, contabilizando os que não possuem laudo, é de 59,52%.

No que se refere ao ciclo escolar, verificamos que 46,05% dos alunos encontram-se entre o Ciclo de Alfabetização, que corresponde ao 1º ano do Ensino Fundamental, e o Ciclo I que corresponde ao 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. No Ciclo II, encontramos cerca de 26,32% dos alunos, pertencentes ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental; no Ciclo III, o percentual é de 13,16% dos alunos, do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental ; e no Ciclo IV apresenta-se um percentual de 14,47% dos alunos, correspondentes ao 8º e 9º ano.

Conforme os dados apresentados houve uma pequena diferenciação entre os gêneros: observamos um número maior de homens em relação às mulheres, com cerca de 15,78% a mais de alunos do gênero masculino. Com relação à idade, a média foi de 28,56 com desvio padrão, de 12,98 anos. Em relação ao tipo de deficiência, um dado que chamou a atenção é a grande quantidade de alunos sem um diagnóstico preciso, cerca de 25%, dificultando a atuação dos professores. Quanto aos Ciclos de Estudos, encontramos uma maior incidência no Ciclo I, cerca de 46,05%, o que nos leva a identificar sua presença nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para melhor compreender esses dados, sentimos a necessidade de interpretá-los individualmente.

No que diz respeito ao gênero, não há um grande distanciamento, considerando que, diante das exigências do mundo atual, a cobrança por

escolaridade é sentida por ambos os sexos, influenciando o retorno à escola, na busca por melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Com relação à idade dos alunos na EJA, verificamos a existência de uma heterogeneidade etária. Ou seja, o perfil dos alunos da EJA mudou. Antes tínhamos uma forte referência aos adultos, mas os processos de urbanização das escolas, aliado à defasagem escolar vivenciada no ensino regular, promoveram o ingresso na EJA de jovens que buscam a continuidade de seus estudos.

Em relação ao significativo número de alunos com deficiência intelectual, podemos inferir que, em muitos casos, esses alunos são classificados como deficientes intelectuais apenas por apresentarem um nível diferente de aprendizagem, em relação ao restante da população. Isso tudo reforça o modelo de patologização do fracasso escolar presente nas escolas, em todos os níveis de ensino. Diante desse contexto, é possível entendermos por que tantos alunos são classificados como deficientes intelectuais. Nesse sentido:

Normal é quem trabalha e obedece. Normal é quem não protesta, não reivindica e colabora com a ordem estabelecida. Tudo que se afaste disso é rotulado como patologia. Por quem? Por cientistas, sobretudo juristas, médicos (higienistas, psiquiatras, pediatras) e educadores, entre os quais estavam os primeiros porta-vozes dos conhecimentos produzidos pela Psicologia (PATTO, 2003, p. 32).

De acordo com Almeida e Rodrigues (2006, apud Rodrigues, 1998), a escola integrativa segue o paradigma da escola tradicional, em que um grupo determinado de alunos é sinalizado através de uma lógica médico-pedagógica e integrado no espaço da escola, sendo objeto de tratamento especial e, simultaneamente, são negligenciadas a diversidade e a qualidade global.

Outro dado que nos surpreendeu está relacionado ao número de alunos sem laudo. Diante desse dado, procuramos a SEDEC na busca de entender tal situação. Lá, foi-nos informado que a ausência de laudos está relacionada a questões pessoais, como a inexistência do laudo pelos pais, embora existam aqueles que possuem laudo e ficam receosos em levá-los à escola.

Em relação a forte presença nos primeiros anos do Ensino Fundamental, essa pode ser atribuída a diversas variáveis, entre elas o número elevado de desistências, promovendo a reincidência no ano seguinte. Além disso, existem casos em que a escola só oferece o primeiro Ciclo, o que leva o aluno a repetição, buscando a sua permanência nessa escola. Outro fato diz respeito à descontinuidade dos estudos: alguns começam a frequentar o ano letivo, mas, por diversos fatores, abandonam a escola. Além de tudo isso, podemos perceber que essa estagnação nos anos iniciais é uma decorrência das trajetórias escolares de insucesso no ensino regular.

1.2 Instituições pesquisadas

Utilizamos como critério de escolha, para selecionar as instituições, o número de alunos e a diversidade da deficiência. Após essa seleção, iniciamos as visitas, procurando agendar dia e horário com os professores, para que pudéssemos iniciar as entrevistas. Na data marcada, voltamos à instituição e apresentamos o objetivo da pesquisa aos professores participantes. Após tomarem conhecimento delas, eles concordaram em participar, assinando o Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1).

Para resguardar a identidade das instituições escolares, elas foram identificadas com nomes fictícios que iniciavam com “I”. A opção em identificá-la com essa letra deve-se ao fato de estarmos trabalhando com a palavra “Inclusão”.

[Fonte: Gestoras das instituições⁵]

NOME DA INSTITUIÇÃO	Nº DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	DIAGNÓSTICO	Nº DE PROFESSORES
Ivete Bezerra	04	01 – Síndrome de Down 02 – Deficiência Mental Leve 01 – Deficiência Intelectual (sem laudo)	02
Ivana Gomes	05	01 – Baixa Visão (atendimento na FUNAD) 01 – Deficiência Auditiva/Deficiência Intelectual Moderada 01 – Deficiência Física 01 – Deficiência Intelectual Leve 01 – Deficiência Intelectual Leve e Acondroplasia	06
Isabel Mariz	03	01 – Autismo 01 – Deficiência Mental Moderada 01 – Deficiência Intelectual (sem laudo)	02

⁵ É relevante frisar que os dados fornecidos pela SEDEC e os dados apresentados pelas gestoras apresentam discrepâncias, pois vários alunos desistiram, foram transferidos para outras escolas ou não constam nos dados da SEDEC.

Ivone Gonçalves	05	01 – Cadeirante (saiu) 02 - Deficiência Múltipla (01 desistiu) 01 - Deficiência Mental Leve (sem laudo) 01 – Surdez (desistiu) 01 - Deficiência Visual	02
Ivonise Fernandes	04	04- Deficiência Intelectual – (01 sem laudo)	02

Quadro II. Escolas da pesquisa, com a quantidade de alunos com deficiência, seus diagnósticos e a quantidade de professores da EJA que possuem alunos com deficiências

1.3 Sujeitos participantes

Com relação aos sujeitos da pesquisa, foi feito um levantamento dos professores que trabalham nas instituições selecionadas, perfazendo um total 14 sujeitos. Destes, apenas oito sujeitos foram entrevistados. Para sua integridade, resolvemos identificar os participantes utilizando nomes iniciados pela letra E, como simbologia para EJA.

1.3.1 Professoras da pesquisa

De acordo com as informações prestadas pelas professoras, obtivemos o seguinte:

[Fonte: Professoras das instituições/2012]

NOME	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO EJA	TURNOS DE ATUAÇÃO	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Elza	62	Pedagogia <i>Esp. Psicopedagogia</i>	05 anos	Noturno	40 horas
Elisa	46	Psicologia <i>Esp. Psicopedagogia</i>	02 anos	Noturno	40 horas
Elizabeth	38	Pedagogia <i>Cursando Especialização em Supervisão Educacional</i>	06 anos	Diurno	40 horas
Elma	51	Pedagogia <i>Especialização em Supervisão Escolar e Tecnologia Educacional</i>	25 anos	Noturno	40 horas
Elisângela	50	Artes <i>Especialização em Educação Especial</i>	08 anos	Noturno	60 horas
Elvira	50	Pedagogia <i>Especialização em Ed. Jovens e adultos</i>	32 anos	Noturno	40 horas
Estela	49	Biologia <i>Especialização em Ciências Naturais e Tecnologia Educacional</i>	04 anos	Noturno	40 horas
Eliane (Profª. Substituta)	47	Artes <i>Especialização em Educação Especial</i>	Primeiro ano	Noturno	40 horas

Quadro III. Perfil das Professoras da EJA com relação à formação acadêmica, ao tempo de atuação na EJA, ao turno e à carga horária

Com relação ao perfil das professoras participantes da pesquisa, podemos constatar que na média de idade varia entre 30 (trinta) e 60 (sessenta) anos, prevalecendo um número maior de professoras na faixa etária de 50 anos. Quanto à formação acadêmica, todas as professoras apresentam curso superior: quatro possuem a Licenciatura em Pedagogia; uma possui Licenciatura em Psicologia; uma possui Licenciatura em Biologia e duas possuem Licenciatura em Artes. Quanto ao nível de pós-graduação, todas apresentavam Especialização: duas em Psicopedagogia, uma em Educação de Jovens e Adultos, duas em Educação Especial, uma em Supervisão Educacional e Tecnologia Educacional, uma em Ciências Naturais e Tecnologia Educacional e uma encontrava-se com sua Especialização em andamento.

Essa diversidade na EJA é bastante comum. Encontramos vários professores formados em outras áreas ou mesmo professores de diferentes disciplinas ministrando aulas em salas que estariam abandonadas sem a sua presença. Esse tipo de problema ocorre por dois motivos: a falta de professores ou a incorreta lotação dos mesmos de acordo com sua formação.

Ao falarmos em formação, cabe ressaltar o que determina a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sobre os profissionais da educação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Com relação à formação continuada, duas professoras possuem Especialização em Educação Especial e apenas uma possui especialização em EJA. Percebemos aqui a importância de uma formação continuada para todos os professores, como cita a LDB em seu Art. 59º, inciso III:

professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca nos faz uma alerta em relação à formação de professores, ao estabelecer:

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adotada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (UNESCO, 1994).

Outro documento legal que trata da formação de professores em Educação Especial, é o documento do MEC/SEESP, segundo o qual:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008).

Diante desta pequena discussão, percebemos a complexidade que envolve o tema “formação de professores” na perspectiva da EJA e na educação especial. A legislação vigente estabelece a necessidade de uma formação inicial e continuada, mas encontramos um panorama bem diferente nas escolas.

Outro dado que nos chamou a atenção foi com relação ao tempo de serviço na EJA. Registramos certa variação, algumas professoras apresentam um tempo de serviço bem estendido, entre 25 a 32 anos de atuação na EJA; outras abrangem um período de 02 a 08 anos; e uma apresenta sua primeira experiência na EJA. Em se tratando da carga horária, a maioria assumiu um turno de 40 horas semanais, correspondendo a dois turnos de atividades. Vale salientar que uma das entrevistadas colocou que trabalha 60 horas semanais, em três turnos diários.

1.4 Instrumentos de coleta de dados

Na busca de obter resultados e atender aos objetivos da pesquisa, escolhemos a entrevista como instrumento de coleta de dados. A escolha por este instrumento deu-se por entendermos ele se apresenta como uma técnica adequada para esta pesquisa, pois possibilita a apreensão dos processos de formulação do conhecimento dos sujeitos sobre o objeto de estudo. Diferentemente das outras técnicas que se limitam a descrever o objeto, procura-se, por meio da entrevista, ir além da descrição da aparência dos fatos, buscando atingir a sua essência, as suas causas, bem como o processo da sua constituição como um problema posto na realidade social.

Segundo Triviños (1990), a entrevista “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (p. 146).

Muito embora, como cita o autor, essa liberdade não seja total, procuramos em nossa prática criar um diálogo aberto, sem interrupções na fala do entrevistado, deixando fluir suas colocações, independentemente do roteiro pré-estabelecido, proporcionando uma maior abertura e espontaneidade ao entrevistado.

Corroborando com esse pensamento, Minayo (2010) nos diz que a entrevista é um instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais, pois possibilita que a fala seja reveladora de condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos, e, ao mesmo tempo, tem a magia de transmitir, através de uma porta voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sociais e culturais.

Com relação ao tipo de entrevista, optamos por elaborar uma entrevista semiestruturada, com um roteiro no qual consta a sequência das questões a serem trabalhadas, elaboradas de acordo com os objetivos da pesquisa, na tentativa de assegurar uma melhor cobertura dos temas investigados.

Dando continuidade à coleta de dados, optamos, em um segundo, momento pelo uso da observação não participante, como forma de adentrar na realidade educativa. Essas observações nos proporcionaram uma melhor

compreensão da realidade em sala de aula, além de terem possibilitado uma contextualização entre a realidade e os dados coletados nas entrevistas.

A escolha por este tipo de observação deve-se ao fato de estarmos em contato direto com o ambiente, mas sem interferirmos nessa realidade. Na observação não participante, o investigador não toma parte dos fenômenos investigados como se fosse membro do grupo observado, mas apenas atua como espectador atento do mesmo. (RICHARDSON, 1999).

Com relação ao observador e sujeito a serem observadas, neste caso as professoras, foi necessário estabelecer um diálogo inicial, promovendo uma relação amigável e de confiança. Para tanto, buscamos esclarecer, desde o primeiro encontro, os objetivos da pesquisa, solicitando que as atividades em sala de aula ocorressem de forma natural e espontânea. Dessa forma, procuramos manter uma postura objetiva no ambiente, não intervindo nas situações apresentadas, apenas fazendo as anotações necessárias das cenas.

Para que o registro das observações tivesse um nível de fidelidade, foi utilizado o diário de campo, possibilitando que os dados registrados estivessem de acordo com o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa. Segundo Minayo (2010, p. 295):

O diário de campo nada mais é do que um caderninho de notas, em que o investigador, dia por dia, vai anotando o que observa [...]. Nele devem ser escritas impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos pontos investigados, dentre outros aspectos.

Seguindo essa recomendação, utilizamos o diário de campo como subsídio para nossas observações. Após a nossa apresentação em sala, pela professora, começamos a fazer as devidas anotações, tentando registrar, de forma fiel, todos os acontecimentos nesse espaço, sobretudo as relações estabelecidas entre o professor e os alunos com deficiência e a turma.

1.5 Análise dos dados

De posse de todos os dados, fizemos a sua organização, por meio do agrupamento sequencial das respostas, facilitando a leitura e a análise dos depoimentos. A formulação do roteiro inicial contava com 29 (vinte e nove) questões, o que foi minimizado, em seguida, para 13 (treze) questões, com o cuidado de não comprometer/alterar os objetivos da pesquisa.

De acordo com Minayo (2010), o que torna o trabalho interacional um instrumento privilegiado de coleta de informações para as Ciências Sociais é a possibilidade que tem a *fala* de ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos.

Assim, buscamos ao término da leitura e análise das respostas, inferir as frases e expressões que as professoras usaram ao responder à entrevista, enfatizando aquelas mais representativas. Para isso, **grifamos** alguns fragmentos das falas, com o objetivo de destacar os aspectos mais relevantes. Em seguida, a partir dos relatos do diário de campo, organizamos as observações em sala de aula, transcrevendo-as como **situações** ocorridas.

Procuramos, portanto, construir a análise dos dados, articulando os dados coletados e os referenciais teóricos da pesquisa. Optamos em agrupar as respostas de acordo com o roteiro estabelecido na entrevista e as situações vivenciadas pelas professoras, relatando o que estava explícito e implícito nas falas e ações desenvolvidas.

1.6 Procedimentos Éticos

Com relação aos aspectos éticos da pesquisa, este estudo foi realizado considerando-se aqueles que são pertinentes a pesquisas envolvendo seres humanos, de acordo com a “Resolução nº 196/96, sobre Pesquisa Envolvendo Seres Humanos”. Assim, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, e obteve seu certificado de aprovação, conforme consta anexo.

CAPÍTULO II – INCLUSÃO, POLÍTICAS INCLUSIVAS E EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A relação exclusão/inclusão é, à primeira vista, uma das mais típicas representações espaciais, territoriais, a partir da qual foi exercida uma pressão sistemática para organizar o mundo (SKLIAR, 2003, p.94).

Este capítulo tem como objetivo apresentar o conceito de inclusão, as principais políticas envolvendo a educação inclusiva e a educação de pessoas com deficiência no Brasil.

2.1 Inclusão e Educação: olhares que se entrelaçam

Ao falarmos em inclusão e educação, faz-se necessário imaginar quantos olhares seriam necessários para abordar a complexidade deste tema. Sabemos que muito se tem discutido em relação à inclusão, mas temos consciência do muito que ainda falta ser realizado. O processo de inclusão não diz respeito apenas à escola, mas a todos que integram o contexto educativo; considera-se o aluno, o pai, o educador, o gestor, enfim, todos que fazem parte desse processo.

Diante dessa realidade, incluir todos é a grande meta educacional da contemporaneidade. Para que isso aconteça, há a necessidade de incorporação de todos ao sistema, ou seja, todos aqueles que estão fora do ambiente educacional precisam ser incluídos. Para tanto, é necessário que todos sejam matriculados, fazendo parte das estatísticas escolares. Com o intuito de capturar esses indivíduos, o sistema usa de recursos midiáticos, saí a divulgação em propagandas de rádio, televisão, mídia impressa etc., de que a escola está pronta para recebê-los.

Segundo Hattge (2007), todos são chamados a fazer parte da escola, e, quando ele diz “todos”, não está se referindo somente à inclusão das pessoas com deficiência, mas à inclusão como uma questão mais ampla, que envolve gênero, raça, etnia, religião, classe social. Todos devem frequentar essa instituição que se constituiu como um dos grandes pilares sobre os quais se forjou a sociedade moderna.

Ao contemplarmos esse discurso, precisamos lembrar que a escola moderna foi alicerçada nos ideais iluministas, que lhe atribuem o poder de disciplinamento e controle. Para que esse controle fosse absoluto, caberia à escola diferenciar uns dos outros, ou seja, identificar quais os aptos e os não aptos a nela ingressar. É possível perceber que, ao falarmos do binômio inclusão/exclusão não estamos falando de algo novo, contemporâneo, como alguns discursos nos levam a pensar.

Para Duschatzky e Skliar (2001, p. 191):

A modernidade inventou e se serviu de uma lógica binária, a partir da qual denominou de diferentes modos o componente negativo da reação cultural: marginal, indigente, louco, deficiente, drogadinho, homossexual, estrangeiro, etc. Essas oposições binárias sugerem sempre o privilégio do primeiro termo e o outro, secundário nessa dependência hierárquica, não existe fora do primeiro, mas dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa.

Diante dessa perspectiva, entendemos que a sociedade controla e determina as posições que assumimos nela. Porém, isso não é suficiente. Ela precisa, além de controlar, conhecer os sujeitos, verificando até que ponto seus desvios se afastam ou não do padrão de normalidade instituído por ela. Surge, então, a necessidade de classificá-los, de acordo com cada desvio, cada síndrome, pois esse reconhecimento fortalece o seu poder. De posse de todas as informações e dos conhecimentos acerca do outro, chega o momento de colocá-los próximos aos demais indivíduos, incluí-los no mesmo espaço social.

Precisamos considerar que, quando ouvimos falar em inclusão, devemos entender que incluir também significa uma forma de vigiar. Ao incluirmos os alunos, trazendo-os para mais perto, onde “a vista os alcança!”, também barateamos custos para o Estado, uma vez que esses alunos que frequentam a escola, além de estarem “incluídos” no sistema educacional, receberão noções de higiene, alimentação saudável, prevenção de doenças, paz no trânsito, educação ambiental, só para citar alguns exemplos. Além disso, esses alunos trarão os familiares para a escola, de modo que eles também sejam orientados. Dessa forma, são gerenciadas, ao mesmo tempo, comunidade, famílias e

indivíduos, o que resulta em economia da máquina estatal (HATTHE, 2007, p. 194).

As colocações anteriores nos ajudam a compreender sob outra ótica a escola inclusiva. Tal compreensão exige uma reflexão muito mais complexa sobre o tema e não apenas uma reestrutura acadêmica ou curricular, que possibilite a integração de alunos, mas uma mudança de mentalidade, valores e práticas educacionais.

