

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO, APRENDIZAGEM E  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**O PERCURSO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA  
ESCOLA COMUM E/OU ESCOLA ESPECIAL AO CEEBJA**

**LUCYANNE CECÍLIA DIAS GOFFI**

**MARINGÁ  
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO, APRENDIZAGEM E  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**O PERCURSO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA  
ESCOLA COMUM E/OU ESCOLA ESPECIAL AO CEEBJA**

**LUCYANNE CECÍLIA DIAS GOFFI**

**MARINGÁ  
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE**  
**PROFESSORES**

**O PERCURSO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA ESCOLA COMUM**  
**E/OU ESCOLA ESPECIAL AO CEEBJA**

Tese apresentada por LUCYANNE CECÍLIA DIAS GOFFI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO

Orientadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.: NERLI NONATO RIBEIRO MORI

**MARINGÁ**  
**2019**

LUCYANNE CECÍLIA DIAS GOFFI

**O PERCURSO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA ESCOLA COMUM  
E/OU ESCOLA ESPECIAL AO CEEBJA**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Orientadora) – UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Doralice Aparecida Gorni – UEL – Londrina

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Paulo Ferreira Araujo - UNICAMP – Campinas

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gizeli Aparecida Alencar – UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elsa Midori Shimazaki – UEM

Dedico essa pesquisa:

Ao meu filho Giovanni, com todo amor, por ser um presente de Deus em minha vida.

Às pessoas com deficiência, que tanto têm, a nos ensinar.

## AGRADECIMENTOS

A realização dessa pesquisa só foi possível graças ao apoio, a colaboração e a confiança de muitas pessoas, que ajudaram direta ou indiretamente a torná-la uma realidade. A todos estendo minha gratidão por tal êxito. Contudo, quero agradecer especialmente:

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Nerli Nonato Ribeiro Mori pela orientação, disponibilidade, apoio e compreensão que sempre demonstrou no decorrer desse estudo.

Às Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup>: Doralice Aparecida Gorni, Elsa Midori Shimazaki e Gizeli Aparecida Alencar, pelos apontamentos realizados no exame de qualificação.

À querida amiga e colega Dóris Lucas Moya (in memoriam), pela sua dedicação a uma educação de melhor qualidade e pela sua valorosa amizade, que será guardada com carinho em minhas melhores lembranças.

Aos diretores dos Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos, que prontamente se dispuseram a cooperar com as pesquisas realizados nessas escolas.

Aos alunos, professores e gestores participantes dessa pesquisa, pela disponibilidade em ajudar na realização desse estudo.

À diretora e amiga Leonice Terezinha Berti Mendes, diretora do Instituto de Educação Estadual de Maringá, pelo incentivo e apoio à pesquisa científica.

À amiga e colega de Pós-Graduação, Vanilza Valentim dos Santos, por compartilhar momentos alegres e difíceis no decorrer de nossas pesquisas.

Ao meu esposo, Eduardo Luiz Gonsales Goffi, pela compreensão, carinho e apoio aos meus estudos, sem os quais seria difícil a realização dessa pesquisa.

À minha mãe, Angelina Silveira Derci, com carinho, pelo exemplo de dedicação e determinação em tudo o que faz.

A minha família por toda assistência e incentivo que me dispuseram ao longo desses anos de vida acadêmica.

À Deus pelo dom da vida.

“A menos que modifiquemos nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo”.

(Albert Einstein)



GOFFI, Lucyanne Cecilia Dias. **O PERCURSO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA ESCOLA COMUM E/OU ESCOLA ESPECIAL AO CEEBJA**. 180 fls. TESE (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2019.