Essa outra forma de enxergar a inclusão, mais abrangente e complexa, se assenta sobre um modo de perspectivar a educação e sobre as diferenças entre o que existe e o que poderá vir a tornar-se realidade. Ela pode ser vista como o empenho em reestruturar o programa da escola, não mais como uma mera adaptação à diversidade dos alunos, mas como um centramento numa nova perspectiva de necessidades educativas especiais, contrapondo-se a simples ideia de integração e inclusão (ALMEIDA; RODRIGUES, 2006).

Segundo Acorsi (2010), devemos tomar cuidado para não banalizar a inclusão, pois a ampliação dessa discussão tem provocado o uso descuidado do termo, resultando no seu enfraquecimento, na sua banalização e, conseqüentemente, na perda de sua força política. Não podemos reduzir a inclusão, apenas, ao “ato de colocar para dentro”, porque, dessa forma, estaríamos ratificando a ideia de que incluir seria apenas a socialização daqueles considerados excluídos.

O sentido que entendemos de inclusão leva a escola a enfrentar, hoje, um dos seus maiores desafios: incluir todos os alunos, promovendo uma educação que respeite as diferenças de cada um em particular, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento global e a favorecer a coesão social.

Parafraseando Acorsi (2010), precisamos aceitar o desafio de entender a inclusão como uma possibilidade construída a partir da experiência, o que implica em uma mudança de olhar sobre os sujeitos que estão em nossas escolas, em nossas salas de aula. É reconhecer que existem múltiplos alfabetismos (múltiplas maneiras de aprender), enxergando a diferença como uma forma de enriquecimento do processo de aprendizagem.

Pensando assim, Dorziat (2008) enfatiza que a forma mais coerente de ação pedagógica transformadora é a busca de uma prática/política da diferença.

Essa é a forma de o processo educacional ser tomado de modo menos excludente, na medida em que considera, em seus esquemas de ação, o outro, ou os outros, nas suas características linguísticas, cognitivas, físicas, culturais e sociais.

Tendo em vista as definições descritas e partindo do pressuposto de que cada indivíduo compreende a inclusão a partir dos seus conhecimentos e experiências, indagamos as professoras acerca do que elas entendiam por inclusão. Vejamos seus depoimentos:

Inclusão é você socializar o aluno com deficiência, para que ele fique numa sala comum, na sala normal, junto com os outros, seria inclusão, em minha opinião. Não deve existir uma sala só para especiais, porque tirar eles do meio dos outros, eles têm que ter uma convivência. Pra mim, a inclusão é muito importante. (Profª Elza)

Inclusão é a gente poder acolher e abraçar a diferença, eu acho que a gente precisa estar de coração aberto, é a gente estar disposta a ajudar e o mundo precisa ser assim, afetivo acolhedor. Para que discriminar, se a gente não sabe lidar?, A gente busca ajuda, não sabe lidar, mas a gente vai pesquisando, estudando, e aprendendo para ajudar, acho que essa é a missão. (Profª Elisa)

Incluir é conseguir estar juntos né. Essa inclusão ela não pode ser assim, apenas estar ali, estar inserido, nem sempre estar inseridos é estar incluídos, porque existem pessoas que estão inseridos em determinados contextos, mas elas não estão incluídas. Inclusão, para mim, principalmente inclusão escolar não é só que o aluno esteja matriculado, esteja frequentando a escola, mas que ele esteja ativo, participando de todas as atividades, assim como os demais educandos. (Profª Elisabeth)

É o seguinte: para mim, está na Lei, está na LDB, mas é uma inclusão/exclusão, porque colocam esses alunos na escola, é obrigatório a matrícula né, mas quando eles chegam à escola nem sempre encontram o professor preparado para incluir, aí eles terminam sendo excluídos novamente. Pronto, esse aluno que eu tenho, ele não têm uma deficiência, assim física né? Mas ele tem essa dificuldade de aprendizagem, eu o considero de certa forma excluída. Porque ele não tá aprendendo como deveria. A mãe trabalha o dia todo, não têm tempo de vir conversar, sempre conversa comigo por telefone, a escola, a gente, não tem profissional à noite, para dar um apoio à EJA. Não é a escola, é uma questão do sistema, também, não tem, não anda, e a gente tá sozinho. Então ele tá incluído porque teve acesso a escola, mas na realidade ele está excluído porque a

construção do conhecimento não está como deveria ser. (Profª Elma)

Foi possível identificar, nas falas das professoras de uma maneira geral, duas linhas de pensamento: a primeira voltada ao discurso oficial, em que a inclusão fundamenta-se na inserção do diferente no espaço social, por meio da educação; já a segunda linha apresenta uma postura mais crítica, pois aponta que não basta apenas incluir na sala de aula, sendo necessário criar condições para que essa inclusão verdadeiramente ocorra.

É interessante refletir que algumas professoras abordam a inclusão como sendo um processo de socialização e acolhimento, oportunizando o convívio de todos, sem restrições. A socialização e o acolhimento, sobretudo de pessoas que sofreram exclusões ao longo de sua trajetória de vida, são aspectos fundamentais para promover o sentimento de pertencimento e de possibilidade de exposições de leituras de mundo apropriadas, através do conhecimento.

No entanto, é necessário ter cuidado, assim como diz Acorsi (2010), para não reduzirmos a inclusão a um despretensioso processo de socialização, pois, dessa forma, estaríamos negando a igualdade de direitos, de permanência e, principalmente, de aprendizagem aos sujeitos da educação.

Algumas professoras também disseram que a inclusão não é simplesmente cumprir o que determina a Lei, inserindo o aluno na escola. Nessa perspectiva, estar incluído fisicamente no espaço da escola comum não é garantia de estar integrado nas relações que nela se estabelecem (LOPES, 2007).

Corroborando esse pensamento, Veiga-Neto e Lopes (2007) aprofundam essa visão, com as seguintes palavras:

Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 959).

Outro ponto apresentado foi à necessidade de formação das professoras. Neste caso, devemos considerar as diretrizes para a educação especial na educação básica, regidas pela Resolução do CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro

de 2001 (BRASIL, 2001), que dispõe, em seu artigo 8º, item I, que as escolas da rede regular de ensino deverão prever a organização de suas classes comuns e promovê-la: professores de classe comum e de educação especial capacitado e especializado, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Ao focarmos o olhar sobre os dados, vemos que esta (a formação) é, entre muitas outras, uma das tensões que norteiam a inclusão. Apesar dos avanços teóricos e dos diversos documentos publicados, ainda há inúmeras discrepâncias, na prática, que precisam ser resolvidas.

Além de questões confusas, relacionadas diretamente às regulamentações, existem outras de ordem conceitual, que são pouco ou quase nada exploradas e respondidas, entre elas, poderíamos destacar: inclusão/exclusão, identidade/diferença.

Para melhor compreendermos essas questões, resolvemos articular o tema inclusão com o aporte teórico dos Estudos Culturais, acreditando que esse campo de conhecimento nos possibilita um entendimento melhor das temáticas abordadas na pesquisa.

2.2 A Inclusão na Perspectiva dos Estudos Culturais

Ao utilizarmos os Estudos Culturais como referencial teórico norteador, consideramos que esse aporte nos permite investigar a inclusão em suas dimensões políticas e culturais. No contexto desta investigação, os EC foram utilizados na perspectiva de problematizar a inclusão escolar, desconstruindo saberes vigente e desnaturalizando o processo de inclusão.

Durante o século XIX, surgiu na Grã-Bretanha, uma linha de pensamento chamada "*Culture and Society*", incentivada pelos intelectuais do humanismo romântico. Essa corrente de pensamento, recheada de divisões ideológicas, se uniu para denunciar os estragos da sociedade moderna, na qual a vida tornou-se mecanizada.

Ocorre, então, uma luta em manter a cultura elitizada e erudita em detrimento da cultura de massa, emergente da nova classe média, que surge

nos alicerces das classes populares. Essa luta será acompanhada de uma nova concepção sócio-histórica da ideia de cultura, levando à criação dos Estudos Culturais. Na tentativa de resgatar a “*Cultura*”, ocorre, em 1932, a fundação da revista *Scrutiny*, tornado uma verdadeira tribuna, sob a bandeira da moral e da cultura, na tentativa de deter a “*degenerescência da cultura*”. Essa tentativa expressa a necessidade da classe dominante em salvar a cultura erudita e elitizada.

Só em 1964, surgiu, de forma organizada, o campo dos Estudos Culturais, através do nascimento do *Centre for Contemporary Cultural Studies* – (CCCS), na Universidade de Birmingham. Este Centro tem como foco as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais, o que iria compor o eixo principal de observação do CCSC (ESCOSTEGUY, 2010).

Diante dessas novas configurações, os Estudos Culturais abrem espaço para as diversas formas de expressão e manifestação, oriundas da cultura de “massas”, que advém da classe operária, possibilitando o surgimento de novas identidades, constituintes das subculturas ou culturas desviantes. As novas expressões culturais representam um estilo inovador e crítico, manifestado nas diversas manifestações culturais.

À luz desta perspectiva, os Estudos Culturais imprimem uma nova visão de cultura, abrindo espaço para diversos estudos e debates, até então indesejados na sociedade. Estamos nos referindo a todos aqueles que estão em situação de desigualdades perante a sociedade capitalista, seja em relação à raça, etnia, gênero, deficiência etc. Nesse sentido:

Os Estudos Culturais reconhecem as sociedades capitalistas industriais como lugares de divisões desiguais no que se refere à etnia, sexo, divisões de gerações e de classes. A cultura é um dos principais *lôcus* onde são estabelecidas e contestadas essas divisões, onde se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentem os interesses dos grupos dominantes (COSTA, 2004, p. 25 apud HALL, 1997).

Aproximar o tema inclusão deste campo teórico proporciona uma nova maneira de ver, descreve problematizar, compreender e analisar o processo inclusivo, oportunizando uma ampla discussão acerca das relações de poder implícitas nos discursos oficiais.

É relevante dizer que as relações de poder são estabelecidas nos discursos que constituem o modo como olhamos, como falamos, como descrevemos, como avaliamos e como agimos diante do outro, do diferente, do excluído, que agora precisa ser incluso nos espaços educacionais.

Desse modo, os Estudos Culturais como campo de conhecimento interdisciplinar possibilita um debate sobre as políticas inclusivas, além de resignificar vários conceitos que norteiam o processo de inclusão, como normal e anormal, identidade e diferença, diversidade e preconceito.

Portanto, podemos entender os Estudos Culturais como campo de pesquisa, onde sua leitura política e a cultural se apresenta como forma de desestabilizar a ordem social vigente, que durante séculos, segregou e marginalizaram os grupos sociais minoritários, entre eles, os deficientes.

Assim, é incontestável a contribuição dos Estudos Culturais para que possamos construir um olhar mais crítico a respeito das políticas inclusivas, especialmente, na tentativa em desvelar as intenções subjacentes aos discursos inclusivos.

2.3 As Políticas e Práticas de Educação Inclusiva

As políticas de inclusão relacionam-se à formulação de diretrizes, com vistas a orientar ações oficiais tanto no campo do cotidiano da escola quanto no das redes e sistemas de ensino, estando diretamente vinculadas às políticas públicas em educação, que buscam efetivar a universalização da educação básica no cenário internacional e nacional (SANTOS; SANTIAGO, 2010).

Assim, as políticas inclusivas adentram no universo educacional a partir de vários encontros internacionais que abordaram a educação especial, entre eles a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomteim, na Tailândia. Nessa Conferência, realizada em 1990, foram discutidos, debatidos e declarados os princípios educacionais, voltados à universalização da educação.

Segundo Silva e Rodrigues (2011), a partir da Declaração, proveniente dessa conferência, a educação insere, em sua pauta de trabalho, como preocupação central, o atendimento a todos, respeitando a diversidade cultural e as diferenças individuais.

Apesar desse importante passo, as ações para uma escola inclusiva só foram realmente intensificadas a partir da Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais de 1994, acontecida em Salamanca, a qual redundou na Declaração de Salamanca, foram feitas referências aos princípios, às políticas e práticas a respeito das necessidades educacionais especiais.

Ainda segundo Silva e Rodrigues (2011), essa declaração reforça mundialmente a compreensão de que o acesso e a permanência na escola regular de alunos com deficiência é um direito constituído, não estando condicionado ao encaminhamento e à autorização das instituições de Educação Especial. *O locus da educação das pessoas com deficiência passa a ser a classe comum.*

Para tanto, os países signatários dessa Conferência, entre eles o Brasil, se comprometeram a garantir a cada pessoa (criança, jovem ou adulto) condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para atender a suas necessidades básicas de aprendizagem. Nesse sentido, torna-se urgente pensar em medidas que possibilitem a universalização da educação básica, a melhoria de sua qualidade e a redução das desigualdades, através da superação de todos os obstáculos que impedem a participação (como poder de decisão e ação) no processo educativo e na eliminação de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza quanto aos grupos excluídos (SANTOS; SANTIAGO, 2010, p. 555).

A política de inclusão, no Brasil, encontra respaldo, também, em dois documentos oficiais: a Constituição Federal Brasileira – 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN de nº 9.394/96. Esses documentos, além de reforçarem a visão internacional, defendem e garantem a política de educação inclusiva. Esse direito é afirmado no Capítulo V, que trata da Educação Especial, nos seguintes artigos:

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

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

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

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

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

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Além da LDB, outros documentos nacionais tratam da educação inclusiva no Brasil, entre eles: o Decreto Federal nº 3.298/99, que regulamenta a Lei de nº 7.853/89, sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e que define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, cujo artigo 2º que determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos; e o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, o qual 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.

Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, o

PNE aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007).

Analizando os marcos que acompanham o desenvolvimento da Educação Inclusiva, fazemos referência à Convenção Interamericana para Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, celebrado na Guatemala, em maio de 1999, e do qual o Brasil é signatário. Foi aprovado pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República.

O texto base desse documento veio reafirmar a necessidade de reavaliarmos o caráter discriminatório de algumas ações presentes na sociedade. Para tanto, em seu Artigo I, nº 2, letras a e b, esclarece o que é discriminação e o que não se constitui discriminação:

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência:

- a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa 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 propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.
- b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação (BRASIL, 2001).

Tais colocações nos levam ao seguinte entendimento: a Convenção de Guatemala esclarece que não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento das pessoas com deficiência, mas que essa diferenciação ou preferência não se

limite em si mesma, ou seja, que seja dado o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência.

De um modo geral, as políticas apresentam certo grau de compromisso com a questão da educação especial e inclusiva. Isso é demonstrado no documento criado pela MEC/SEESP, em 2007, que trata da Política Nacional de Educação Especial e da Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Esse documento traz uma narrativa dos principais marcos históricos e normativos que acompanham a educação especial e inclusiva em nosso país. Dentre os vários acontecimentos citados, sentimos a necessidade de referenciar alguns, que, a nosso ver, complementam as nossas discussões. São eles:

- Em 2003, é implantado pelo MEC o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade;
- Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência, nas turmas comuns do ensino regular;
- Em 2004, impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa *Brasil Acessível*, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos;

- Em 2005, o Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, e dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular;
- Em 2005, são implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação–NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal. Organizam-se, assim, centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.
- Em 2006, a ONU aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, e estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:
 - a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral, sob a alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a mesma alegação;
 - b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas a comunidade em que vivem;
- Nesse mesmo ano (2006), a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação

básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

De acordo com Ferreira e Ferreira (2007), partindo do exame da legislação e outros documentos políticos, o contexto esperado seria de um acesso ampliado dos alunos com deficiência a uma escola básica mais aberta para acolhê-los e mais habilitada a fazê-lo. Deve-se considerar, contudo, o olhar para as políticas que acompanham a materialização da educação dita inclusiva, no Brasil, já que o que se faz é o resultado do embate de várias forças sociais e econômicas, sendo, portanto, marcado por contradições.

Diante desse contexto, refletir sobre os dispositivos legais significa colocar em pauta vários aspectos referentes às políticas inclusivas. Neste caso, estaríamos focalizando inúmeras discussões e debates. Faz-se necessário esclarecer que esses debates, na atualidade, são norteados por uma postura mais crítica a respeito dos discursos inclusivos, especialmente, em relação ao discurso de uma educação para todos.

Embora constatem que são muitos os dispositivos legais em direção a uma educação inclusiva (apenas alguns foram citados aqui) em nosso país, eles não têm sido suficientes para transformar as práticas, tendo-se, ainda muito a aprender e esclarecer com relação ao quadro de tensões e contradições na qual se inscreve esse debate, em nível internacional, nacional e local.

2.4 As Políticas Inclusivas no Município de João Pessoa

Em consonância com esses dispositivos legais, o município de João Pessoa vem desenvolvendo suas ações, sobretudo, pautadas na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como objetivo o acesso e a participação na instituição escolar, e a aprendizagem dos estudantes com deficiências auditiva, física, intelectual, visual, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades e superdotação.

As questões referentes à Educação Especial, no município de João Pessoa, acompanham o ensino regular municipal há décadas⁶. Aproximadamente nos anos 80, um grupo de técnicos educacionais registrou alunos com dificuldades de aprendizagem, nas escolas municipais, elaborou projetos na área e os encaminhou ao Ministério de Educação e Cultura – MEC.

Após a aprovação desses projetos, foram realizados vários cursos na rede municipal, com informações a respeito de crianças com dificuldades de aprendizagem, e também sobre as dificuldades dos alunos que apresentavam alguma deficiência. Ao serem detectadas suas deficiências, os alunos eram encaminhados às escolas especiais.

Em 20 de janeiro de 1997, através da Lei nº 3.130, foi criada a Coordenadoria de Educação Especial, ligada ao Gabinete do Secretário da Educação, a qual iniciou o acesso e a permanência do aluno com deficiência nas escolas municipais, e promoveu vários cursos de formação para professores.

Com o passar dos anos, o município chegou, em 2008, a uma significativa evolução, com a formação de instrutores e intérpretes de Libras, salas de recursos equipadas, orientações constantes aos professores da rede de ensino, participação nas atividades referidas de um maior número de escolas, que encaminham profissionais para a capacitação. No momento se registram alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em várias escolas, conta-se com 20 salas de recursos multifuncionais monitoradas pela equipe da Coordenadoria de Educação Especial, que assessora as escolas que solicitam informações, orientações e planejamentos para o trabalho com alunos inseridos na Educação Especial.

Embora essas condições legais e materiais comecem a existir, cabe ressaltar que é preciso avaliar a inclusão, seja nacional ou municipal, pois, segundo Acorsi (2010), a inclusão reduzida apenas à possibilidade de acesso de todos à escola regular acaba transformando a educação em um “faz de conta”, em que as condições de permanência e aprendizagem têm passados despercebidos.

Além disso, a inclusão, nas escolas regulares, não pode ser vista como a única solução. É importante a noção de que os princípios de inclusão podem

⁶ Dados fornecidos pela Divisão de Educação Especial – Revista da Educação – Educação Especial – SEDEC.

estar presentes, também, em outros ambientes educacionais. Como aponta Laplane (2007), é preciso considerar todos os fatores, seja de ordem macro ou micro, para que seja possível definir todas as possibilidades educacionais.

Considerando as políticas inclusivas como fonte para o desenvolvimento de ações na escola, procuramos investigar o nível de conhecimento das professoras em relação a essas políticas. Nesse sentido, elas se colocaram assim:

Essa política precisa melhorar, porque incluir simplesmente para o jovem, ou criança ou adulto mesmo não tem sentido, é ficar excluído, têm que ter toda uma preparação para o educador, uma ajuda, porque a gente sabe que o trabalho do professor também é muito árduo, precisa de apoio e principalmente, quando tem pessoas que precisa de mais ajuda, individualizada, né?. Acredito que precisa de mais apoio, até de uma sala de recursos, precisa de pessoas que estejam ali apoiando o professor, para que possa através da força, unidos, a gente conseguir e não sobrecarregar apenas, incluir para depois, como eu conheço casos de pessoas que são incluídas e se sentem excluídas e, no final, são excluídos, porque até o professor não pode dar aquela assistência individualizada, precisamos de apoio, por exemplo: um deficiente mental severo, uma classe numerosa e um professor apenas, precisa de um auxiliar, uma pessoa que possa contribuir. (Profª Elisa)

Ao afirmar que a política precisa ser melhorada, a professora destaca uma preocupação recorrente, pois considera que a simples frequência do aluno em sala de aula não pode ser considerada como inclusão. A partir dessa consideração, percebemos que a educação inclusiva sugere uma modificação na sociedade, uma nova postura, uma nova forma de olhar o outro.

De acordo com Skliar (2003), se voltarmos o olhar – o nosso olhar -, existe, sobretudo, uma regulação e um controle que define para onde olhar, como olhamos *quem somos nós e quem são os outros* e, finalmente, como o nosso olhar acaba por sentenciar como *somos nós e como são os outros*. Nesse sentido, a educação inclusiva representa uma nova forma de se ver (quem somos nós), ver os outros (os alunos) e ver a educação (a sociedade).

A proposta da política de inclusão é uma proposta boa, mas assim, hoje ela já esteja mais defasada, porque no congresso eles votam leis e leis, que assim acabam sufocando. Mas assim, eu acredito que é uma política maravilhosa, quando se diz respeito a pessoas que estavam em casa e nunca frequentaram a escola ou que estavam presas em uma instituição, clínica, só fazendo imitação de outras pessoas, com as mesmas deficiências e hoje elas estão dentro da escola, elas têm a oportunidade de aprender com os outros, como é a forma das outras pessoas, e esse resultado a gente vê aqui, depoimentos de famílias que dizem, “meu filho não sabia fazer isso e ele aprendeu na escola”. Então assim, a política, a proposta em si ela é maravilhosa, com alguns atropelos e eu acredito que hoje existe essa coisa de voltar ou não a escola especial, porque, infelizmente, existem pessoas e até educadores que têm muita resistência, ainda, mas eu acredito que a proposta da inclusão é maravilhosa. (Profª Elisabeth)

Eu acho assim, que ainda anda a passos lentos, mas que já houve conquistas que a gente não pode desprezar né. Só essa situação de não segregar mais e tal, dar assistência em alguma parte, mas a gente sabe que ainda precisa se fazer muito, quando a gente vai aos congressos, a gente vê que até os próprios, os que estão lá reivindicando, os ditos deficientes, eles se colocam ainda muito contra as políticas, muito contra, e eles reivindicam ainda muitas coisas, e às vezes, eu já vi posições em congresso, de pessoas deficientes auditivas lutarem ainda pelas escolas que trabalham a sua condição, e visual também, porque acham que da forma como está, tá tão despreparada, que eles não estão chegando a atingir os seus objetivos, que é desenvolver as suas potencialidades. E eles estão perdendo. (Profª Elisangela)

Os depoimentos revelam alguns dos benefícios que a política inclusiva proporcionou, possibilitando a inserção de alunos com deficiência na sala de aula regular. Dessa forma, promoveu-se uma diminuição das práticas de segregação presentes no modelo clínico, onde a internação e o isolamento eram frequentes. Entretanto, percebemos, também, algumas insatisfações presentes no processo, como a falta de assistência educacional especializada, o despreparo dos professores, a resistência da equipe pedagógica em receber os alunos com deficiência.

Apesar das diferentes conotações presentes nos depoimentos, de um modo geral, todas as professoras consideram a inclusão uma excelente proposta, capaz de promover a participação de todos na educação, embora não acreditem que seja um processo fácil de acontecer.

Para Acorsi (2010), a ansiedade pode fazer funcionar ou fazer acontecer a inclusão em uma escola que carrega consigo os ideais da modernidade, a exaltação da diferença é uma questão preocupante, ou seja, ao reduzir a inclusão à proximidade física do sujeito (a educação para todos), surge sua face mais perversa: colocar todos em um mesmo espaço, garantindo condições de acesso, mas perdendo de vista as condições de permanência e, principalmente, de aprendizagem.

Assim, buscando conhecer como ocorre o processo de inclusão de alunos com deficiência mental, lançamos mão da observação de duas alunas em sala de aula, uma com deficiência mental leve e outra com deficiências múltiplas.

[Fonte: Diário de Campo, 13/09/2012]

Situação 1	Descrição
Sala de aula Profª. Elvira	Aula de Língua Portuguesa: assunto “alfabeto”. A professora começou a aula colocando o alfabeto no quadro, quando ainda não haviam chegado todos os alunos. Alguns minutos depois, chegou a aluna com deficiência múltipla (cadeirante, retardo mental) com sua cuidadora. Após a colocação, no quadro, do alfabeto, a professora procurou oralizar as letras, verificando se os alunos conseguiam identificá-las, todos os alunos verbalizaram inclusive as alunas com deficiência. Percebemos, no decorrer da aula que havia algumas atividades coladas no caderno da aluna com deficiência múltipla. A cuidadora nos informou que prepara uma série de atividades para a aluna desenvolver, e contou que já está há algum tempo acompanhando-a, cerca de um ano, aproximadamente, e que procura ajudar na aprendizagem, ou seja, ela verifica com a professora as atividades que serão desenvolvidas em sala, e juntamente com a aluna, procura orientar e resolver as atividades. De acordo com a observação que foi feita no caderno, percebemos que ela faz as atividades, pois ao ser questionada, ela tentou expressar seus conhecimentos. Após a apresentação e oralidade do alfabeto, a professora distribuiu uma atividade, acompanhando os alunos individualmente. Nesse momento, a aluna com deficiência mental leve saiu da sala. Segundo a professora, a aluna acompanha parcialmente a aula, saindo da sala de vez em quando. Em determinado momento, a professora procurou enfatizar a leitura, e a aluna conseguiu pronunciar algumas sílabas. Foi possível, ainda, verificar a escrita da aluna, que se encontrava na fase pré-silábica, usando pseudoletas e garatuhas.

Quadro IV. Situação ocorrida em uma turma de Ciclo II da EJA, composta de 13 alunos, sendo uma com deficiência mental leve e uma com deficiência múltipla

Como podemos observar, há aspectos relevantes a serem considerados, pois os eventos tratam de duas situações específicas. Em uma, temos uma

aluna com deficiência mental leve, apresentando uma participação evasiva em sala de aula. Ela passou a maior parte do tempo sorrindo, mas era possível perceber as suas dificuldades em interpretar os conteúdos explorados.

A atitude da aluna em ausentar-se frequentemente, pode ser interpretada pela falta de integração dos conteúdos com as reais potencialidades da aluna. Ou seja, como situá-la na sala de aula, quando não há uma proposta de ensino que possibilite a sua participação no ambiente escolar. Em relação à aluna com deficiências múltiplas, percebemos que sua aprendizagem decorre da sua relação com a cuidadora, pois todas as atividades foram desenvolvidas juntamente com ela. Segunda a mesma, quando ela não vai, a aluna também não vai à escola. Mais uma vez percebemos que as instâncias governamentais têm-se empenhado em promover a inclusão, mas parece não ter a mesma preocupação em como possibilitar uma prática inclusiva, atendendo as reais necessidades desses alunos.

Essa situação ratifica as entrevistas anteriores, ilustrando as dificuldades existentes em promover a inclusão. A professora demonstrou certa insegurança em lidar com suas alunas, principalmente com a aluna com deficiência mental leve, já que ela não possui uma cuidadora. É importante frisar, nesse evento, que as professoras ainda realizam suas atividades como se a classe fosse homogênea, desconsiderando as diferenças individuais do aluno.

Diante do exposto, compreendemos que, no momento em que o aluno for visto sob uma nova perspectiva, a diferença, como possuidor de múltiplas identidades, com variadas características raciais, etárias, de classe, de gênero, de crença etc, será possível se preencher os vazios ideológicos, epistemológicos e curriculares nas escolas (DORZIAT, 2008, p. 29).

Finalizando esse aspecto, Lopes (2007) destaca que a inclusão não pode ser vista como um lugar de chegada. O trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores não pode ser entendido como sendo missionário; as diferenças não podem estar sendo reduzidas a conceitos de diversidades e de identidade, e o currículo não pode ser simplesmente adaptado para trabalhar com a inclusão. Precisamos reconhecer a escola como um espaço de discussão e produção de conhecimentos, um lugar onde significados estão relacionados aos sujeitos nela inseridos.

Diante desse aspecto, é preciso que o professor reconheça o aluno com deficiência como um sujeito de aprendizagem. Partindo desse pressuposto, registramos um evento em que foi possível perceber esse reconhecimento.

[Fonte: Diário de Campo, 30/07/2012]

Situação 2	Descrição
Sala de aula Profª. Elisa	Aula de Português: assunto “fábulas”. A aula começou com a professora explicando algumas fábulas. Ela distribuiu as fábulas em grupos de 05 alunos, e solicitou que cada grupo de alunos fizesse a leitura e a interpretasse, retirando a mensagem principal de cada uma. Em sala de aula estavam presentes 17 alunos, entre elas a aluna com deficiência mental leve, pois a aluna com Síndrome de Down não estava presente. No decorrer da aula a professora foi em cada grupo, ajudando no possível. Com relação à aluna com deficiência mental leve, podemos observar que ela ficou acompanhando a leitura da fábula pelos demais componentes do grupo, riscando seu caderno. Após passar por vários grupos, a professora chegou ao grupo dessa aluna. Lá chegando, a professora fez a leitura com a aluna de maneira bem devagar, proporcionando o entendimento do texto. Observamos que a aluna conseguiu reconhecer seu nome, pois, ao ser chamada, ela respondeu. Além disso, a professora nos disse que ela reconhece as sílabas e executa a leitura quando acompanhada. Foi possível perceber que ela interage apenas com seu grupo de estudo. Segundo a professora, ela acompanha as atividades em sala, com certas limitações.

Quadro V. Situação ocorrida em uma turma de Ciclo II da EJA, composta de 28 alunos, estando presentes 17 alunos, sendo uma aluna com deficiência mental leve e uma com Síndrome de Down

Percebemos claramente que os alunos com deficiência na EJA continuam isolados, mesmo em um contexto educacional que promove a sua participação. Ainda encontramos uma prática voltada apenas ao cuidado, desfavorecendo os aspectos de aprendizagem desses alunos. Nesse caso, o cuidado também pode ser interpretado como uma prática velada de exclusão, com ênfase apenas nos limites dos alunos. Nesse sentido, entendemos que é preciso reestruturar o sistema educacional, com o intuito de transformar a escola em um espaço inclusivo, possibilitando a interação de todos os sujeitos.

Frente às políticas de inclusão, questionamos as professoras a respeito de sua formação e habilidades para uma escola inclusiva. Diante desse questionamento, obtivemos as seguintes respostas:

Eu acho que a formação e habilidades atende à escola inclusiva, eu acho que a gente tá no caminho, eu nunca vejo como algo que você está pronto, completo não, eu acho que o educador, o verdadeiro educador é aquele eterno vir a ser. Eu nunca vou me sentir autossuficiente, eu sou um eterno aprendiz, o que vem para beneficiar o meu trabalho com os meus alunos, vai fazer com que eu tenha mais sucesso, eu estou de braços aberto e coração aberto para aprender. (Profª Elza)

O depoimento dessa professora expressa a imensa vontade e disponibilidade em aprender. Ela se coloca como aprendiz, reconhecendo a necessidade de adquirir novos conhecimentos. Esse pensamento reitera a necessidade de uma formação específica desde a graduação, com uma complementação de estudos em educação especial, descartando, assim, as formações aligeiradas ocorridas em alguns casos. A esse respeito, uma das professoras observou:

Nossa!!!!!! Primeiro, é você aceitar, aceitação em si é fundamental, pois você pode até possuir mestrado, mas se não houver aceitação, amor, nada acontece. Pode até parecer piegas, mas a afetividade é essencial, então a afetividade é muito importante. Se não houver uma troca de afetividade, nada acontece. Segundo, buscar formação, estar assistindo congressos, estar procurando, buscando, principalmente aceitar o outro como ele é. (Profª Elisangela)

Outro fato que nos chamou atenção foi o aspecto relacional presente nessa fala, pois ela nos alerta para uma questão muitas vezes esquecida ou negligenciada: as relações estabelecidas na convivência entre professores e alunos, determinantes na aceitação, no acolhimento e na permanência dos alunos na escola. De acordo com Da Matta (1991), a lógica relacional se aplicaria tanto para compreender o sentimento de valorização, como também de proteção e de amparo. Tais sentimentos são experimentados por aqueles que se sentem parte integrante da rede de relação, no nosso caso os professores, evocando, assim, um sentimento de indignação daqueles que foram, por alguma razão, excluídos da mesma. Esse tipo de sentimento torna-se evidente na fala da professora, pois ela destaca a afetividade como um aspecto determinante na atuação do educador.

Há estudos que apontam para uma matriz pedagógica, na qual há uma *episteme popular*, distinta da moderna e fora dos parâmetros da tradicional

discussão entre modernidade e pós-modernidade. Trata-se de uma episteme da relação. O homem do povo, segundo ele, não é nem o *homo faber* moderno, nem o *homo ludens* pós-moderno, mas o *homo convivialis* (STRECK, 2006 apud MORENO, 1993, p. 281) Há, então, uma mudança de paradigma. Saímos do modelo produtivo, onde o homem vale o que produz, enquanto sujeito da modernidade, passamos pelo modelo pós-moderno, onde o homem afeito ao lúdico, ao momento presente, e nos deparamos com o homem relacional, apresentando um modo de ser que expressa essa matriz popular, aberta ao convivial.

Segundo Freire (1996), esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque o professor me obriga a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem, a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

Em outros depoimentos, vemos retornar a preocupação com a formação:

A formação e as habilidades para escola inclusiva atendem desde que os professores tenham condições de frequentar uma formação mais específica. (Profª Elizabeth)

Não atende, é necessária uma formação específica. (Profª Elma)

Em ambos os depoimento, percebemos os questionamentos acerca da formação, principalmente em relação ao tempo disponível para sua capacitação. Nesse sentido, entendemos ser um desafio pensar a formação do profissional de educação inclusiva como um processo essencial para que possamos repensar a prática pedagógica.

De acordo com Dechichi e Szymansk (2011), é preciso pensar uma perspectiva de formação de professores compromissada em romper com modelos de formação pautados em um conjunto idealizado de alunos, cuja compreensão de aprendizagem e desenvolvimento humano seja para além de um padrão normalizador de aluno.

Para melhor compreender a relação entre os alunos com deficiência e a sua interação com os demais alunos, buscamos saber qual o nível de aceitação da turma perante a deficiência. Eis os depoimentos:

Eu acho que é boa, eles aceitam, eles têm o maior carinho. Olha nós fomos assistir a uma peça na semana santa, precisava ver o cuidado que eles tinham com a Michelle e com a Roberta eles tem o maior carinho, não existe discriminação. (Profª Elza)

Na EJA não temos esse tipo de problema, porque os jovens e adultos têm muito essa questão de fazer amizade, de acolher, então, no turno noturno a gente não tem nenhum problema em relação a isso. Quanto aos outros turnos, a gente tem uma dificuldade de aceitação, principalmente, em relação aos alunos com deficiência intelectual, porque tendem a ser mais violentos e as outras famílias não aceitam muito essa questão. (Profª Elisabeth)

Na minha turma é de 100%. O pessoal não tem essa característica de discriminar. São bem acolhedores. (Profª Elma)

Diante das respostas obtidas, podemos constatar que, segundo as professoras, a aceitação da turma dos alunos com deficiência é muito boa. Esse reconhecimento e essa aceitação da turma, perante o aluno com deficiência, reitera o aspecto de convivência e de relações humanas estabelecidas em sala de aula. Fica evidente que esse nível de acolhimento ocorre com mais facilidade por tratar-se de adultos, o que facilita o nível de aceitação da turma, como cita a Profª Elisabeth. Espera-se, hoje, que não só as professoras sejam capazes de compreender e praticar o acolhimento, mas que toda a instituição escolar possa aceitar e acolher o diferente.

Porém, ao observamos a sala de aula, na situação anteriormente relatada, notamos que a interação da turma com os alunos com deficiência é insignificante. Nessa situação específica, os alunos com deficiência não participaram da dinâmica da turma, reforçando a compreensão de que esses alunos apenas figuram na sala de aula, especialmente quando fazemos o entrelaçamento entre educação de jovens e adultos e deficiência.

Nesse caso, percebemos que o problema da interação dos alunos perpassa a atuação do educador em sala de aula. Fica claro a existência de uma lacuna no processo de formação continuada dos docentes, no que tange à

Educação Especial e à inclusão escolar. Vale salientar que essa formação deveria acontecer dentro das escolas e articuladas às necessidades específicas de cada contexto educacional, levando em conta as peculiaridades de alunos e professores.

Desse modo, é necessário que haja uma reflexão sobre a inclusão, principalmente, quando nos referimos à educação inclusiva. Como podemos promover uma educação para todos, se não problematizamos as realidades sociais? Como acreditar em uma prática inclusiva, limitada apenas ao professor? Precisamos destituir o poder do discurso oficial, pois ele encontra-se carregado de verdades absolutas; nele as estratégias de poder e dominação encontram-se camuflados. Portanto, compreendemos que a discussão sobre inclusão é bastante complexa, principalmente ao tratarmos de uma clientela tão específica como a da EJA.

CAPÍTULO III - POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE OS DISPOSITIVOS LEGAIS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a evolução histórica da EJA, mostrando o surgimento e o desenvolvimento desta modalidade de ensino no Brasil.

3.1 Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.(FREIRE, 2011, p.30).

Para que possamos compreender essa citação de Paulo Freire, se faz necessário contextualizar a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no mundo, especialmente no que diz respeito às lutas que nortearam essa modalidade de ensino.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos começou a fazer parte do cenário político, a partir da década de 1940, impulsionada pela recém-criada UNESCO, que motivou, também, a participação de diversos países da América Latina, Ásia e África, na realização de ações valorizando a educação de jovens e adultos. Uma prova disso foram às inúmeras Campanhas Nacionais de Alfabetização.

As primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução dos jovens e adultos foram implementadas a partir de 1947, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Assistiram-se no período a duas outras campanhas que obtiveram poucos resultados efetivos: a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958 (UNESCO, 2008).

No transcorrer dos anos 60, surgiram os primeiros programas de alfabetização e educação popular, como o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB); os Centros

Populares de Cultura (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE); o Movimento de Cultura Popular (MCP)⁷, que integrava artistas e intelectuais da época que apoiavam a democratização da escolarização básica dos adultos (SOARES, 2011).

Nesse período, cabe destaque à participação do educador Paulo Freire, como um dos intelectuais que representaram a luta pelo processo de democratização do ensino público. A proposta de Paulo Freire estava alicerçada na conscientização do trabalhador sobre a sua realidade. Para Freire (2005, p. 44) “quanto mais às massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nele criticamente”. A partir dessa reflexão, o homem seria capaz de questionar a sua ação no mundo, transformando-o.

Nessa mesma época, ocorre o golpe militar de 1964, ocasionando a interrupção de todas as ações do Plano Nacional da Educação, coordenado pelo próprio Paulo Freire.

Paulo Freire criou uma proposta para a alfabetização de adultos que inspira até os dias de hoje diversos programas de alfabetização e educação popular. Sua compreensão inovadora da problemática educacional brasileira interpretava o analfabetismo como produto de estruturas sociais desiguais e, portanto, efeito e não como causa da pobreza. Freire propunha que os processos educativos operassem no sentido de transformar a realidade, e a alfabetização era vista como uma ferramenta propícia ao exame crítico e à superação dos problemas que afetavam as pessoas e comunidades (UNESCO, 2008).