## RESUMO

Neste estudo tivemos como problemática de investigação, o percurso escolar de alunos com deficiência da escola comum e/ou escola especial até a entrada nos CEEBJA'S. Para tanto elencamos os seguintes objetivos: investigar a trajetória escolar dos alunos com deficiência desde sua entrada no ensino regular e/ou especial até sua chegada ao CEEBJA; analisar a organização desses centros educacionais para receber esse alunado e identificar o papel do CEEBJA na educação de alunos jovens e adultos com deficiência. Entendemos ser importante a compreensão da relação entre a educação de jovens e adultos e a educação especial para a continuidade da escolarização desses sujeitos, porque é para esses centros educacionais que boa parte deles migram, quando chegam em sua fase adulta. Após a autorização do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Maringá – Paraná, iniciamos nossa pesquisa de campo investigando dois CEEBJA'S. Utilizamos para a coleta de dados, entrevistas semiestruturadas e gravações em áudio, posteriormente transcritas. Aplicamos as entrevistas em dez (10) alunos com deficiência intelectual, em seis (6) docentes que atuavam com esse alunado e em dois (2) gestores, divididos entre as duas instituições. Analisamos o Projeto Político Pedagógico das escolas e os históricos escolares dos sujeitos pesquisados. Fundamentamos nossa pesquisa em leis, instruções e deliberações, que retratam as modalidades de ensino pertinentes à educação de jovens e adultos (EJA) e à educação especial, além de autores que abordam essas temáticas. Fundamentamos os resultados e discussões dos dados coletados, nos pressupostos da teoria histórico-cultural, que versa sobre a importância da interação social para o processo de desenvolvimento e humanização dos sujeitos. Os resultados da pesquisa proporcionaram algumas reflexões, tais como: a formação específica e as dificuldades dos docentes do ensino regular, em atuar com sujeitos especiais, inseridos nas classes comuns; a forma de organização dos CEEBJA'S e das salas de aula tanto do ensino regular como de atendimento especializado. As motivações e/ou desmotivações que levaram os alunos especiais a optarem pelo CEEBJA para continuarem sua escolarização e a satisfação desses discente com as escolas pesquisadas. As análises dos resultados apontaram, que apesar das dificuldades encontradas nas duas escolas, para a efetivação a contento da inclusão escolar, relacionadas durante nossa investigação, 90% dos discentes pesquisados estavam satisfeitos com sua escolarização nessas instituições. Nesse sentido, nosso estudo demonstra, que o CEEBJA pode representar a escola mais indicada para que os sujeitos jovens e adultos com deficiência deem continuidade aos seus estudos, respeitando o seu tempo de aprender e as suas expectativas de vida em sociedade.

**Palavras-Chaves:** Inclusão Escolar. Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos. Teoria Histórico-Cultural.

GOFFI, Lucyanne Cecilia Dias. **O PERCURSO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA ESCOLA COMUM E/OU ESCOLA ESPECIAL AO CEEBJA.** 180 fls. TESE (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2019.

## ABSTRACT

In this study, the research problem was the journey of students with disabilities in regular schools and/or special schools until they are admitted at the Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos - CEEBJA'S (State Centers of Basic Education of Youth and Adults ). As objectives of the research we included: investigate the school trajectory of students with disabilities from their entrance into regular and / or special education until their arrival at the CEEBJA; analyze the organization of those educational centers to receive the students and identify the role of the CEEBJA in the education of young and adult students with disabilities. We consider important to understand the relationship between the education of youth and adults and the special education for the continuity of their schooling, because many of them migrate to those educational centers that when they reach adulthood. After the authorization of the Núcleo Regional de Educação (NRE) de Maringá – Paraná (Regional Center of Education of Maringá, - Paraná), we started our field research investigating two CEEBJA'S. For data collection, we used semi-structured interviews and audio recordings, later transcribed. We conducted the interviews with ten (10) students with intellectual disability, with six (6) teachers who worked with those students and with two (2) managers, divided between the two institutions. We analyzed the Political-Pedagogical Project of the schools and the school records of the subjects studied. We based our research on laws, instructions and deliberations, which portray the teaching modalities related to the youth and adult education (EJA) and to the special education, besides authors that address those topics. We based the results and discussions of the data collected, in the assumptions of the historical-cultural theory, which deals with the importance of social interaction for the development and humanization process of the subjects. The results of the research provided some reflections, such as: the lack of specific training and the difficulties faced by teachers of regular education when working with special students inserted in the regular classes; the organization structure of the CEEBJA'S and of the classrooms of both, regular and specialized care, to receive special students; the motivation and / or demotivation that led the special students to choose the CEEBJA to continue their schooling and the satisfaction of these students with the schools researched. The analysis of the results pointed out, among other factors, that despite of the difficulties identified in both schools, for the effectiveness of school inclusion, related during our research, 90% of the students surveyed were satisfied with their schooling in those institutions. In this sense, our study shows that the CEEBJA can represent the most appropriate school for young and adult subjects with disabilities to continue their studies, respecting their time to learn and their expectations of life in society.