Surge nesse momento, uma intensa onda de repressão aos movimentos populares, promovendo várias perseguições, entre elas a do próprio educador, levando-o ao exílio. O golpe além de promover a paralisação dos movimentos populares, incrementou uma educação pautada em programas de alfabetização de adultos assistencialista e conservador. Assim, surgiu, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha como objetivo a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos (SOARES, 2011)

⁷ O movimento de Cultura Popular foi criado como uma instituição sem fins lucrativos, na Prefeitura de Recife. Estudantes, artistas e intelectuais faziam parte do movimento.

O MOBRAL era um programa de alfabetização muito centralizado, que se espalhou pelo país, mas não conseguiu acabar com o analfabetismo, caindo no descrédito de políticos e educadores.

De acordo com Paiva (1987), o programa previa uma descentralização da ação sistemática, através de convênios com entidades públicas e privadas, e a integração da alfabetização em programas mais amplos de educação para a saúde, o trabalho, o lar, a religião, o civismo e a recreação, além da instalação de centros de integração social e cívica. O MOBRAL foi extinto em 1985, sendo substituído pela Fundação Educar, que apresentava objetivos mais democráticos, mas sem os recursos financeiros de que o MOBRAL dispunha, não atendendo aos anseios da sociedade brasileira.

De acordo com Gadotti e Romão (2011), na esfera internacional, surgiram vários eventos, que fortaleceram as discussões acerca da EJA, entre eles:

- A II Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos, ocorrida em Montreal no ano de 1963, com o seguinte enfoque: a educação de adultos concebida como uma continuação da educação formal;
- A III Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos, realizada em Tóquio, em 1972, em que a educação de adultos foi entendida como uma suplência da educação fundamental (escola formal). Neste caso, o principal objetivo da educação de adultos seria reintroduzir os jovens e adultos, especialmente, os analfabetos, no sistema formal;
- A IV Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos, que aconteceu em Paris, em 1985, e teve como direcionamento a pluralização de conceitos, ou seja, foram discutidos vários temas, entre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica.

Na década de 90, o sistema das Nações Unidas realizou uma série de debates relativos a temas sociais, sendo o principal deles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia). A partir das discussões realizadas nessa Conferência, chega-se ao entendimento de que a alfabetização de jovens e adultos seria uma primeira etapa da educação básica. Para tanto, a alfabetização não poderia ser separada da pós-alfabetização, isto

é, separada das “necessidades básicas da aprendizagem” (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p.?).

No Brasil, uma das principais conquistas no âmbito educacional foi promulgação da Constituição de 1988, chamada da “Constituição Cidadã”, que em seu Capítulo XI, trata da “educação básica de jovens e adultos trabalhadores e do ensino noturno”, especificamente seu art. 208 (caput e incs. I, VI e VII), que traz as seguintes considerações:

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

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência médica.

Isso significa dizer que a Carta Magna, pela primeira vez na história da educação brasileira, consagra a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental a todos os brasileiros, transformando-o em “direito público subjetivo” (§ 1º do mesmo artigo), independentemente da idade do sujeito. Ou seja, a educação de jovens e adultos marginalizados ou excluídos da escola na idade própria à escolarização, integra-se no sistema educacional regular de ensino, observando-se, evidentemente, as especificidades didático-pedagógicas para a clientela-alvo (GADOTTI; ROMÃO, 2011).

A década de 1990 foi marcada, também, pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996. Essa Lei introduz na organização didática, um capítulo específico à EJA, destacada como modalidade de ensino a ser incorporada ao conjunto das políticas de educação básica, a ser oferecida regularmente pelos sistemas públicos e privados de ensino. A LDB dividiu a educação brasileira em dois níveis de ensino: a educação básica e o ensino superior. A educação básica é composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo que a EJA pertence; em sua primeira etapa ao Ensino Fundamental e, em

sua segunda etapa, ao Ensino Médio. A esse respeito, vejamos o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 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.

De acordo com Araújo (2011), é possível perceber que a principal e maior Lei de educação nacional reserva um texto muito tímido à EJA, e, desta situação, decorre que todas as políticas nacionais, estaduais e municipais são igualmente tímidas e carentes de discussões aprofundadas sobre o cotidiano escolar, as demandas regionais e a sua plena efetivação nos moldes discutidos e estudados.

As limitações presentes na LDB geraram uma série de discontinuidades nas políticas voltadas à Educação de Jovens e Adultos, criando dificuldades, tanto no que se refere à oferta, quanto ao atendimento a essa modalidade de ensino.

Haddad (2007) ressalta que os dois instrumentos legais mais importantes, no que tange à educação - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e a Lei de nº 9.424/96, que regulamenta o FUNDEF - Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -, estabelecem limitações à plena implementação do direito à

educação. Desse modo, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o governo excluiu as matrículas no ensino supletivo do cômputo do alunado do ensino fundamental, que é a base de cálculo para os repasses de recursos para estados e municípios, desestimulando a ampliação de vagas.

Mesmo com essas limitações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei de nº9394/96 é aprovada, tratando, em seu Capítulo II do Título V - Da Educação Básica -, em sua Seção V, da Educação de Jovens e Adultos. Nela, caracteriza a EJA como modalidade de ensino diferenciada e flexível, destinada a avaliar e certificar conhecimentos adquiridos por meios extra-escolares ou prover escolaridade não realizada na idade própria.

Vale salientar que, apesar de a LDB ter sido aprovada no Congresso, ela recebeu vetos do Presidente da República, dentre os quais o impedimento de considerar no cômputo das matrículas registradas no Ensino Fundamental presencial, a matrícula de jovens e adultos, para efeitos de cálculos do Fundo. Focaliza, desse modo, o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 07 a 14 anos, desestimulando o setor público a expandir o Ensino Fundamental a jovens e adultos (HADDAD, 2007 apud HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Observando o histórico da EJA, constatamos que ela tem sentido drasticamente as mudanças econômicas em nosso país. Diante desse contexto, cabe lembrarmos que a globalização e a visão neoliberal ocasionaram mudanças significativas no processo de escolarização. Durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, houve profundas mudanças na orientação da política econômica no Brasil, influenciada pelos princípios neoliberais. Essas mudanças geraram prioridades governamentais, que passaram a ser:

A reforma do Estado e o ajuste macroeconômico implementado sob orientação de organismos financeiros internacionais e inspiração do pensamento neoliberal. Nesse contexto, as reformas foram regidas por premissas econômicas e procuraram, sobretudo, dotar os sistemas educativos de maior eficácia com o menor impacto possível nos gastos do setor público, de modo a cooperar com as metas de estabilidade

monetária, controle inflacionário e equilíbrio fiscal (DI PIERRO, 2001, p.323).

As consequências dessa nova orientação em favor da redução de gastos públicos atingiram consideravelmente os sistemas educativos, ocasionando uma desobrigação do Estado para com a educação de jovens e adultos.

Assim, o discurso acerca da inclusão de jovens e adultos, tão predominante na década de 80, passa a ser substituído pelo discurso de limitação, ou seja, apesar de o direito à educação de jovens e adultos ser reconhecido, não existe a sua realização, como é colocado no discurso oficial (HADDAD, 2007).

Apenas em 2003, no governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, ocorreram mudanças significativas, por meio da SECAD - Secretaria Nacional da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, que procurou resgatar o sentido educacional dessa modalidade de ensino.

No início do terceiro milênio, a alfabetização de jovens e adultos adquiriu nova posição na agenda das políticas nacionais, com o lançamento, em 2003, do Programa Brasil Alfabetizado e a progressiva inclusão da modalidade no Fundo de Financiamento da Educação Básica (Fundeb⁸), a partir de 2007 (UNESCO, 2008).

Esse novo cenário redundou em dispositivos legais que deram respaldo aos programas destinados à EJA, como o Programa Brasil Alfabetizado, regulamentado através do Decreto de nº 4.834, de 08 de setembro de 2003. Esta iniciativa tinha como objetivo principal a superação do analfabetismo no Brasil, como contempla o seguinte artigo:

Art. 1º Fica criado o Programa Brasil Alfabetizado, do Ministério da Educação, com a finalidade de erradicar o analfabetismo no País.

Outro dispositivo foi a Resolução CD/FNDE de nº 32, de 1 de julho de 2011, que estabelece orientações, critérios e procedimentos relativos à transferência automática a estados, municípios e ao Distrito Federal, dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado no exercício de 2011, bem

⁸ A Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007 – Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

como ao pagamento de bolsas aos voluntários que atuam no Programa. Trata, em seu art. 2º, dos objetivos do PBA:

Art. 2º São objetivos do Programa Brasil Alfabetizado:

I - contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, por meio da responsabilidade solidária entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios;

II - colaborar com a universalização do ensino fundamental, apoiando as ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos realizados pelos estados, Distrito Federal e municípios, seja por meio da transferência direta de recursos financeiros suplementares aos que aderirem ao Programa, seja pelo pagamento de bolsas a voluntários que nele atuam.

Até o presente momento, é possível perceber que as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos foram construídas a partir de várias discussões e impasses, desencadeadas pelo período da redemocratização do país. Nesse sentido, Di Pierro (2005, p. 1123) ressalta:

De um lado, formou-se um amplo consenso em favor da alfabetização e da educação básica como esteios da participação cidadã na sociedade democrática e da qualificação profissional para um mundo do trabalho em transformação, o que se refletiu no alargamento dos direitos educativos dos jovens e adultos consagrados na legislação. Por outro lado, a educação de jovens e adultos ocupou lugar marginal na reforma educacional da segunda metade dos anos de 1990, implementada sob o condicionamento das prescrições neoliberais de reforma do Estado e restrição ao gasto público, e orientada pelas diretrizes de desconcentração, focalização e redefinição das atribuições dos setores público e privado. Na zona de conflito formada por esses impulsos conflitantes emergiu o movimento dos fóruns de educação de jovens e adultos, conformando espaços públicos de expressão e legitimação de reivindicações, diálogo e negociação (DI PIERRO, 2005, p. 1123).

É importante lembrar que, muito embora a EJA seja uma conquista da sociedade brasileira, seu caminho foi construído a partir de várias lutas. Uma demonstração disso são os fóruns de EJA, constituídos por diversos setores da sociedade civil – ONGs, sindicatos e movimentos sociais. Esses fóruns

representam espaços de diálogos com autoridades dos setores públicos, acadêmicos e professores das redes públicas e privadas, todos interagindo com as três esferas do poder público⁹.

Esses fóruns¹⁰ podem ser considerados partes de um movimento por educação de jovens e adultos que nasceu por ocasião da V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, ocorrida em Hamburgo, no ano 1997. Houve, nesse evento, a reunião de vários estados brasileiros em busca de debater as políticas de EJA no Brasil. A princípio houve uma sensibilização das instâncias governamentais, mas ocorreram vários conflitos, decorrentes dos debates acerca da desconstrução do direito à EJA, em função do FUNDEF e da LDB (HADDAD, 2007).

Essas cobranças provocaram uma reação, por parte do governo, no sentido de não participar mais dos fóruns, assumindo uma postura defensiva em relação às reivindicações da sociedade. Dessa forma, eles passaram a acontecer de forma autônoma, de tempos em tempos, tendo como objetivo principal acompanhar as políticas públicas de EJA, com reuniões nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (HADDAD, 2007).

No ano de 2000, houve um forte amadurecimento nas discussões acerca da educação de jovens e adultos no Brasil, provocada pelas lutas construídas na década de 90. Um marco dessa evolução foi promulgação da Resolução do CNE/CEB de nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000).

No mesmo período, ressaltamos a inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado e sancionado em 09 de janeiro de 2001, pelo governo federal. Este Plano referenda a determinação constitucional, que define como um dos objetivos do PNE a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação¹¹ do analfabetismo por parte dos governos e da sociedade.

Dentre as diversas metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, direcionadas à EJA, destacamos as seguintes: estabelecer, a partir da

⁹ As três esferas da Administração Públicas são a federal, estadual e municipal.

¹⁰ O portal dos fóruns encontra-se no seguinte endereço eletrônico: www.forumeja.org.br

¹¹ Fica evidente no histórico escolar da EJA que, ao falarmos em erradicação do analfabetismo, estamos nos referindo a um problema antigo, representando um atraso ao sistema educacional brasileiro.

aprovação do PNE, programas visando alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, superar os índices de analfabetismo; assegurar, em cinco anos, a oferta de EJA equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade; incluir, a partir da aprovação do PNE, a EJA nas formas de financiamento da educação básica (BRASIL, 2000).

No ano de 2006, merece destaque o Decreto de nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que instituiu no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, que contempla, em seus artigos, o seguinte:

Art. 1º. Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto:

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e
- II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

- I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; e
- II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004.

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculada ao sistema sindical ("Sistema S"), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

Art. 4º. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

- I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;
- II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e
- III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino

fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos.

É possível notar, através desse Decreto, a estreita articulação entre a Educação de Jovens e Adultos e o ensino profissionalizante. Isso ocorre devido ao fato de, apesar de haver um grande número de jovens e adultos inseridos no mundo do trabalho, estes possuírem um baixo nível de escolaridade e serem desqualificados para atender às demandas de um mercado altamente competitivo, que exige, a cada dia, profissionais qualificados.

Ainda nessa perspectiva, trazemos a Lei de nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera os dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos seus artigos 37, 38, 39, 40, 41 e 42, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional e técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Este breve percurso histórico, procurou contextualizar as intensas transformações ocorridas na EJA no país, impulsionadas pelo processo de redemocratização e pela forte reivindicação da sociedade civil de políticas públicas.

Para que possamos compreender como a política de EJA vem sendo constituída no município de João Pessoa, ela será discutida no tópico seguinte.

3.2 A Educação de Jovens e Adultos no Município de João Pessoa

O município de João Pessoa ocupa uma área de 211 km² e possui 723,515 habitantes, sendo 385.769 mulheres (53,32%) e 337.745 homens (46,68%) (IBGE, 2010).

Em João Pessoa, até 2003, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais era de 12,3%. No ano de 2010, a taxa de analfabetismo foi de 8,1%, um percentual bem inferior ao do próprio Estado, que foi de 21,9%. Segundo dados do Censo de 2010, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade, é a seguinte:

Tabela 2: Taxa de Analfabetismo de acordo com a faixa etária

Faixa etária	2010
15 anos ou mais	8,1%
15 a 24 anos	2,1%
25 a 39 anos	5,4%
40 a 59 anos	10,3%
60 anos ou mais	20,8%

[Fonte: IBGE - Uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico, 2010]

A Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de João Pessoa é desenvolvida em 86 escolas. É ministrada de acordo com a finalidade e a extensão contidas nos artigos nº 37 e 38 da Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB; pelo Decreto Federal nº 5.840, de 13 de julho de 2006; pela Lei 11.741, de 16 de julho de 2008; pela Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de julho de 2000; e pelas normas fixadas na Resolução nº 010/2010, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, que regulamenta a

organização da Educação de Jovens e Adultos, integrada à qualificação profissional na Rede Municipal de João Pessoa (SEDEC¹²).

Para situar a educação de jovens e adultos no município de João Pessoa, apresentamos, a seguir, alguns artigos contidos na Resolução de nº 010/2010.

Art. 1º. Fica a Secretaria de Educação do Município de João Pessoa, autorizada a organizar a Educação de Jovens e Adultos oferecida pela Rede Municipal, na forma da presente Resolução.

Art. 3º. A Educação de Jovens e Adultos se constitui em modalidade específica da Educação Básica e visa promover a escolarização ou a continuidade de estudos para aqueles que não puderam ter acesso ao Ensino Fundamental na faixa etária regular.

Art. 4º. O Sistema Municipal de Ensino deverá assegurar, gratuitamente, aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, cursos específicos, na modalidade EJA, consideradas as características dos estudantes, suas peculiaridades, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Art. 5º. A Política de Educação de Jovens e Adultos para o Município deve nortear a Escola na socialização do conhecimento, garantindo uma prática pedagógica sistemática, de modo que os estudantes jovens e adultos vinculados à Rede de Ensino consigam o domínio do saber em processo permanente de construção e reconstrução do conhecimento integrado à Qualificação Profissional.

[...]

Art. 7º. A modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na SEDEC/JP, passará a ser ofertada de forma integrada a Qualificação Profissional.

[...]

Art. 9º. Para que possam solicitar a abertura de cursos de Educação de Jovens e Adultos, as escolares deverão ter em seu regimento escolar a previsão de ofertas nessa modalidade de ensino.

[...]

Art.15. A Educação de Jovens e Adultos terá duração e regime escolar ajustado às suas finalidades e ao tipo de aluno a que se destina.

Art.16. O Ensino Fundamental da EJA compreende 02 (dois) segmentos:

I – o primeiro segmento constituído do Ciclo de Alfabetização que corresponde ao 1º ano, do Ciclo I, que corresponde aos 2º e 3º anos e do Ciclo II, que corresponde aos 4º e 5º anos.

¹² Os dados relatados foram frutos de três documentos, disponibilizados pelo Gerência da EJA/SEDEC. Foram eles: O relatório das ações desenvolvidas pela EJA, em 2011 e as proposições para 2012 e a Resolução de nº 010/2010. A Secretaria não dispunha, no momento, de um histórico da EJA no Município de João Pessoa.

II – o segundo segmento constituído do Ciclo III que corresponde aos 6º e 7º ano e do Ciclo IV correspondente aos 8º e 9º ano com duração de um ano letivo.

[...]

Art.18. A Educação de Jovens e Adultos habilitará ao prosseguimento de estudos desde que preencha os requisitos de carga horária mínima e currículos que os tornem equivalentes ao ensino regular, bem com incluam, no seu regime didático, a avaliação no processo.

Art.19. Os componentes curriculares deverão ser trabalhados de forma interdisciplinar e com metodologia diversificada em sala de aula e/ou em outros espaços educativos em forma de seminários, discussões temáticas, atividades culturais e oficinas.

Art.20. A Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental deverá observar as respectivas finalidades das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, exaradas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE.

[...]

Art.26. A avaliação do desempenho escolar fundamentar-se-á na aprendizagem progressiva e continua do aluno, de forma a orientar a organização da prática educativa, devendo predominar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, concernentes à apreensão dos conhecimentos científicos e a aquisição de competências e habilidades.

[...]

Art.33. A Qualificação Profissional na EJA será ofertada de forma opcional para o aluno da EJA, devendo a SEDEC oferecer a aqueles alunos que não fizeram opção por esta qualificação, atividades de enriquecimento curricular de modo a complementar os 200 dias letivos e às 800 horas previstas por Lei.

Art.34. A Qualificação Profissional ofertada pelo Sistema Municipal de Ensino, aos alunos da EJA, deverá ser articulada com o Ensino Fundamental e organizada em cursos com duração e carga horária compatível com as habilidades requeridas em cada um dos cursos.

[...]

Art.39. No histórico escolar do aluno de EJA, que fez a opção pela Qualificação Profissional, deverá constar o curso ou os cursos realizados por ele, devendo para isso a instituição parceira atestar sua frequência e aproveitamento nos respectivos cursos.

A partir da leitura deste documento, observamos que a rede municipal de João Pessoa apresenta como objetivo para a EJA: promover a escolarização; promover o protagonismo dos jovens e adultos que não puderam ter acesso à escola na faixa etária correspondente; e superar os índices de analfabetismo e os baixos níveis de escolarização da população com 15 anos de idade ou mais, dentro de uma política de inclusão social emancipatória.

Esses objetivos também são ressaltado no Parecer CEB nº 11/2000, no que se refere a uma:

Educação permanente, que considere as necessidades e incentive as potencialidades do educando; promova a autonomia dos jovens e adultos, para que sejam sujeitos da aprendizagem; educação vinculada ao mundo do trabalho e as práticas sociais; projeto pedagógico com flexibilidade curricular e conteúdos curriculares pautados em três princípios: contextualização, reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas.

O Relatório da EJA referente ao ano de 2011 também foi disponibilizado pela SEDEC. A leitura atenta deste documento possibilitou um conhecimento acerca das ações desenvolvidas no município durante o ano letivo de 2011, com início no dia 07 de fevereiro e término no dia 16 de dezembro de 2011, computando 201 dias letivos. O relatório apresenta vários programas ligados diretamente à EJA. São eles:

PNLD – Programa Nacional dos Livros Didáticos, pelo MEC, tem como objetivo principal subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica;

PROEJA – Programa que contava com 137 alunos egressos da EJA, da rede municipal, e que faziam o Ensino Médio integrado ao curso profissionalizante de Eventos no IFPB, através de convênio firmado entre a SEDEC e o IFPB;

PROEJA – FIC – Programa que atendia a 40 alunos da EJA, com curso profissionalizante de informática, através de convênio firmado entre a SEDEC e o IFPB;

FILHOS DA EJA¹³ – Programa que atendia aos filhos dos alunos da EJA e do PROJOVEM, que não tinham com quem deixar os filhos no horário das aulas e os traziam para a escola. Enquanto os pais estudavam, seus filhos realizavam atividades lúdico-pedagógicas, orientadas por um recreador.

EJA NOS TURNOS DIURNOS¹⁴ – Trata-se de uma experiência piloto realizada junto a sete escolas que ofereciam salas de aula nos turnos da manhã, tarde e noite.

¹³ As escolas visitadas não contavam com esse Programa.

¹⁴ As escolas visitadas não faziam parte dessa experiência.

É importante salientar que a EJA, desenvolvida no município de João Pessoa, está de acordo com os dispositivos legais e segue o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seus artigos 37 e 38. Além disso, existe uma forte tendência da rede municipal em promover a qualificação profissional dos alunos egressos da EJA, especialmente tratando-se dos jovens, já que, em sua maioria, eles encontram-se vinculados ao mundo do trabalho. Desse modo, a obtenção de qualificações certificadas favorecia a inclusão dessa população no mercado de trabalho.

Diante dessa realidade legal, buscamos saber das professoras das instituições investigadas como elas definiam a EJA. Ao que elas se colocaram assim:

Educação de jovens e adultos é assim, em linhas gerais pra mim é uma oportunidade que os educando com ou sem deficiência têm pra correr atrás de um prejuízo que porventura, por algum motivo eles não conseguiram superar quando crianças, quando adolescentes, e essa oportunidade é dada, então assim, uma extensão dos estudos para aqueles que não conseguiram superar, é uma oportunidade na verdade para alunos com ou sem deficiência. (Profª. Elizabeth)

A EJA. Ela dá uma oportunidade às pessoas que por vários motivos não tiveram a oportunidade de desenvolver a sua educação no tempo certo, os jovens que até por conta da imaturidade não aproveitaram na época certa, às vezes por conta da própria situação familiar. E para as pessoas idosas nunca é tarde para aprender. Acho que é importante, porque é um aprendizado para toda vida, acho que a gente sempre é analfabeta em alguma coisa. (Profª. Elisa)

Eu abraço o trabalho da EJA, pois é um trabalho maravilhoso, há relatos de alunos que não sabiam ler e escrever e através da EJA eles conseguiram. É levar a educação aqueles que foram excluídos da escola. (Profª. Elza)

A EJA é uma oportunidade boa, porque tantas pessoas que por alguma razão pararam de estudar, e a EJA dá essa oportunidade. Só você entrando na sala de aula para perceber, pessoas com 60 anos, com vontade de estar ali. Eu tenho muito carinho pela EJA, pois eles estão ali realizando sonhos. (Profª Elisangela)

A partir das falas das professoras, podemos perceber que suas definições estão articuladas a uma visão compensatória. Isso demonstra uma concepção de EJA cuja função é a reparação, na busca de devolver o direito ao acesso à educação escolar, negada aos menos favorecidos. A ideia central, na fala das professoras, é a inclusão no sistema educacional dos que estão fora da escola.

Em se tratando de Educação de Jovens e Adultos, devemos lembrar que muito alunos retomam seus estudos com um único objetivo, serem alfabetizados. Para Costa e Oliveira (2011), a EJA ainda é vista por muitos como uma forma de alfabetizar quem não teve oportunidade de estudar na infância ou aqueles que, por algum motivo, tiveram de interromper seus estudos.

De acordo com Ireland (2009), essa afirmação é equivocada, já que a alfabetização é apenas uma parte fundamental da Educação de Jovens e Adultos, mas não a única. A EJA não pode ser resumida apenas à alfabetização, pois ela sugere uma continuidade nos ciclos posteriores.

Segundo Silva e Lima (2007), há uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e da leitura, consideradas bens sociais, na escola ou fora dela. Isso está explicitado no Parecer CNE Nº 11/2000.

Desse modo, 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. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimimento (BRASIL, 2000).

É importante frisar que a EJA se constitui uma política pública educacional, e, como tal, busca atingir a seguinte premissa “a educação é um direito de todos”. Nessa direção, a professora expressou:

Educação de jovens e adultos pra mim é uma oportunidade que se dá para aqueles que não tiveram tempo, nem oportunidade de estudar enquanto eram crianças, porém, não existe uma política pública pensada e direcionada às especificidades da EJA. (Profª. Elvira)

A colocação da professora deixa transparecer certa preocupação com relação à Educação de Jovens e Adultos, enfatizando, de forma crítica, a maneira evasiva com que essa política é tratada pelos órgãos governamentais. Existe uma preocupação em resgatar o aluno, trazê-lo para sala de aula, mas não em desenvolver políticas que possam assegurar continuidade e permanência na escola, como demonstra a fala da professora Estela:

Educação de jovens é, assim, uma educação especial, porque eles já não estão na faixa etária, à maioria não estudaram no momento que deveriam estudar, por diversas razões. Eles sempre dizem assim, que trabalhavam na roça, o pai não deixava estudar, porque precisavam trabalhar para manter a família, o pai não deixava estudar para não escrever cartas para os namorados, né?, Outros trabalham, às vezes, não conseguiram estudar, por conta, quando muda de turno, de horário. E é uma educação assim.... é muito bom a gente trabalhar na Educação de Jovens e Adultos, mas a gente não consegue da uma sequência, porque eles faltam muito. Eles fazem assim, tipo um revezamento, por exemplo, digamos que eu tenho 15 alunos, hoje vêm 08, amanhã pode vir até nove, mas não são os mesmo que vieram hoje, então é uma educação especial e a gente tem que pegar cada momento que eles chegam, para construir um bom conhecimento naquele dia.
(Profª. Estela)

A partir da fala dessa professora, é possível perceber as dificuldades enfrentadas pelos educadores que atuam na EJA. Não basta possuir conhecimentos acadêmicos, é preciso ir além, compreender as necessidades de cada aluno, entender que o tempo e espaço, para o aluno da EJA, possuem uma dimensão bem diferente. Vale ressaltar que a professora classifica a EJA como educação especial, representando as especificidades do público atendido nessa modalidade de ensino. Ela classifica como “especial” porque exige do educador uma postura diferenciada, um olhar atento às necessidades dessa população. Quando ela se refere às faltas e à dificuldade em de uma sequência ao conteúdo do curso, sugere que algo precisa ser mudado na escola, e não está se referindo apenas ao ambiente de sala de aula, mas à escola como um todo.

Carlos e Barreto (2008) nos alertam para disparidade existente entre a visão que o aluno tem do que seja a escola e uma educação que efetivamente sirva a esse aluno. Isso pode gerar consequências desastrosas, porque, pelo

fato de o aluno não encontrar uma escola que corresponda às suas expectativas, pode se frustrar e acabar abandonando-a. Portanto, cabe à escola, representada, principalmente na figura do educador, desenvolver atitudes diferenciadas frente ao conhecimento do aluno, trazendo-o como sujeito do processo, para que, dessa forma, os alunos possam mudar a sua visão acerca do papel da escola e do professor, tornando-se parte na construção de seus conhecimentos.

Segundo Pereira e Quintanilha (2011), os jovens e adultos buscam, na escola noturna, não apenas a escolarização e a qualificação para o trabalho; buscam, também, um espaço de socialização.

Assim, é necessário compreender o espaço escolar como local de construção de conhecimentos que envolvem não só aspectos conteúdistas, mas o convívio social, a aceitação de sua subjetividade e dos outros, oportunizando vivência de relações humanas e reflexões que gerem formas diferenciadas de ser e pensar o mundo a sua volta.

Em relação ao conhecimento acerca das políticas voltadas à EJA a nível nacional e municipal, as professoras se colocaram da seguinte forma:

É. Eu vou te falar com toda sinceridade, eu não conheço não, porque existe uma dificuldade muito grande pra gente, nesse ponto aí, eu não sei muito falar sobre isso. (Profª Elza)

As políticas educacionais para Educação de Jovens e Adultos. Não. (Profª Elisa)

Muito profundamente não, eu nunca mais fiz leitura a esse respeito. (Profª Elma)

A gente tem isso, essas políticas, desde os jesuítas, é uma coisa muito antiga. O Brasil luta para tirar o analfabetismo, que o Brasil luta para trazer esse pessoal, que por alguma razão, no ensino fundamental não conseguiu seu desenvolvimento. É uma luta antiga. (Profª Eliane)

Os primeiros depoimentos das professoras se destacam por se referirem ao desconhecimento das políticas públicas que norteiam a EJA, seja no âmbito nacional, estadual ou municipal. Apenas a Profª Eliane faz uma pequena menção a respeito da luta contra o analfabetismo no Brasil. Esse

desconhecimento ocasiona a desarticulação entre as políticas públicas e a prática pedagógica. É válido lembrar que, ao falarmos em políticas públicas, há uma referência direta às estruturas de poder existente nas instâncias governamentais, podendo gerar ao entrevistado certo impedimento em se pronunciar sobre elas.

3.2.1 O Perfil dos Professores da EJA no Município de João Pessoa

Com relação aos professores que atuavam na EJA, obtivemos os seguintes dados, por meio da SEDEC:

Tabela 3: Perfil das Professoras da EJA, de acordo com o vínculo empregatício, gênero e formação

		Profs. Efetivos	Profs. Prestadores de Serviço	Gênero		Formação Acadêmica ¹⁵				
				Fem	Masc	Mg	S	Es	Ms	Dr
Segmento	1º ¹⁶	134	34	158	10	10	77	76	05	00
	2º ¹⁷	143	133	180	96	00	128	132	20	01

[Fonte: SEDEC, 2012]

Como podemos observar, o município dispõe de 444 professores trabalhando na EJA, sendo 277 efetivos, equivalente a 62,39%, e 167 prestadores de serviços, equivalente a 37,61% dos docentes. Os dados refletem a falta de profissionais para atuar na educação, principalmente na EJA, pois não há uma seleção exclusiva para essa modalidade de ensino. Outro dado que nos chama atenção é a predominância do gênero feminino em sala de aula, especialmente, tratando-se do Ensino Fundamental em sua primeira fase, ou seja, no 1º segmento, existe um número bem expressivo, 338 mulheres, equivalente a 76,13% dos professores e 106 homens, equivalente a 23,87% dos professores. Essa representatividade é explicada pelo grande número de

¹⁵ Legenda: Mg (Magistério); S (Superior); Es (Especial); Ms (Mestrado); Dr (Doutorado).

¹⁶ O primeiro segmento é uma referência do 1º ao 4º ano/ 1º e 2º ciclo.

¹⁷ O segundo segmento é uma referência do 5º ao 9º ano/3º e 4º ciclo.

mulheres presentes nos cursos de Pedagogia, ocasionando um aumento significativo dos profissionais do gênero feminino na primeira fase do Ensino Fundamental. Em relação ao 2º segmento, correspondente ao Ensino Fundamental segunda fase, encontramos um equilíbrio, pois ocorre uma distribuição de professores por disciplina, ocasionando o aumento do gênero masculino em sala de aula.

Com relação à formação acadêmica, podemos observar que, em ambos os segmentos de educadores, existe uma formação docente equivalente à seguinte distribuição: 46,17% possuem curso superior; 46,84% possuem especialização; 4,07% possuem mestrado; 0,22% possuem doutorado e os demais somam 2,25%, que possuem magistério. Isso demonstra que, em relação à formação inicial, o corpo docente apresenta uma melhor preparação, muito embora em relação à formação específica para EJA apenas 0,45% possuem especialização na área.

No tocante ao professor da EJA, à sua formação e habilidade, deparamos-nos com os seguintes discursos:

Os professores da EJA. Bom, eles deferiam ter uma especialização, deveriam ter um apoio que investisse neles, uma vez por mês ou de 15 em 15 dias, aí eles ficariam mais preparados para enfrentar a realidade de cada aluno, na verdade cada aluno é uma realidade. (Profª Elza)

A gente tem a formação continuada, que oferecem aí, é legal. Posso dizer, o que a gente tem que fazer é buscar, pesquisar, não podemos parar, infelizmente a gente vê pessoas que não aceitam as pessoas que fazem parte da EJA, nem as com necessidades especiais, mas eu acho que é mais um medo, desconhecimento, do que a falta de aceitação, rejeição. Eu acho que é só buscar, é ir lá e buscar a solução. (Profª Elvira)

Essa formação, ela deixa muito a desejar, ainda. Porque, Eu acho que formação a gente tem que tá sempre buscando, né. Eu acho que a gente precisa tá sempre se aperfeiçoando, esse professor da EJA tem que ter o perfil, se for aquele professor que até não tem certo respeito pelos alunos, têm pessoas que não se identificam né? desacredita. Eu que acho que tem que ser um professor que tenha esperança e que acredita no que faz, apesar de todas essas dificuldades, mas que venha motivado, pois se a gente vier desmotivada, se encontra a turma já sem ter aquela alegria. Inclusive a gente faz uma votação, o nome da turma, no início do ano, a gente faz a eleição. O ano passado foi à turma dos amigos, esse ano a nossa turma é a turma da alegria. Eu sempre busco, não é que eu não passe por

dificuldades, passo como todo professor passa, mas eu sempre busco essa minha motivação interna, para poder motivá-los.
(Profª Elizabeth)

Os depoimentos das professoras fazem referência às formações recebidas. Elas consideram que o formato em que as formações acontecem não atende aos anseios e necessidades dessas profissionais, além de desconsiderarem a realidade de cada aluno. Essa desarticulação é decorrente do pensamento dualista que separa a teoria da prática, ainda presente nos cursos de formação de professores. Identificamos, também, certa preocupação por parte das professoras, com relação ao nível de aceitação dos professores para com os alunos que frequentam essa modalidade, sejam eles deficientes ou não. Esse tema reflete uma realidade presente não só nessa modalidade; estamos nos referindo à exclusão.

Nesse tocante, Arroyo (2008) ilustra que:

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizontes. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nome mais nosso, de nosso discurso, como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, [diferentes], empregáveis. Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação (ARROYO, 2008, p. 223) .

A exclusão é um processo social, portanto, encontra-se em toda sociedade, inclusive na escola. Talvez seja o medo do desconhecido, como retrata a Profª Elvira, que impeça o contato com o outro, seja ele deficiente ou não. Com efeito, Skliar (2003) nos alerta para o seguinte fato: nas sociedades contemporâneas quando se pensa em inclusão/exclusão, devemos ter em mente as conveniências do funcionamento do próprio sistema, pois, de acordo com essa conveniência, o binômio inclusão/exclusão é modificado, ou seja, o que antes foi excluído pelo sistema, seja agora incluído por ele, como é o caso dos alunos da EJA.

Outra questão com que nos deparamos foi a experiência vivenciada pela Profª Elizabeth, demonstrando as estratégias utilizadas em sala de aula, para motivar os seus alunos. Ela reafirma que os aspectos relacionais e de

convivência são de extrema relevância, sugerindo, assim, que a escola modifique sua postura, tornando-se mais aberta, fraterna e alegre.

Diante dessas percepções, encontramos, em Barcelos (2012) elementos que podem contribuir com essas reflexões, ao considerar que a nossa formação como educadores e educadoras passa, intensamente, pelo nosso cotidiano. Ela – a formação docente – está intimamente ligada aos nossos costumes, hábitos, conceitos e preconceitos, tendo uma relação direta com as nossas representações e com o imaginário social.

Ainda em relação à formação de professores, é importante salientar que o profissional que atua na EJA e na educação especial depara-se com uma diversidade enorme em sala de aula. Quando falamos em diversidade, estamos nos referindo ao público, seja ele com ou sem deficiência, presentes na EJA. Nesse sentido, Barcelos (2012, p. 26) retrata:

Esta diversidade e pluralidade, que em muitos casos são vistas como um perigo, ao contrário, é uma excelente oportunidade para ampliarmos o repertório de conhecimentos e saberes sobre nosso fazer educativo.

Com relação a essa diversidade, não basta nos colocarmos disponíveis a receber esses alunos. É necessário desestabilizar as nossas próprias concepções acerca do diferente/diverso. Haddad nos traz esse olhar, quando diz:

Embora a maioria dos alunos pertença às camadas mais pobres da população, outros fatores, além do socioeconômico, contribuem para diversificar o olhar sobre os estudantes dos cursos de EJA: seu gênero, sua etnia, o fato de ser uma escola urbana ou rural, se o aluno é portador de alguma deficiência e tantas outras características que fazem com que o ser humano seja reconhecido na sua composição de diversidade (HADDAD¹⁸, 2007, p. 15)

Outro aspecto a ser considerado em relação ao educador da EJA diz respeito às suas habilidades. Vejamos o que as professoras expressaram a essa respeito:

¹⁸ Segundo Soares (2011), Haddad é o responsável pela elaboração do estado da arte em EJA no Brasil. Por isso as inúmeras citações ao autor.

O professor da EJA, ele têm que ser em primeiro lugar amigo, têm que estar bem próximo dos seus alunos de uma forma geral, têm que conversar, tem que ser muito amigo, ser professor, mas também ser amigo, escutar na hora que eles querem conversar, porque tem hora que eles chegam com vontade de se fazer ouvir, não é conversar no sentido de atrapalhar a aula, mas escutar o que eles têm a dizer. (Profª Estela)

Acho que ele deveria ter paciência, é uma das habilidades necessárias, fazer com que esses alunos não desistissem procurar da muito amor, tratá-los bem, mostrar para eles que ali, na verdade, eles vêm aqui também pelo convívio social, não é isso? Muitos me dizem assim: “professora eu sei que não vou chegar ao diploma, mas em vez de ficar em casa, eu venho para cá, converso com uma colega, converso com a coordenação, converso com a professora e isso me traz motivos, para preencher minha vida e me dá mais vontade de viver”, porque nós temos alunos aqui de 70 a 80 anos, e eles vêm com o maior sorriso. (Profª Elisa)

Eu acho que esse educador, especificamente, aquele que trabalha com a EJA, deve ter compromisso, deve acreditar no que faz, tem que ter esperança, fazer com todo amor, com toda paciência, tem que ter perseverança, são qualidades que a gente precisa ter para motivá-los e fazer com que eles não desistam. (Profª Elisângela)

A partir das falas das professoras, podemos relacionar vários aspectos acerca das habilidades necessárias ao educador da EJA. A primeira delas é o sentimento de acolhida, facilitando o diálogo e a permanência na escola. O segundo aspecto é a escuta constante, valorizando a fala dos sujeitos e a sua leitura de mundo. O terceiro aspecto é o reconhecimento das diferenças, a compreensão da diversidade dentro das diferenças, possibilitando o entendimento entre o educador e o educando.

Quanto ao aspecto que se refere à relação dialógica, percebemos a disposição das professoras para a conversa e troca de experiência, enfatizando, mais uma vez, a convivência como pressuposto de para prática educativa. Este seria um passo fundamental para a superação dos preconceitos sociais, demonstrando que o aluno da EJA, seja ele deficiente ou não, é capaz de aprender.