**Keywords:** School Inclusion. Special education. Youth and Adult Education. Historical-Cultural Theory.

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| 1. INTRODUÇÃO.....  | 16  |
| 2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....                                    | 20  |
| 2.1 Aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil.....                                | 20  |
| 2.2 A educação de jovens e adultos a partir da década de 1960 .....                                   | 28  |
| 2.3 O perfil dos educandos que frequentam o CEEBJA ou EJA.....  | 40  |
| 2.4 A organização administrativa e a função do CEEBJA ou EJA para receber alunos com deficiência..... | 44  |
| 2.5 A organização pedagógica do CEEBJA ou EJA para receber alunos com deficiência.....                | 50  |
| 3. EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....   | 53  |
| 3.1. Contexto histórico da Educação Especial.....   | 53  |
| 3.2. A Política Nacional de Inclusão.....   | 66  |
| 3.3. Inclusão Escolar no Estado do Paraná.....  | 74  |
| 3.4. A Educação de Pessoas com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos.....                       | 80  |
| 4. O PERCURSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA ESCOLA COMUM E/OU ESPECIAL AO CEEBJA.....                  | 83  |
| 4.1. Objetivos do Estudo.....   | 84  |
| 4.2. Caracterização do Local da Pesquisa.....   | 85  |
| 4.3. Materiais, Métodos e Procedimentos.....  | 93  |
| 4.3.1. Temáticas de Análise.....  | 95  |
| 4.4. Sujeitos da Pesquisa.....  | 98  |
| 4.4.1. Descrição – Alunos do CEEBJA1.....   | 98  |
| 4.4.2. Descrição – Alunos do CEEBJA2.....   | 103 |
| 4.4.3. Descrição – Professores do CEEBJA1.....  | 112 |
| 4.4.4. Descrição – Professores do CEEBJA2.....  | 116 |
| 4.4.5. Descrição – Gestor do CEEBJA1.....   | 122 |
| 4.4.6. Descrição – Gestor do CEEBJA2.....   | 124 |
| 4.5. Resultados e discussões.....   | 126 |
| 4.5.1 Resultados e discussões dos alunos do CEEBJA1.....  | 127 |
| 4.5.2. Resultados e discussões dos alunos do CEEBJA2.....   | 137 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.5.3. Resultados e discussões - Docentes do CEEBJA1.....         | 145 |
| 4.5.4. Resultados e discussões - Docentes do CEEBJA2.....         | 152 |
| 4.5.5. Resultado e discussões – Gestores - CEEBJA1 e CEEBJA2..... | 156 |
| <br>  |     |
| 5. CONCLUSÃO.....   | 172 |
| 6. REFERÊNCIAS .....  | 182 |
| ANEXOS.....   | 198 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1: Matrículas de alunos ativos contidas no PPP do CEEBJA1 – ano 2016.....                                     | 86  |
| Quadro 2: Matrículas de alunos com deficiência no CEEBJA1 - por período e computados no sistema SERE – Ano 2016..... | 88  |
| Quadro 3: Matrículas de alunos ativos do CEEBJA2 – ano 2016.....   | 92  |
| Quadro 4: Situação escolar dos alunos com deficiência do CEEBJA1 – ano 2016.....                                     | 111 |
| Quadro 5: Situação escolar dos alunos com deficiência do CEEBJA2 – ano 2016.....                                     | 112 |
| Quadro 6: Dados coletados nas entrevistas com professores - CEEBJA1 – ano 2016.....                                  | 120 |
| Quadro 7: Dados coletados nas entrevistas com professores – CEEBJA2 – ano 2016.....                                  | 120 |
| Quadro 8: Dados coletados nas entrevistas com gestores dos CEEBJA1 e CEEBJA2 – Ano 2016.....                         | 125 |
| Quadro 9: Síntese dos dados de identificação e da trajetória escolar – alunos CEEBJA1.....                           | 134 |
| Quadro 10: Síntese sobre o ingresso dos alunos com deficiência no CEEBJA1 – 2016.....                                | 136 |
| Quadro 11: Síntese sobre a identificação e a trajetória escolar – alunos CEEBJA2 – 2016.....                         | 142 |
| Quadro 12: Síntese sobre o ingresso dos alunos com deficiência no CEEBJA2 – 2016.....                                | 144 |
| Quadro 13: Síntese do percurso escolar - alunos com deficiência - CEEBJA1 e CEEBJA2.....                             | 162 |
| Quadro 14: Síntese sobre a entrada dos alunos com deficiência nos CEEBJAS`S 1 e 2.....                               | 164 |
| Quadro 15: Síntese das entrevistas com professores – CEEBJA`S 1 e 2 – ano 2016.....                                  | 167 |
| Quadro 16: Síntese das entrevistas com gestores dos CEEBJA`S 1 e 2 – ano 2016.....                                   | 169 |

## LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
AIPD – Ação da Comissão do Ano Internacional das Pessoas Deficientes  
ANPR – Associação Norte Paranaense de Reabilitação  
APAE – Associação de Pais e Amigos do Excepcionais  
APEDE – Ações Pedagógicas Descentralizadas  
CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos  
CEE – Conselho Estadual de Educação do Paraná  
CESB – Campanha para a Educação do Surdo  
CNA – Campanha Nacional de Alfabetização  
CNEAA – Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos  
CNEC – Campanha Nacional de Educação de Cegos  
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica  
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno  
COPEP – Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos  
CPC – Centro Popular de Cultura  
DCE – Diretrizes Curriculares da Educação  
DCE-EJA – Diretrizes Curriculares da Educação de Educação de Jovens e Adultos  
DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica  
DEEIN – Departamento Estadual de Educação Inclusiva  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES – Instituições de Ensino Superior  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa  
LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
MEB – Movimento de Educação de Base  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MCP – Movimento de Cultura Popular  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NRE – Núcleo Regional de Educação  
OBEDUC – Observatório da Educação  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PAEE – Programa de Atendimento Especializado  
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio Contínua  
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNEE – Plano Nacional de Educação Especial  
PNEEPEI – Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
PNI – Plano Nacional de Inclusão  
PPP – Projeto Político-Pedagógico  
PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciatura  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
SEED – Secretaria Estadual de Educação  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SESI – Serviço Social da Indústria  
SIRENA – Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa  
SNI – Secretariado Nacional de Informação  
SRM – Sala de Recursos Multifuncional  
SRM\_DI – Sala de Recursos Multifuncional na área da Deficiência Intelectual  
SRM\_DV – Sala de Recursos Multifuncional na área da Deficiência Visual  
SciELO – Scientific Electronic Library Online  
SUEED – Superintendência Estadual de Educação  
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade  
TFE – Transtorno Funcional Específico  
TILS – Tradutor/Intérprete de Libras  
UAB – Universidade Aberta  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## 1 INTRODUÇÃO

Em nosso cotidiano como docente, muitas vezes, nos deparamos com dificuldades para realizarmos um trabalho educacional a contento, em função de percalços que encontramos pelo caminho. São barreiras tais como: recursos financeiros, físicos, de formação de professores, além de políticas públicas que possam, efetivamente, garantir uma educação de qualidade.