As questões relacionais não desconsideram uma reflexão rigorosa acerca da aprendizagem, mas proporciona uma nova dimensão entre a aprendizagem e o sujeito que aprende. Partimos do pressuposto que a aprendizagem deve

acontecer a partir da construção de conhecimentos pela interação que o sujeito estabelece com o meio, mediada por várias relações, sejam elas familiares, educacionais ou sociais. Essas relações precisam ser permanentes e ativas, mas, acima de tudo, enriquecedoras (BINS, 2009).

Portanto, a aprendizagem deve ser compreendida a partir das relações interpessoais vivenciadas no ambiente educacional. Além disso, é preciso que sejam levadas em consideração as necessidades pessoais e sociais do educando, e não somente seus aspectos intelectuais.

Um ponto marcante na fala das professoras é relação de amizade e confiança entre o educando e a instituição escolar. Nessa perspectiva, a escola configura-se como um ambiente onde as relações interpessoais são estabelecidas, permitindo a construção de vínculos pessoais indispensáveis à vida em sociedade. Outro aspecto que podemos destacar está relacionado ao compromisso que cada educador deve ter em relação ao seu educando, não basta cumprir o conteúdo escolar, mas acreditar na capacidade e potencialidade de cada aluno, pois as relações que são estabelecidas dentro da sala de aula são referenciais que facilitarão o processo de aprendizagem.

3.2.2 Evasão: Um Problema que Persiste

A evasão escolar ainda consiste em um problema de grande incidência na EJA. Segundo os dados da SEDEC, com base no ano de 2011, verificamos um alto índice de evasão, como apresentado na tabela a seguir:

Tabela 4: Nível de evasão por polos, em 2011

POLO	MATRÍCULA INICIAL	MATRÍCULA FINAL
I	1.696	901
II	1.201	505
III	1.050	410
IV	1.423	895
V	621	412
VI	786	444
VII	828	426
VIII	692	399
IX	236	167
TOTAL GERAL	8.533	4.559

[Fonte: SEDEC, 2012]

O nível de evasão escolar na EJA é considerado elevado, já que cerca de 53,45% dos alunos evadem. Com vistas a problematizar esse dado, indagamos às professoras sobre tal fato. Estas relataram:

Existe evasão com deficiência e sem deficiência, existe evasão, por isso a gente tá tentando fazer um trabalho bem diferenciado, com dinâmicas, com atividades extraclasse, para poder motivá-los, não só os com deficiências, que exige mais da gente né? Por conta da dificuldade, para eles não ficarem desmotivados, como também, com os demais alunos, acho que a motivação é geral. (Profª Elisa)

Olha o nível de evasão, não só daqueles com deficiência, mas no geral é muito grande. Não vou te dizer estatisticamente, porque é difícil. Existe uma evasão grande, a gente sente demais por isso, a gente tem as salas de aula cheias, lotadas até a carteira de estudante sair, quando eles recebem a cadeiras elas somem e os que ficam, é muito difícil competir com o mundo lá fora, são pessoas que estão inseridas em diversas dinâmicas lá fora que nós não temos conhecimento. (Profª Elvira)

É o seguinte. A gente sempre começa o ano bem. Na matrícula a gente recebe de 20 a 25 alunos e termina com 15 a 12 alunos de uma forma geral. É assim, a gente nunca vai chegar à sala e encontrar todos. Por uma razão ou por outra, tem aqueles que trabalham. (Profª Elma)

A partir das colocações das professoras, percebemos que a evasão é um problema amplo, atingindo todo o sistema educacional, inclusive a EJA. Existem várias hipóteses que tentam explicar a constância dessa problemática. Algumas apontam o trabalho como principal motivo, porém não o único. Segundo Oliveira (1999), na verdade, os altos índices de evasão e repetência nos programas de EJA indicam falta de sintonia entre a escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas. Essa apreensão é conclamada por Arroyo (2003, p. 25), ao afirmar que os discursos oficiais tentam nos convencer de que o problema da escola pública para o povo não está na inexistência material, na falta de recursos físicos, humanos e didáticos mínimos para sua configuração como agência transmissora do saber

básico. O problema estaria no fracasso escolar do aluno que entra e sai. Aquele que não fica. Evade-se na escola existente.

Seria esse, então, o argumento que o Estado encontra para justificar seu fracasso na sua função, que é supostamente garantir a educação para todos. Ao falarmos em alunos evadidos, fracassados, o sistema ficaria isento de sua responsabilidade, negando o direito ao saber às camadas populares.

Segundo Furtado (2009), a evasão cresce porque a escola não tem sentido na vida dessas pessoas. Ou seja, o aluno não encontra na escola nenhum atrativo que o estimule a continuar.

Diante disso, podemos constatar que a evasão escolar, na EJA, possui vários significados, como expressaram as professoras. Não se trata apenas de recuperar o tempo perdido. Ao retornar a seus estudos, o aluno acredita que a escola pode ajudá-lo a obter os conhecimentos necessários a uma vida melhor e socialmente valorizada (CARLOS; BARRETO, 2008).

Outro motivo, colocado pelas professoras, é quando ocorre a mudança do local de trabalho, gerando nos alunos dificuldades de deslocamento até a unidade escolar. É possível confirmar esses dados, a partir das seguintes declarações:

No geral, eu vejo assim, que eles têm uma dificuldade enorme devido ao trabalho, quando vão chegando eles se sentem cansados, aí eles começam a perder a motivação, geralmente começa uma turma com 30 alunos. Quando chega ao final do ano tem bem menos, eu acredito que seja a falta de motivação, o cansaço, o trabalho. Agora tem aqueles que batalham mesmo, tem força de vontade e chegam lá. (Profª Elza)

Existem muitos motivos, a questão do trabalho, dificuldades na família, mudanças de residência, entre outros. Até aqui nenhum relatou, “não professora, eu não estou gostando, eu não quero”. Tem um jovem que nunca mais apareceu, ele só veio no início e depois desapareceu (Profª. Elisa)

Ainda em relação à evasão, tendo como foco a questão do trabalho, é possível constatar, nas falas das professoras, que a longa jornada de trabalho, somadas ao tempo de deslocamento para escola e às questões familiares, representam os principais motivos para o abandono escolar. De acordo com Silva e Lima (2007), existem duas situações que colaboram para que ocorra esse abandono: a primeira diz respeito às mulheres que trabalham como

domésticas - quando mudam de local de trabalho para bairros mais distantes, têm a tendência de abandonar a escola; a segunda diz respeito aos homens que trabalham na construção civil - quando terminam uma obra próxima e vão para locais mais distantes, terminam por deixar a escola. Entretanto, não podemos apontar o trabalho como único responsável pela desistência dos alunos, pois existem aqueles que não trabalham e, mesmo assim, abandonam a escola, mostrando que há outros fatores que influenciam a evasão escolar.

Dessa maneira, em consonância com as falas anteriores, outros fatores foram considerados como responsáveis pela evasão escolar na EJA, como sugerem os depoimentos a seguir:

É o que a gente vem tentando, inclusive foi ideia de nossa diretora, a gente criar bastantes eventos, atividades extraclasse, para não ficar com eles só no copiar, na atividade do quadro, porque também cansa, o que a gente faz: leva para biblioteca, sala de vídeo, sala de informática, passeios, festinha, datas comemorativas, os aniversariantes. E a gente percebe que eles se arrumam, têm o maior prazer de vir arrumados, porque vai ter uma festa na escola. Tem que ser por aí, porque se só for à chatice, se exigir apenas a leitura e a escrita, eles desistem. (Profª Eliane)

Existem várias estratégias para manter o aluno na escola. Eu acho que o esporte é fundamental, a educação física só é oportunizada durante o dia, a noite teria que estar inserido, e eles adoram futebol, uma quadra linda e maravilhosa, mas tem que estar funcionando à noite. Eu estou tentando fazer um coral, mas é uma luta, eles são tímidos, não são tímidos para outras coisas, mas tratando-se da sala de aula, sim. (Profª Elvira)

Eu acho que é uma questão complexa, não é só o trabalho, o maior motivo, eu acho que é o contexto, precisa de uma equipe, de um todo. Se a escola tivesse assim, um sistema tivesse, dentro da escola, uma cultura mais acolhedora, um trabalho mais direcionado, eu acredito que seria diferente, poderia até não acabar a evasão, mas poderia minimizar. (Profª Elizabeth)

As professoras apontam para outras realidades existentes no ambiente educacional e que precisam ser consideradas, como as relações humanas na escola. A escola não pode ser vista apenas como um espaço físico, onde as pessoas são alocadas e depois despejadas. A escola é gente, já dizia Paulo Freire. E, como gente, ela se mantém nas inter-relações estabelecidas. Os

jovens e adultos que frequentam essa escola criam expectativas e esperam dela muito mais do que aprender a ler e escrever; eles querem fazer amizade, socializar experiências, conversar, enfim, eles esperam que a escola não seja apenas um local de aprendizagem, mas um espaço de convivência mútua.

Todo esse aspecto de convivência é ressaltado pelas professoras em suas experiências. Elas afirmam a importância da existência de atividades lúdicas na sala de aula, propondo a comemoração de datas significativas. Demonstrando que o ensino não pode ser resumido em atividades desenvolvidas apenas em sala de aula, elas reconhecem a necessidade em diversificar essas atividades, seja na realização de aulas de informática ou música, visitas ao teatro, ao cinema, à biblioteca e às práticas esportivas. Assim, vemos que os alunos da EJA aspiram uma escola mais acolhedora e atraente, onde eles possam ser reconhecidos como sujeitos.

Dessa maneira, é imprescindível para a escola compreender que esses sujeitos chegam a ela com um saber próprio, elaborado pelas suas inter-relações com o meio social. A escola precisa fazer essa ponte entre o saber trazido pelo aluno e o que a escola irá lhe proporcionar.

Diante desse contexto, fazemos uma referência direta ao Currículo, haja vista que essa temática vem sendo discutida nos diversos espaços educacionais. Segundo Pedroso, Macedo e Faúndez (2011), no que se refere à EJA, estudos têm apontado que, para se alcançar uma práxis que possibilite aprendizagem significativa, são imprescindíveis que sejam consideradas, no processo educativo, informações que desvelem o contexto no qual os educandos estão inseridos.

Corroborando com esse pensamento, Alves e Oliveira (2010) enfatizam que a importância entre a mistura de saberes trazido por alunos e professores com aqueles formalmente definidos como “conteúdo escolar”, modificando uns e outros, e criando, portanto, novos saberes, com novas totalidades.

3.3 O Aluno com Deficiência na EJA: um olhar sobre a diferença

Começamos esse tópico com a seguinte pergunta. Quem são hoje os sujeitos da EJA?

Sabemos que a população da EJA mudou não se limitando apenas às pessoas que abandonaram a escola na idade adequada. Encontramos outros sujeitos, inclusive pessoas com deficiências, que carregam em sua história marcas ainda mais perversas da exclusão social.

Nesse sentido, Dias *et al* (2011) apontam que a definição do que venha a ser o sujeito no campo teórico não é consensual, podendo ocorrer divergências de acordo com cada categoria. Segundo os autores:

Para alguns, trata-se de uma categoria que se refere à capacidade de o indivíduo se tornar centro da ação social. Nesse caso, a pessoa humana, por ser dotada da razão é livre e autônoma para agir socialmente. Para outros, trata-se de um conceito que se aplica em situações em que existe o desejo de alguém ser um indivíduo e de se criar uma história pessoa. Nessa perspectiva, o sujeito aparece quando o indivíduo se insurge contra a comunidade e o mercado. Para os pós-estruturalistas essa categoria é uma invenção do Ocidente, pois não há sujeitado fora da história e da linguagem, fora da cultura e das relações de poder. Outra forma de se pensar o sujeito social é situá-lo no campo da diversidade e diferença, bem como no contexto das relações sociais de poder (DIAS *et al*, 2011, p. 52)

Nesse sentido, compreendemos que definir o sujeito envolve várias percepções. No caso da EJA, é possível percebê-lo situando-o no campo da diversidade e da diferença, pois estamos nos referindo a indivíduos que, como os demais, são marcados por relações de poder, constroem a sua identidade a partir de sua história na sociedade.

Consideramos que, ao falarmos em diferença, não estamos nos referindo apenas aos indivíduos com deficiência, mas a todos que a sociedade classificou como desviantes da norma, os que não se enquadram ao modelo cartesiano: homem, branco, europeu, cristão... Desse modo, buscamos tratar a questão da identidade/diferença sob o olhar menos estruturalista, numa visão contemporânea.

Essa visão está presente em Bauman (1998), ao afirmar:

Todas as sociedades produzem **estranhos**. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável. Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo – num desses mapas, em dois ou em três; se eles, portanto, por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confusão o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo em que fazem atraente o fruto proibido; se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos. (BAUMAN, 1998, p. 27) (**grifo nosso**).

As colocações de Bauman deixam transparecer que a sociedade contemporânea é responsável pela criação de seus “estranhos”. Isso desconstrói a batalha travada ao final do século XX, quando a sociedade moderna buscou identificar o diferente¹⁹, talvez tenha sido essa a grande batalha travada ao final do século XX. É cabível afirmar que a modernidade tentou abranger a todos ou, melhor dizendo, enquadrar a todos. Dessa forma acreditou-se que seria possível disciplinar toda sociedade.

Ao pronunciar a relação entre indivíduo e sociedade, ambos constituintes do mesmo sistema, em que a diversidade e a individualidade fazem parte de uma unidade complexa, buscamos compreender essa relação a partir da concepção de Morin (1973):

A diversidade e a variedade dos indivíduos alimenta a diversidade de papéis e dos estatutos, fornecendo à sociedade postulantes chefes, servidores, **desviantes**, marginais; ela não se dispersa ao acaso (o que desorganizaria a sociedade por entropia²⁰), mas integra-se na hierarquia e no papel numa forma semialeatória, o que produz certa maleabilidade auto-organizadora (ordem/desordem). Digamos mesmo que a diversidade individual, num certo sentido, coproduz a diferenciação hierárquica do estatuto e do escalão em que esta se insere (MORIN, 1973, p. 37). (**grifo nosso**)

¹⁹ O termo “diferente”, aqui, refere-se a todos que foram excluídos pela sociedade, inclusive os alunos com deficiência na EJA.

²⁰ Medida da variação ou desordem em qualquer sistema.

De certo modo, Morin expõe que a diversidade e a variedade de indivíduos sempre existirão. É um fenômeno natural, estabelecido pela evolução de uma espécie sobre a outra. É através dessa diversidade e variedade que a sociedade se alimenta, criando e recriando seus estatutos, modelos e escalões, por que não dizer, classes sociais, onde as hierarquias se estabelecem. Dessa forma, a sociedade organiza os seus papéis sociais, estabelecendo os que irão pertencer a uma determinada camada social e quais irão ser excluídos dela. Para que isso aconteça, busca demarcar os desviantes, os estranhos, os diferentes, os marginais, ou seja, todos aqueles que precisam ser marcados pelo selo da sociedade.

Essa tentativa de demarcação busca apontar, diferenciar e identificar o outro. A identificação serve para nomear e categorizar o diferente, verificando, assim, qual é o passível da normalidade ou não.

Seguindo essa linha de pensamento, Lopes (2007, p. 12) afirma que:

Assim como a diferença pode ser exaltada e desejada em situações pontuais, ela também pode ser indesejada e apontada como uma condição vivida somente por alguns nominados e identificados como problemas, como exóticos, anormais, etc.

Percebemos que, dependendo da situação, a diferença ganha inúmeros significados, cada um de acordo com as relações de poder presentes na situação, daí a necessidade de nomeá-la e categorizá-la, pois, só assim, podemos incluí-lo numa perspectiva do aceitável. Para ampliar essa discussão, Woodward (2009, p. 39) observa que as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Isso ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação, quanto por meio de formas de exclusão.

A demarcação dessa diferença, como já citado anteriormente, encontra-se nas relações sociais; que o sistema classificatório aplica o princípio da diferença na tentativa de estabelecer uma ordem social. Essa classificação parte do agrupamento dos indivíduos a partir de suas características, o que leva a formação de dois grupos antagônicos, nós e eles. Ou seja, os que pertencem ao grupo dos inseridos na sociedade e o grupo dos que não são possuidores das mesmas características do grupo anterior, sendo assim, excluídos da sociedade.

Lopes (2007) enriquece essa discussão, trazendo o significado do termo “diferente”. Para ela, quando usamos a denominação “o” diferente, estamos usando uma cadeia de significados que localizam e ordenam espaços e corpos e não estamos nos referindo, necessariamente, à diferença. Há um alerta no que diz respeito aos diversos discursos presentes nas políticas públicas inclusivas, principalmente os que reduzem a diferença à diversidade.

Outro estudioso que amplia essa reflexão é Gallo (2009), ao alertar para o fato de que a noção de diferença ganhou o mundo, no final do século, chegando ao campo teórico da educação e às escolas. Educar a diferença; educar na diferença; educar para a diferença, todas elas são expressões que passaram a ser palavras de ordem em planos de educação de órgãos governamentais, em projetos políticos pedagógicos de escolas, em projetos de organizações não governamentais.

Esse cenário possibilita o levantamento de algumas considerações, tendo em vista que as pessoas denominadas deficientes têm se deparado com esses discursos, que procuram normatizar a diferença, sem levar em consideração as potencialidades dos sujeitos envolvidos. É preciso entender que igualdade não é tornar o outro igual a mim, mas, ao contrário, igualdade é lutar para que o outro tenha as mesmas condições de acesso e permanência nos diversos espaços sociais.

Um esclarecimento que penso valer aqui é que, diferença não pode ser entendida como sendo o contrário da igualdade, mas que a diferença do outro me faz aceitá-lo como ele é. Ou seja, a partir do momento em que vejo o outro em sua diferença, sem tentar torná-lo igual a mim, estou proporcionando o seu próprio reconhecimento como sujeito histórico, cultural e social. Quando apontamos a diferença como sendo o oposto da igualdade, temos a tendência em considerar essa diferença como algo indesejável, que precisa ser eliminado ou anulado. Portanto, o importante é que possamos incluir a partir das diferenças, dessa forma estaremos dando condições de igualdade a todos.

Face ao exposto e na tentativa de introduzir um olhar sobre os jovens e adultos com deficiência, inseridos na EJA, tentaremos abordar algumas discussões a respeito dessa temática.

Com relação à existência de alunos com deficiência em salas de aula da EJA, no deparamo-nos com os seguintes depoimentos:

Tenho um aluno com dificuldades de aprendizagem, eu nem sei se a gente pode classificar como deficiência. Ele não lê, no Ciclo II, que corresponde a 3º e 4º ano, ele estudou comigo desde o ano passado. Eu procurei conversar com a mãe o ano passado e não consegui, ele tem entre 14 a 15 anos, vem todos os dias para sala de aula, não lê, agora que ele tá conhecendo algumas letras. Esse ano, consegui falar ao telefone com a mãe dele, ela me falou que tem um laudo de dificuldade de aprendizagem, ela acha que ele está desenvolvendo um pouquinho, depois que está aqui comigo, mas ele não lê e realmente eu não sei como fazer intervenção, não tenho preparo para ajudar esse aluno. Assim, eu tento estar sempre próxima dele, mas precisa de um atendimento, e a escola não tem atendimento especializado à noite. (Profª Elma)

Aqui, à noite nós temos deficientes físicos, auditivos, de baixa visão, e tem também uns que a gente crê que tenha hiperatividade e também déficit de aprendizagem e de atenção, só que não tem laudo, não são diagnosticados, mas que a gente sabe pela experiência de vida, que existe algo. (Profª Elisangela)

Tenho dois alunos com surdez e tenho um mental, mental leve, porém, não detectado pelos especialistas, mas pelo acompanhamento que tem através do SOE; é um leve, mas ele já está se descobrindo, já está lendo alguma coisa, quando ele chegou aqui não conhecia nem letras, mas já está tendo um bom desempenho de aprendizagem. E tenho também um aluno especial, um esquizofrênico. (Profª Elvira)

Essas falas deixam transparecer que as professoras estão apreensivas em relação ao laudo/diagnóstico. Essa preocupação em nomear as diferenças é uma decorrência do modelo clínico ainda presente na escola. Esse modo de olhar o outro, a partir de um laudo específico, representa a maneira de ver, normatizadora e classificatória da sociedade moderna. A esse respeito, Jesus e Alves (2011) discutem que uma das maiores expectativas da escola quanto à matrícula, ao acesso e à permanência do aluno com necessidades educacionais especiais por deficiência, diz respeito à apresentação do laudo como identificação. Dessa forma, as políticas públicas instituídas/instituintes nos levam a perguntar: quem são os sujeitos dessa modalidade de educação ou da perspectiva de inclusão?

Há, portanto, uma necessidade, por parte da sociedade, em categorizar os alunos, a partir de suas deficiências: baixa/visão, cegueira, deficiência auditiva, surdez, deficiência múltipla, deficiência física, altas habilidades/superdotação, condutas típicas, autismo, deficiência mental e Síndrome de Down (JESUS; ALVES, 2011).

De acordo com Santos (2009), é importante enfatizar que a sociedade, através dos seus processos de reconhecimento de identificação e diferenciação, constrói os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam o dito normal/saudável e aqueles que representam o dito anormal/diferente.

Segundo Gentili (2001), a “anormalidade” torna os indivíduos visíveis, ao mesmo tempo em que a “normalidade” costuma ter a faculdade de ocultá-los. O “normal” torna-se cotidiano. E o cotidiano desvanece-se ante a percepção como produto de sua sempre tendenciosa naturalização.

Assim, para melhor compreendermos a relação entre EJA e deficiência, buscamos saber qual o significado da deficiência atribuído pelas professoras entrevistadas. Vejamos o que elas disseram:

É apenas uma dificuldade, todos nós somos deficientes em alguma coisa, eu acho que o fato de usar óculos, já é uma deficiência, eu acho que é uma dificuldade que precisa ser ajudada. Agora tem algumas dificuldades que exigem mais de nós, por exemplo, a mental, precisa de um cuidado especial, mas eu não veja o a deficiência como algo que dê muito pavor, que a gente não possa contribuir. (Profª Elisa)

A deficiência é quando o aluno tem uma determinada limitação e que essa limitação não é superada de uma forma assim tão simples, é uma deficiência. Então, para que eles permaneçam na sala de aula, eles precisam ser apoiados, para que essa deficiência não venha a ser um empecilho, porque deficiência é algo que eles têm e que eles carregam consigo, por isso que hoje se diz, não é mais portador, o termo não é mais portador de deficiência, porque portar alguma coisa é algo que hoje você pode portar e amanhã não estar mais. A questão de ser uma pessoa com deficiência é porque ela carrega consigo essa deficiência sempre. Para mim, isso é o conceito de deficiência. Em relação às práticas pedagógicas elas precisam ser apoiadas, para que essa deficiência não seja um empecilho para o educando na sala de aula, mesmo na EJA. (Profª Elizabeth)

Deficiência, como eu definiria deficiência..., eu acho que deficiência é um estado, um estado de espírito, tipo assim, se naquele momento você está com dificuldade em realizar alguma coisa ou têm alguma impossibilidade de realizar aquilo que você deseja realizar, para mim naquele momento você tem uma deficiência, seja um projeto, sua atuação ou mesmo a solução de algum problema, porque, eu já vi tantas coisas fantásticas de pessoas que são ditas deficientes e que nem eu com os meus membros e a minha normalidade conseguiria fazer. Para mim deficiência é um estado de espírito. (Profª Eliane)

A partir das falas dos professores, podemos inferir que elas tentam conceituar a deficiência a partir do olhar da diversidade. Nesse sentido a Profª Elisa em sua fala, diz: *“É apenas uma dificuldade, todos nós somos deficientes em alguma coisa, eu acho que o fato em usar óculos, já é uma deficiência”*. Ela deixa clara a tentativa de reduzir a diferença a mera diversidade, demonstrando que todos são diferentes. Essa colocação é fruto de uma visão puramente clínica, que trata a deficiência apenas como uma limitação fisiológica. Outro ponto que merece destaque encontra-se na seguinte fala: *“agora tem algumas dificuldades que exigem mais de nós, por exemplo, a mental, precisa de um cuidado especial”*; implica dizer que, como se trata de uma deficiência mental, essa sim, exige mais conhecimento, maior atenção e cuidados especiais.

A Profª. Elizabeth reporta-se à deficiência como sendo uma limitação, demonstrando a representatividade dessa visão, por parte das professoras. Além disso, é importante frisar a seguinte colocação: *“o termo não é mais portador de deficiência, porque portar alguma coisa é algo que hoje você pode portar e amanhã não estar mais. A questão de ser uma pessoa com deficiência é porque ela carrega consigo essa deficiência sempre”*. Percebemos apenas a mudança de palavras “portar” e “carregar”, pois ambas apresentam o mesmo sentido e a mesma conotação, expressam o peso da diferença. A Profª Eliane nos traz o olhar de invisibilidade, ao dizer: *“deficiência é um estado de espírito”*, ela desconsidera a deficiência, pois, ao tratá-la como algo meramente espiritual, ela a torna invisível, apagando as suas características.

As falas denotam o receio por parte das professoras, de definirem o que seja deficiência: algumas a consideram como algo passível de normatização; então, tentam explicá-lo como sendo algo peculiar a todos, de acordo com o

grau de deficiência, seja ela leve ou pesada, mas quando isso não é possível, nos sentimos impotentes diante das situações. Tudo isso está associado à falta de clareza nas políticas públicas, à ausência de condições materiais, humanas e de capacitação dos professores, para atuarem na perspectiva da inclusão.

A partir desses depoimentos, podemos perceber como a definição de inclusão é abrangente e complexa, embora assente sempre sobre o modo de perspectivar a educação, considerando o que existe e o que poderá vir a tornar-se realidade. Ela pode ser vista como o empenhamento em reestruturar o programa da escola, adaptando-o à diversidade dos alunos. Centra-se numa nova perspectiva de necessidades educativas especiais, contrapondo integração e inclusão precisamente no fato de se deslocar o objeto de intervenção, até aqui centrada no aluno, para a intervenção centrada no currículo e para os fatores organizacionais da escola (ALMEIDA; RODRIGUES, 2006, p. 20).

Partindo dessa colocação, observamos uma situação que demonstra essa limitação:

[Fonte: Diário de Campo – 19/07/2012]

Situação	Descrição
<p>Sala de aula Prof^a. Elizabeth</p>	<p>Aula de Matemática: assunto “leitura de números”. A aula começou com a professora dialogando a partir do livro didático. Ela se dirigiu a todos os alunos, e, todos demonstraram desconhecimento do assunto. Na sala há um aluno com laudo de dificuldade de aprendizagem. Ele passou toda aula olhando o livro didático, sem pronunciar nada, apenas folheando o material. No decorrer da aula, a professora se voltava aos demais alunos e, às vezes, dirigia a palavra ao aluno, não havia uma frequência. A aula transcorreu com a professora identificando as figuras do livro, com os demais alunos, desenvolvendo a leitura dos números. Ela também demonstrou como as atividades do livro deveriam ser resolvidas. O aluno apontou as questões no livro e baixou seu olhar, de forma silenciosa. A professora interagiu com os demais alunos e demonstrou no quadro a subtração de uma operação matemática. Enquanto ela explicava, ele escreveu em seu caderno de forma lenta, praticamente desenhando os números. Utilizou a borracha muitas vezes. Ela continuava a escrever no quadro a resposta da questão e ele apenas escrevia palavras soltas, lentamente, alisando a folha várias vezes e apagando muito. Em determinado momento ele começou a apagar a carteira, demonstrando falta de concentração e apatia. A professora continua sua aula e em determinado momento pede ao aluno que participe, mas ele mal levanta o olhar e continua na mesma posição. Ela nos informa que ele não consegue redigir quando solicitado, apenas copia o que está no quadro. Além disso, apresenta uma grande dificuldade na leitura de números e letras.</p>

Quadro VI. Situação ocorrida em uma turma de Ciclo II da EJA, composta 07 alunos, sendo um com deficiência mental leve

Foi possível perceber que a professora manteve uma postura generalista com os alunos, com predominância da linguagem oral e escrita. Ela demonstrou um tratamento homogêneo. No caso do aluno com dificuldade de aprendizagem, essa atitude representa uma forma de exclusão, pois considera que ele esteja entendendo e aprendendo como os demais.

Faz-se interessante ressaltar que, para atender ao aluno com necessidades especiais, presume-se que o professor possua conhecimentos gerais e específicos para atuar na educação especial. Todavia, devemos lembrar que só o conhecimento é insuficiente. Faz-se necessária uma postura mais acolhedora e aberta para receber esses alunos em sala de aula.

Sobre essa temática, Dorziat (2011), ao focar a formação de professores, afirma que esta precisa ser repensada, superando as discussões simplistas em torno de um enfoque generalista ou especializado. Para esta autora:

Um não exclui o outro, ao contrário, deve existir uma complementaridade entre eles, sustentada pela lógica da diferença. Isso que dizer que não basta preparar os professores para lidar com as diferenças biológicas dos alunos, de forma específica, mas buscar desestabilizar a Pedagogia tradicional da classificação, que se baseia em um suposto padrão de normalidade (DORZIAT, 2011, p. 154).

Nesse sentido, a atuação do educador, diante do aluno com deficiência, na modalidade EJA, apresenta-se como um desafio constante, pois sua formação docente foi direcionada a um tipo de aluno, enquadrado dentro de uma modalidade específica.

Para entender melhor a questão, perguntamos às professoras quais eram as principais dificuldades enfrentadas por elas, para trabalharem com os alunos com deficiência. Vejamos os seus depoimentos:

Eu acho que é difícil na EJA, eu acho difícil, eu acredito mais nos menores na classe normal, porque é assim, com os menores num grau normal, a gente consegue que eles fiquem num ambiente legal que eles se comuniquem uns com os outros, já na EJA como eles já são adultos é mais difícil, apesar de que, eu sinto que a turma da EJA dá muito carinho, os tratam muito bem, entendeu? Mas, mesmo assim eu acho que na turma dos menores é mais fácil. (Profª Elza)

Olha, é assim: como os demais, eles também têm o direito a essa oportunidade, agora existe ainda a falta de sensibilidade de alguns educadores para compreender que aquele aluno em especial, ele vai demorar um pouco mais pra chegar ao nível do outro aluno ou talvez ele nem chegue, mas isso não quer dizer que ele não é capaz, então é assim, ainda existem muitas resistências dos educadores, principalmente porque eles estão acostumados com pessoas jovens e adultos que chegam e que tem toda uma condição de aprendizagem, não têm nenhuma limitação, assim, aparente, que venha atrapalhar os seus estudos. Muitas das vezes os jovens e adultos veem pra escola, uma boa parte eles querem realmente aprender e o adolescente, os jovens ou adultos com deficiência eles também querem, mas eles têm uma determinada limitação, então, eu acredito que, ainda falta um pouco de sensibilidade pra que os professores, educadores entendam que esses alunos eles também querem, assim como os outros, só que assim, eles podem apresentar esse resultado em longo prazo. (Profª Elisa)

Encontro dificuldades todo tempo, mas a dificuldade maior, que eu encontro é a falta de materiais específicos, porque a gente vai à luta, quando a gente quer a gente vai pesquisar, eu durmo muito tarde pesquisando, quando a gente encontra uma determinada solução para ajudar naquele caso, o que ocorre é que a gente se depara com a falta de materiais, geralmente o professor, eu não gostaria de falar assim, pois posso estar condenando a instituição, mas na verdade quando a gente quer fazer uma coisa específica, a gente tem que gastar dinheiro. (Profª Elisângela)

Seria a minha preparação pedagógica mesmo, porque se eu fosse uma pessoa mais preparada, eu acho que teria mais, tanto um aprendizado pra mim, como também para eles, pois hoje eu dependo de uma intérprete, por sinal muito eficiente. Eu tenho base porque eu fui atrás, fiz um curso de educação especial durante dois anos, mais com muita dificuldade, pois a escola não queria liberar, por conta da carga horária. (Profª Elvira)

Foi possível perceber que as professoras encontram-se inseguras e angustiadas, com inúmeros questionamentos e inquietações. Como proceder na sala de aula, quando o aluno apresenta deficiência? Como preparar uma aula mais atrativa se falta materiais específicos para isso? Segundo Rodrigues (2006), promover a inclusão é criar serviços de qualidade, e não democratizar as carências. Não podemos pensar que basta a mudança de atitudes perante a deficiência, para promover uma escola inclusiva. Mesmo as atitudes sendo essenciais, sem os recursos necessários será muito difícil para a escola responder a todos os problemas educacionais.

De um modo geral, todas as entrevistadas reconhecem o direito desses alunos de estarem na escola, mas não sabem como lidar com eles. Elas entendem que a aprendizagem ocorre de maneira diferenciada, que cada aluno irá aprender à sua maneira, ao seu tempo, mas existe uma cobrança por parte do sistema e, por que não dizer, de alguns educadores, para que todos aprendam no mesmo ritmo. Tal aspecto destaca-se na fala da Prof^a Elisa, quando ela diz: *“ele vai demorar um pouco mais pra chegar ao nível do outro aluno ou talvez ele nem chegue, mas isso não quer dizer que ele não é capaz”*. A partir dessa fala podemos inferir que a professora reconhece as limitações de seus alunos, mas ao mesmo tempo, visualiza a capacidade latente de cada um em superar seus desafios.

Isso nos leva a refletir que não podemos esperar o mesmo desempenho por parte de todos os alunos sejam eles deficientes ou não. Se assim o fizermos, estaremos instituindo o sentido comum de igualdade e contribuindo para o apagamento das diferenças. No momento em que o aluno é visto sob uma nova perspectiva, a da diferença, como possuidor de múltiplas identidades, com variadas características raciais, etárias, de classe, de gênero, de crença etc..., é possível preencher os vazios ideológicos, epistemológicos e curriculares nas escolas (DORZIAT, 2008, p. 29).

Como já citamos anteriormente, a formação docente tem sido uma constante nas falas das professoras, evidenciando a carência de uma formação continuada mais específica, visando atender as dificuldades enfrentadas por essas professoras em sala de aula.

Isso demonstra que, mesmo a Educação Especial sendo uma modalidade de ensino que perpassa todo sistema educacional²¹ (SILVA; RODRIGUES, 2011), da Educação Básica à Superior, o que deveria pressupor implicações para a formação docente, ela não tem sido viabilizada.

Essas implicações dizem respeito não só a formação em serviço, mas à própria formação inicial, já que é exigido do professor, para exercer bem a sua função, formação acadêmica, dinamismo, versatilidade e autonomia, além da criação de estratégias para lidar com as diversas situações em sala de aulas.

²¹ Inclusive a Educação de Jovens e Adultos.

O processo de formação é entendido como sendo de aprendizagem, portanto, sugere que cada professor conheça primeiramente as suas concepções educativas, como também as representações que têm de seus alunos. Essas informações irão ajudar o professor a construir uma ação pedagógica pautada na investigação e no descobrimento mútuo (VÓVIO; BICAS, 2008, p. 208).

Tendo em vista essas dificuldades, perguntamos às professoras quais eram as estratégias utilizadas em sala de aula, para enfrentar essas dificuldades. Elas assim se expressaram:

Especifica para eles, não, eu uso o normal para sala toda. Quanto eu tenho que ir para sala de vídeo, as levo; à sala de informática elas vão; tudo o que eu faço na sala, as duas acompanham tudo, eu não tenho uma estratégia diferenciada, não tenho, dou uma aula normal. (Profª Elza)

Eu fico assim, sempre buscando estar mais perto delas, observando o comportamento, observando o nível de aprendizagem delas, respeitando as dificuldades delas, eu vou muito assim nessa coisa do respeito e da individualidade, eu não exijo delas, coisas que eu vejo que, se o meu aluno, a gente sabe que uma turma é muito heterogênea, né? A gente sabe aqueles alunos que se desenvolvem mais rápido, pega bem rápido, aqueles que têm um nível, que são mais lento, então a gente vai respeitando isso aí. (Profª Estela)

Eu procuro pesquisar, confeccionando, elaborando, planejando, e também gastando. Como a minha disciplina é artes, eu encontro muitas dificuldades, ficamos até sem um espaço de arte, tínhamos antigamente, mas nos foi tirado. Quando tínhamos a sala, eu comprava tinta. Quando eu coloco tinta nas mãos desses meninos, eles ficam tão fascinados que toca e eles não querem ir embora. É envolvente e expressão humana. É difícil ficar apenas na parte teórica. (Profª Elisângela)

Diante dessas respostas, podemos notar as várias posturas das professoras ao lidarem com os alunos com deficiência. Parece não existir uma prática homogênea, pois cada educadora desenvolve sua estratégia a partir de sua experiência e da sua concepção sobre o diferente.

Com o propósito de aprofundar essa discussão, destacamos, mais uma vez, o pensamento de Rodrigues (2006), ao defender que a gestão de uma sala de aula inclusiva pressupõe que os alunos possam ter acesso a vários tipos de

grupos de aprendizagem: grande grupo (que pode determinar o contrato, os fundamentos e a missão da aprendizagem), grupos de projeto, grupos de nível, trabalho em pares e trabalho individual. Todos esses enquadramentos permitem que as situações de aprendizagem sejam adequadas às diferentes características dos alunos e do trabalho.

Diante do exposto, compreendemos que esses alunos, por serem ditos “diferentes” e por aprenderem de forma e em tempos diferentes, podem ser envolvidos por outras possibilidades de ensino e aprendizagem. É preciso entender que o sujeito não aprende somente na forma escolar tradicional, mas na relação com os saberes das ruas, do trabalho, da televisão, do ônibus que costuma pegar, enfim, em diferentes espaços de convívio social (LOPES, 2007).

Tomando, ainda, como referência Lopes (2007), é necessário perceber que existem diferentes visões sobre as diferenças que se manifestam no ambiente escolar. Diante disso, é necessário buscarmos problematizar alguns olhares que historicamente têm nomeado as “diferenças”, produzindo-a a partir de uma cultura escolar, emaranhada em uma ampla relação de poder e de discursos. Esses contextos constituem o modo como olhamos, como dizemos, como descrevemos, como avaliamos, como agimos.

Diante de todo esse contexto, compreendemos que esse terreno trilhado em busca de uma “*educação para todos*” é muito arenoso, recheado de atalhos, camuflado de intenções, cerceado por políticas públicas obsoletas e práticas desvirtuadas da realidade.

Enfim, para que haja uma política verdadeiramente inclusiva, precisamos entender que o binômio inclusão/exclusão é uma criação social, portanto, só haverá mudanças quando a sociedade mudar a sua maneira de olhar o diferente.

ALGUMAS REFLEXÕES

No presente trabalho buscamos analisar o processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA, nas escolas públicas municipais da cidade de João Pessoa, no sentido de compreender as percepções das professoras frente à inclusão.

Cabe, nestas linhas, apresentar as principais reflexões desencadeadas pelas análises realizadas.

Observamos que a relação entre EJA e deficiência ainda é tímida, se tomarmos como base as pesquisas realizadas sobre o tema. Os dados levantados nesta pesquisa relatam um significativo percentual de matrículas de alunos com deficiência na EJA, com tendência a aumentar. Esse aumento é decorrente de vários motivos, dentre os quais podemos considerar: o fechamento das classes especiais, ocasionando a inserção desses alunos em outros espaços, como também a política inclusiva ofertada pelas instâncias governamentais, favorecendo a reinserção desses alunos no ambiente educacional.