Nesse sentido, a busca por conhecimento teórico e por práticas pedagógicas que auxiliem na melhoria da qualidade de ensino é realizada por muitos professores e, uma delas, se refere à inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, em suas diferentes modalidades, no caso dessa pesquisa, na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná/2006, a EJA contempla o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, considerando sua situação singular, dando prioridades a metodologias educacionais específicas que possibilitem o acesso, a permanência e seu êxito no âmbito escolar (PARANÁ, 2006).

Pela experiência docente em salas de aula do ensino regular, nos ensinos fundamental I, fundamental II e ensino médio e analisando as Leis a partir da Declaração de Salamanca e a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, Lei nº 9.394/96, que insere em seu contexto o atendimento de pessoas com necessidades especiais no ensino regular, entre outros documentos, atentamos para o fato de que precisamos garantir no trabalho docente, o que se encontra nos ditames legais, afim de proporcionarmos a esses educandos, práticas pedagógicas que os atenda em suas necessidades.

Entretanto, essa é uma trajetória marcada por dificuldades, haja vista, que há muito tempo a sociedade luta por garantir seus direitos, pressupostos em Leis. Isso não é diferente, em relação à educação, especificamente, nas suas modalidades de EJA e de Educação Especial, pontos de nossa pesquisa.

Dessa forma, essa pesquisa teve como problemática de estudo a seguinte questão: *Qual o percurso escolar de alunos com deficiência desde o ensino regular e/ou especial até o CEEBJA?*

A fim de responder tal problema, traçamos os seguintes objetivos: investigar o percurso escolar de alunos com deficiência desde sua entrada no ensino regular e/ou especial até sua chegada ao CEEBJA; analisar a organização desses centros educacionais



para receber esse alunado e entender o papel do CEEBJA na educação de alunos jovens e adultos com deficiência.

A escolha de se trabalhar com a temática voltada para alunos com deficiência iniciou-se ainda na graduação em Educação Física, quando do estágio na Associação Norte Paranaense de Reabilitação (ANPR), instituição voltada para o atendimento pedagógico e de reabilitação de pessoas com deficiência neuromotora e /ou múltiplas deficiências.

Posteriormente, o contrato de trabalho nessa mesma instituição oportunizou-nos a continuação dos estudos referentes à temática da deficiência, concluindo para tanto especialização em educação física para pessoas com deficiência e mestrado na área de educação. Entretanto, nossa docência e estudos estavam atrelados à educação de crianças com deficiência, pois ainda não tínhamos nos deparado com jovens, adultos e idosos especiais, até nossa entrada como docente nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEEBJA).

Novamente, as inquietações quanto à inclusão desse alunado veio à baila e observávamos certas dificuldades para o trabalho com esses sujeitos, tais como barreiras físicas, de formação de professores, de organização de ensino, entre outros fatores, que acabavam por apontar falhas na nossa própria prática pedagógica, mas que se limitavam às observações do cotidiano.

Nesse sentido, vimos a necessidade de entendermos melhor, a relação entre educação especial e educação de jovens e adultos, na continuidade dos estudos desses sujeitos, bem como compreender a importância do CEEBJA como espaço de escolarização, porque, possivelmente é para esses centros educacionais que boa parcela desse alunado migra, quando estão na fase adulta.

Para tanto, esse estudo está dividido em dois momentos: teórico e prático. A parte teórica faz referência aos autores e às Leis que versam sobre a temática da educação de jovens e adultos, da educação especial e/ou de ambas. A parte prática ocorreu em dois CEEBJA'S, pertencentes ao Núcleo Regional de Ensino de Maringá-PR, que se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, com alunos, professores e gestores, que trabalhavam ou estudavam nesses centros. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente transcritas e analisadas, nos fundamentando para isso, na teoria histórico-cultural.

A abordagem epistemológica encontrada na teoria histórico-cultural, preconizada pelo estudioso russo, Vygotski e por seus seguidores Elkonin, Luria e Leontiev, constata,

que o desenvolvimento humano não se dá apenas sob a condição biológica dos sujeitos, como enfatizadas em outras tendências da psicologia, como o funcionalismo, o estruturalismo, o behaviorismo, entre outras.

Essa teoria alicerça-se em outra visão de homem, de mundo e das relações entre ambos. De acordo com Davidov e Shuare (1987), Vygotski, fundamentou seus estudos sobre o desenvolvimento humano na concepção filosófica marxista-materialista-dialética e que esse embasamento teórico, suscitou à elaboração da psicologia marxista soviética. Segundo esses autores, essa psicologia defende a ideia de que o ser humano é formado por duas linhas de evolução: a evolução biológica e o desenvolvimento social e histórico (DAVIDOV; SHUARE, 1987).

De acordo com Vygotski (1997), é a sociedade e suas modificações culturais e históricas que determinam a personalidade e consciência humana. A teoria Vygostkiana admite que as funções psicológicas superiores, tais como: a atenção, a memória, a percepção, o pensamento e a linguagem são estabelecidas pela interação que ocorre entre os sujeitos. Para o precursor dessa teoria, assim como para seus colaboradores, anteriormente referidos, a interação entre sujeitos mais experientes ou mais velhos, com sujeitos menos experientes e/ou mais novos, possibilita o desenvolvimento humano desses últimos e a isso, Vygotski chamou de mediação.

A escolha dessa teoria deriva da experiência no mestrado em educação e da propriedade com seus autores dissertam, comprovam e enaltecem a importância da interação social e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores para a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos.

A pesquisa está organizada em três seções: na primeira seção, *Contextualização Histórica da Educação de Jovens e Adultos*, traçamos um panorama histórico sobre a educação de jovens e adultos e, na sequência, levantamos o perfil dos alunos que frequentam esse contexto educacional. Encerramos esse capítulo discutindo alguns aspectos sobre a organização administrativa e pedagógica dos CEEBJA'S que atendem esse alunado.

Na segunda seção, intitulada: *Educação Especial e Inclusiva*, apresentamos alguns pontos acerca do histórico da educação especial e da inclusão, perpassando pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, pela inclusão no Estado do Paraná e, para finalizarmos, abordamos o funcionamento das salas de recursos multifuncionais dentro dos CEEBJA'S.

A terceira seção de título: *O percurso de alunos com deficiência da escola comum e/ou especial ao CEEBJA*, refere-se à descrição e análise da pesquisa de campo. A seguir abordamos aspectos históricos acerca da educação de jovens e adultos com a finalidade de situar esses sujeitos no processo educacional.

## **2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A sociedade passou por muitas mudanças no decorrer da história, perpassando pelos segmentos que a contemplam, quais sejam, a educação, a religião, a cultura, a economia, entre outros. Dentre as mudanças educacionais permeadas pela sociedade, vivemos, na atualidade, possivelmente uma das maiores, a aceitação à diversidade.

Em uma sociedade excludente, como a nossa, para combater o preconceito é necessário redigir-se Leis, tais como: Lei nº 11.340/06, conhecida como lei Maria da Penha, cujo objetivo é coibir a agressão contra a mulher; Lei nº 7.716/89, que institui como crime o preconceito de raça ou de cor; Lei nº 7.853/89, que em seu art. 8º, estabelece como crime a discriminação às pessoas com deficiência; Lei nº 10.741/03, que pressupõe entre outras coisas, o respeito à dignidade das pessoas com idade igual ou superior a 60 anos; Lei nº 16.454/10, que institui o dia Estadual de combate à homofobia; entre outras (BRASIL, 1989, 2003, 2006, 2010).