No entanto, verificamos que essas matrículas estão desvinculadas da realidade dessa população, pois não há uma continuidade desses alunos, nos espaços de ensino. Essa descontinuidade é ocasionada por fatores de ordem econômica, política, cultural e social. Nesse sentido, precisamos considerar que a EJA tornou-se uma alternativa para que jovens e adultos com deficiência possam ser escolarizados.

Ao longo das últimas décadas, é possível verificar a movimentação em torno da efetivação de políticas e práticas de inclusão escolar do alunado com necessidades educacionais especiais, proporcionando ao tema inúmeros questionamentos e debates.

Nesses debates não se discute a força e a legitimidade do argumento do direito de todos a educação, pelo contrário, superando o dualismo das posições pró ou contra a política de inclusão, o debate demarca uma posição crítica e reflexiva em relação ao tema. Essa reflexão ocorre a partir de uma posição de crítica à abordagem paliativa e compensatória do que é essencial para cada aluno e de alerta para o perigo da instituição, no interior da escola, de

comportamentos de indulgência e de desqualificação desses alunos, que a despeito do acesso à escola, muitas vezes são apenas tolerados, e assim neutralizados como participantes dos processos de ensino e aprendizagem. (CARVALHO, 2007)

Nesse sentido, percebemos que as políticas inclusivas tentam corrigir a fragilidade de uma educação, considerada para todos, mas que continua categorizando os indivíduos. Uma demonstração disso é a focalização de políticas educacionais direcionadas a grupos específicos da sociedade, buscando compensar e/ou reparar situações de exclusão educacional, ocorridas no passado, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos.

Partindo dessa compreensão, verificamos que existem inúmeros problemas políticos e educacionais presentes na EJA. Tudo isso advém das falhas decorrentes do próprio sistema educacional, principalmente, da construção de legislações desvinculadas da realidade dessa população. Diante disso, observamos que as políticas propostas pelo Estado brasileiro, em sua maioria, são apenas compensatórias, paliativas e, porque não dizer, frágeis em sua constituição e aplicação.

Vale resgatar que as políticas inclusivas são originárias de orientações internacionais, por ser o Brasil signatário em diversos eventos para esse fim. Esses compromissos assumidos precisam ser efetivados dentro de prazos estipulados, gerando várias ações governamentais para seu cumprimento.

Para isso, o governo, através de suas secretarias, vem articulando inúmeras estratégias que viabilizem o acesso de jovens e adultos com deficiência à sala de aula, os quais foram excluídos dos espaços educacionais regulares, para que eles tenham o direito à escolarização na EJA. Essa articulação transformou a Educação de Jovens e Adultos em um espaço de “inclusão” de pessoas com deficiência, com a função de reparar os erros cometidos pela educação básica, desenvolvendo ações antes de responsabilidade das classes especiais.

Diante desse contexto, escola e professores buscam se adequar a essa nova exigência, porém são muitos os impasses para que a escola trabalhe numa perspectiva inclusiva. Cabe lembrar que a definição de inclusão é muito abrangente, portanto, ela não deve ser entendida apenas como sendo uma

reestruturação da escola, adaptando-se à diversidade dos alunos, nem tampouco, ela deve ser compreendida como sendo o oposto da exclusão.

Assim, esta pesquisa ressalta as contradições presentes nos discursos oficiais, que, de um lado, reconhecem o direito de todos à educação, porém de outro, não oferece uma política pública que garanta esse acesso a todos indistintamente. Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de postura no âmbito educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência, mas a todos os demais que foram excluídos do sistema de ensino.

Em relação às questões formuladas, os dados mostraram que a inclusão ainda é percebida como um processo de socialização. Apesar da importância indiscutível do espaço educacional no desenvolvimento social, é inaceitável reduzi-la a esta dimensão, porque, assim, estaríamos ignorando a escola enquanto campo de saber e construção do conhecimento. Ou seja, estaríamos negando ao aluno com deficiência as demais dimensões educativas que permeiam o processo formativo do aluno.

Com relação ao olhar das professoras sobre a inclusão, os comentários expressaram a vontade de proporcionar uma prática inclusiva. Esse desejo pode ser depreendido de todos os discursos; no entanto, algumas professoras enfatizaram a existência de lacunas, seja em relação às políticas inclusivas, como também à formação e preparação dos professores para atuarem nessa perspectiva. Mesmo diante de tantos desafios, as professoras são otimistas e acreditam no potencial da educação inclusiva.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à aceitação dos demais alunos. Sabemos que o acolhimento é um fator importante no processo de inclusão de alunos com deficiência. Assim, as entrevistas ressaltaram que essa aceitação é positiva por parte dos colegas de turma. No entanto, em observações *in loco*, em algumas salas de aula, sentimos a presença dessa aceitação apenas na figura da professora. Torna-se importante destacar que a maioria das professoras considera o clima relacional em sala de aula extremamente relevante ao processo de inclusão.

Em relação à política inclusiva promovida no âmbito nacional e local, verificamos que a maioria das professoras não se sente familiarizada com essa política. Esse desconhecimento pode ser atribuído à falta de articulação

existente entre as políticas públicas, gerando ações independentes e desvinculadas da realidade educacional dos alunos, principalmente no tocante aos alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos.

Essas ações desarticuladas contribuem para ineficácia dos processos inclusivos, sobretudo quando constatamos o despreparo das professoras para lidarem com a diferença. Isso reflete a necessidade de integração dessas duas políticas no espaço educacional. Quando nos referimos a essa integração, devemos lembrar que a educação especial perpassa todos os níveis de ensino, inclusive a EJA, implicando, portanto, no desenvolvimento de ações conjuntas.

Outro aspecto importante diz respeito ao conceito de deficiência. Entendemos a complexidade de tal conceito, pois, muito embora a escola em seus discursos celebre a diferença, sabemos das dificuldades de vivenciá-la. Portanto, não podemos reduzi-la à simples ideia de socialização das diferenças, nem, tampouco, alojá-la nas diferenças anatômicas e cognitivas dos alunos.

A necessidade de traduzir a diferença, para que ela possa deixar de ser considerada “o problema” da escola ou “uma ameaça” à educação, tem implicado em ações educacionais que buscam colar a diferença à materialidade física dos corpos, fazendo com eles sejam disciplinados e aprendam a partir de sua deficiência, deixando clara a posição que os sujeitos estão autorizados a ocupar (ACORSI, 2010, p. 189).

Nesse sentido, o presente estudo buscou ampliar as discussões acerca da inclusão de alunos com deficiência no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Tentamos, no decorrer do nosso trabalho, problematizar algumas questões que norteiam essas duas áreas de conhecimento, principalmente, em relação ao entendimento de que a inclusão vai muito além da abertura das portas das escolas aos deficientes, sejam elas regulares ou não.

As possibilidades de análise deste objeto de pesquisa ainda não foram esgotadas, por isso, acredito que a partir do que foi aqui apresentado e discutido pode-se, levantar outros estudos futuros, como: a formação de professores para atuarem na EJA em uma perspectiva inclusiva; as expectativas dos pais em relação ao desempenho dos seus filhos com deficiência; o cultivo da educação inclusiva como caminho para repensar a educação em geral; a importância do

clima relacional e sua relação com a dinâmica de aprendizagem dos alunos, entre outras questões aqui apresentadas.

Por fim, partindo dessas reflexões, notamos que interface entre inclusão, deficiência e Educação de Jovens e adultos é extremamente relevante na área da educação, exigindo maiores aportes e novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. Inclusão: (im)possibilidades para a educação. In: LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn (Orgs.). **Aprendizagem & Inclusão: implicações curriculares**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 177-193.

ALMEIDA, Alcinda. M. C.; RODRIGUES, David. A percepção dos professores do 1º C.E.B. de educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In: RODRIGUES, David (Org.). **Investigação em Educação Inclusiva**. Cruz Quebrada: F.M.H Edições, 2006. p. 7-44.

ALVARENGA, Marcia Soares de (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: em tempos e contextos de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículos: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ARAÚJO, Thays Rosaline de. Questões sobre o tempo na educação de jovens e adultos. In: ALVARENGA, Marcia Soares de (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: em tempos e contextos de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 95-102.

ARROYO, Miguel (Org.) **Da Escola Carente à Escola Possível**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: VÓLVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timoty Denis (Orgs.). **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008. p.221-242.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BARCELOS, Valdo. **Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 02 abril 2012.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Decreto 3.298/1999** que regulamenta a Lei de nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Coordenadoria de Educação Básica. **Parecer n. 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

_____. **Decreto 4.834** cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire. Brasília, 2003.

_____. **Decreto 5.840/2006** que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, 2006.

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

_____. **Lei 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2008.

_____. **Decreto 7.611/2011** que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 28 de agosto de 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2010**. Disponível em: www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp. Acesso em: 28 de agosto de 2012.

BINS, Katiuscha Lara Genro. Alfabetismo e inclusão de jovens e adultos deficientes mentais na EJA. In: LOCH, Jussara Margareth de Paula; BINS, Katiuscha Lara Genro; CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. et al. **EJA: planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 101-122.

CANCLINI, N. G. Diferentes, desiguais e desconectados. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007

CARLOS, José; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In: VÓLVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timoty Denis (Orgs.). **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008. p. 63-68.

CARVALHO, Maria de Fátima. **Reflexões sobre a inclusão de Jovens e adultos com deficiência mental na EJA**. In: XVI COLE, 2007, Campinas. ANAIS 16º COLE. Campinas: ALB, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo et. al. **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p.13-36.

COSTA, Cristiane Dias Martins da; OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. Alfabetização, letramento e educação de jovens e adultos. In: SOARES, Lêoncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 115-148.

DA MATTA. **A casa & a rua**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1991.

DECHICHI, Claudia; SZYMANSKI, Heloísa. Estratégias de Intervenção Psicológica na Construção da Inclusão Escolar: In: DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina; FERREIRA, Juliene Madureira. **Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. Uberlândia. EDUFU, 2011. p. 17-44.

DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina da e colaboradores. **Inclusão Escolar e Educação Especial**. Uberlândia. EDUFU, 2008.

DIAS, Fernanda Vasconcelos et. al. Sujeitos de Mudanças e Mudanças de Sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Lêoncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 49-82.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p.1115-1139, Especial – Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 de julho de 2012.

_____. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos||. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 27 de janeiro de 2013.

DORZIAT, Ana. Educação especial e inclusão educacional. In: DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina e colaboradores. **Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 21-36.

_____. Educação especial e inclusão educacional. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.147-159.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 185-212.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GOÉS, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p.21-48.

FURTADO, Quêzia Vilar Flor. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso no processo de escolarização**. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2009.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria de (Orgs.). **Educação e preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas/SP: Alínea, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GENTILI, Pablo. Escola e Cidadania em uma Era de Desencanto. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs.). **Educação especial**: múltiplas leituras diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007.

HADDAD, Sérgio. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio-ago, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n. 2, p. 17-46, jul./dez., 1997.

HATTGE, Morgana Domênica. A gestão da inclusão na escola: estratégia de controle e risco social. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.) **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. de ULBRA, 2007. p. 189-200.

IRELAND, Timothy. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. **Revista Nova escola**. São Paulo. n. 223, p. 36 – 40, 2009.

JESUS, Denise Meyrelles de; ALVES, Edson Pantaleão. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 17-28.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Notas para uma Análise dos Discursos sobre Inclusão escolar. In: GOÉS, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 5-20.

LOPES, Maura Corcini ; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.) **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. de ULBRA, 2007.

LOPES, Maura Corcini ; FABRIS, Eli Helen (Orgs.) **Apresendizagem & Inclusão**: implicações curriculares. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

LOPES, Maura Corcini ; MORGANA, Domênica Hattge (Orgs.) **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MATTELART, Armand; NEVEU, Erick. **Introdução aos Estudos Culturais**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORIN, Edgar. **O Paradigma perdido**: a natureza humana. 5. ed. Portugal: Europa-América, 1973.

OLIVEIRA, Marta Khol. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 12, p. 59-73, 1999.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PATTO, Maria. H. S. O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. In: BOCK, Ana. M. B. (Org.). **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 29-35.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira; MACEDO, Juliana Gouthier; FAÚNDEZ, Marcelo Reinoso. Currículos e práticas pedagógicas: fios e desafios. In: SOARES, Lêoncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 183-210.

PEREIRA, Ana Valéria Dias; QUINTANILHA, Daniela Bruno. Educação de jovens e adultos no município de São Gonçalo: uma leitura sobre movimentos emancipatórios pelo direito à educação. In: ALVAREGNA, Marcia Soares de (Org.). **Educação de jovens e adultos**: em tempos e contextos de aprendizagem. Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 65-80.

RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-317.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo sendo comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Iolanda Montano dos. Um corpo mais perfeito. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 69-88.

SANTOS, Mônica Pereira; SANTIAGO, Mylene Cristina. As Múltiplas Dimensões do Currículo no Processo de Inclusão e Exclusão em Educação. **Espaço do Currículo**, v.3, n.2, pp.548-562, Setembro de 2010 a Março de 2011. Disponível em: <<http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/9665-12057-1-pb.pdf>>. Acesso em: 19 de setembro de 2012.

SARDAGNA, Helena Venites. Políticas de Educação para Todos: um imperativo nos Sistemas de Ensino. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. (Orgs.). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p. 173-188.

SILVA, Lázara Cristina; RODRIGUES, Marilúcia Menezes. Políticas Públicas e Formação de Professores: vozes e vieses na educação inclusiva. In: DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina; FERREIRA, Juliene Madureira (Orgs.). **Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p.45-94.

SILVA, José Barbosa da; LIMA, Orlandil Moreira. Juventude e Política de Educação de Jovens e Adultos em João Pessoa. In: HADDAD, Sérgio. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Global, 2007. p. 237-253.

SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. (Orgs.). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

STRECK, Danilo R. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, maio-ago, ano/vol.11, número 032. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação. São Paulo, Brasil, 2006. p. 272-284.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1990.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/>>. Acesso em: 14 de junho de 2012.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 14 de junho de 2012.

_____. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca/Espanha, 1994. Disponível em: <http://portalme.gov.br/seesp> Acesso em: 11 de março de 2013.

_____. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília, 2008. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>. Acesso em: 14 de junho de 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 18 de setembro de 2012.

VÓVIO, Cláudia Lemos; BICAS, Maurilene de Souza. Formação de educadores: aprendendo com a experiência. In: VÓLVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timoty Denis (Orgs.). **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008. p. 201-212.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009. p.7-72.

ANEXOS

ANEXO 1 – Certidão de Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa - HULW



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA - UFPB
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY - HULW
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES
HUMANOS - CEP

CERTIDÃO

Com base na Resolução nº 196/96 do CNS/MS que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley - CEP/HULW, da Universidade Federal da Paraíba, em Reunião Ordinária realizada no dia 28/08/2012, após análise do parecer do relator, considerou **APROVADO** o projeto de pesquisa intitulado **O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**, da pesquisadora responsável SANDRA CRISTINA MORAIS DE SOUZA. Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE: 05917812.5.0000.5183.

A pesquisadora responsável fica, desde já, notificada da obrigatoriedade de no término da pesquisa entregar ao CEP/HULW, uma cópia desta certidão e da pesquisa, em CD, para emissão da certidão para publicação científica.

Comitê de Ética em Pesquisa
Hospital Universitário Lauro Wanderley
Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa, 29 de agosto de 2012.


Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa

Profª Drª Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa-HULW

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley-HULW - 4º andar. Campus I - Cidade Universitária.
Bairro: Castelo Branco - João Pessoa - PB. CEP: 58051-900 CNPJ: 24098477/007-05
Fone: (83) 32167964 — Fone/fax: (083)32167522 E-mail - comitedeetica@hulw.ufpb.br

**ANEXO 2 – Autorização para Visitar as Escolas da Diretoria de
Gestão Curricular – DGC da Prefeitura Municipal de João
Pessoa - PMJP**



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR - DGC

João Pessoa, 09 de agosto de 2012.

Senhor (a) Diretor (a),

Estamos autorizando a aluna Sandra Cristina Morais de Souza do Programa de Pós Graduação em Educação do sistema de ensino da Universidade Federal da Paraíba, a realizar pesquisa nas escolas da Rede Pública Municipal, para isso, necessita da autorização de Vossa Senhoria, desenvolver a referida atividade nesta unidade escolar.

Certo de poder contar com a colaboração, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,



Agência
Mat-28-848-9

Diretoria de Gestão Curricular
DGC
SEDEC

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor

(a) _____

Esta pesquisa é sobre: “O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO” e está sendo desenvolvida por Sandra Cristina Morais de Souza, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Mélo.

O objetivo deste estudo é: **Analisar o processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA, nas escolas públicas da cidade de João Pessoa.**

Desta forma, busca-se entender como ocorre a inclusão desses jovens, as principais dificuldades enfrentadas por eles e qual o nível de aceitação dos professores em relação a esses alunos.

Solicitamos a sua colaboração para responder a entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados desse estudo em eventos da área de Educação e publicar em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo ou resolver desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo da Instituição.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário nas etapas da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Sandra Cristina Moraes de Souza

Endereço: Av. Marechal Hermes da Fonseca, 355 – Bessa – João Pessoa-PB.

Telefone: (83) 9928-1008

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE 2 – Roteiro de Entrevistas



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Pesquisa:

O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Local: _____

Data: ____/____/____ **Horas:** _____

Mestranda: Sandra Cristina Morais de Souza

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Mélo

Roteiro para as professoras

1. DADOS PESSOAIS

1.1. Nome:

1.2. Sexo:

1.3. Data de nascimento:

2. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1. Qual seu nível de escolaridade? Especifique.

2.2. Há quanto tempo atua na Educação de Jovens e Adultos?

2.3. Em que turno leciona?

2.4. Qual sua carga horária de trabalho?

3. CONCEPÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E INCLUSÃO

- 3.1. O que é para você deficiência?
- 3.2. Há alunos com algum tipo de deficiência em sua turma? Quais deficiências?
- 3.2. Defina a Educação de Jovens e Adultos?
- 3.3. Para você, o que é inclusão?
- 3.4. Como você definiria a política de inclusão utilizada em nosso país?
- 3.5. O que você acha da inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA?

4. PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS

- 4.1. Quais as principais dificuldades enfrentadas para trabalhar com alunos com deficiência?
- 4.2. Quais as estratégias utilizadas para o enfrentamento dessas dificuldades?
- 4.3. Existe, por parte da escola, alguma ação para o enfrentamento dessas dificuldades?
- 4.4. Existe a participação dos pais perante as dificuldades educacionais desses alunos?

5. POLITICAS EDUCACIONAIS

- 5.1. Você possui conhecimento sobre as políticas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos?
- 5.2. Você possui conhecimento sobre as políticas educacionais voltadas para a Educação das pessoas com deficiência?

6. EVASÃO

- 6.1. Você saberia informar qual o nível de evasão de alunos com deficiência na EJA?
- 6.2. Para você, qual o principal motivo para essa evasão?
- 6.3. Quais seriam as possíveis estratégias para evitar a evasão escolar e promover a permanência dos alunos na escola?

7. IDENTIDADE DO EDUCADOR

- 7.1. Como é o professor da EJA, em termos de formação e habilidades?
- 7.2. Em sua opinião, essa formação e habilidades atendem as necessidades da escola inclusiva?
- 7.3. Que elementos você acrescentaria ao educador da EJA ?

8. ACEITAÇÃO

- 8.1. Em uma escala de 0 a 10, qual o grau de aceitação dos professores com relação ao aluno com deficiência na EJA? Justifique.
- 8.2. Qual o nível de aceitação da turma perante o aluno com deficiência?
- 8.3. Existe por parte da instituição algum trabalho para desenvolver o nível de aceitação de professores, alunos e funcionários?