Nesse contexto, significativamente preconceituoso, surge o discurso sobre o respeito à diversidade, possivelmente, um respeito forçado pelas leis, já que muitas delas criminalizam a discriminação, daqueles considerados diferentes dos padrões de normalização da sociedade, tais como: afrodescendentes, homossexuais, pessoas com deficiência, idosos, mulheres, entre outros.

Para esse estudo vamos nos ater aos jovens adultos e idosos com deficiência que estão inseridos no ensino regular, especificamente nos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA).

Afim de localizarmos os sujeitos de nossa pesquisa, versamos na sequência sobre os aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

### **2.1 Aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.**

A educação de jovens e adultos (EJA) acompanha a trajetória da educação em geral e as transformações sociais, culturais, religiosas, políticas e econômicas ocorridas no decorrer da história do nosso país. Dessa forma, torna-se necessário situarmos a história da educação no Brasil, para entendermos as posteriores modalidades de ensino, que dela se disseminaram, tais como: a educação do campo, educação indígena, educação especial e, especificamente nessa seção, a educação de jovens e adultos.

Dessa forma, partimos da educação jesuítica do século XVI, com a vinda dos padres jesuítas para o Brasil, no ano de 1549. A educação, fundamentada nos preceitos religiosos e europeus, marcaram de forma significativa, o ensino no Brasil.

De acordo com Toledo (2000), a *Ratio Studiorum*<sup>1</sup> se constituiu num paradigma importante para a educação e para a pedagogia até o início do século XXI e mesmo que seu princípio não fosse educacional ou pedagógico, ordenou uma razão política e, também, pedagógica em sua origem e justificação.

Desse pensamento, também comungam Rosário e Melo (2015), quando ressaltam que a educação jesuítica, como muitos imaginam, não se restringiu aos séculos (1549 – 1759), mas sim, ultrapassou esse período, marcando profundamente nossa educação, principalmente, em relação à orientação religiosa.

No período colonial, o Brasil tinha sua economia baseada na propriedade latifundiária e na mão-de-obra escrava, o que colaborou para uma sociedade de minoria dominante, comandada pelos donos de terra. Nesse sentido, o modelo europeu e cristão de ensino, trazido pelos jesuítas, condizia com às necessidades da sociedade que emergia, ou seja, uma sociedade escravocrata, latifundiária e aristocrática, que não necessitava de pessoas alfabetizadas, mas sim de uma grande maioria de pessoas analfabetas e submissas, formando dessa maneira a elite colonial (RIBEIRO, 1993; FREIRE, 1993).

Dessa forma, para a maioria da população, a educação jesuítica tornou-se à margem, ou seja, sem utilidade prática, já que as atividades de produção, calcadas no trabalho escravo e na agricultura rudimentar, não exigiam instrução. Junto a esse fator, muitos outros, foram se atrelando, tais como: a decadência da economia do Reino Português; a queda da exploração de minério e o atraso cultural, visto no ensino jesuítico, como um de seus determinantes, culminando assim, com a expulsão dos Jesuítas de Portugal e de seus domínios, em 1759 (ROMANELLI, 1991).

No período entre a expulsão dos jesuítas, até a vinda da família Imperial para o Brasil em 1808, a educação no país se tornou fragmentada, enfraquecida e muitas foram as dificuldades decorrentes desse processo, como observadas na seguinte citação:

Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para o outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser

---

<sup>1</sup> *Ratio Studiorum* é o texto clássico da pedagogia jesuítica, sua primeira edição é de 1599 e teve importante influência na educação e na pedagogia do mundo moderno e contemporâneo (TOLEDO, 2000).

introduzidos no Ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação (ROMANELLI, 1991, p. 36).

Entretanto, com a transformação do Brasil em sede da coroa portuguesa, em 1808, as mudanças, nos aspectos culturais e educacionais se tornaram necessárias. Dessa forma as políticas educacionais adotadas até então, pelo governo português, foram modificadas dando início à formação de instituições educativas e culturais, além do surgimento dos primeiros cursos superiores de Direito, Medicina e Engenharia, embora ainda não fossem Universidades. (PIANA, 2009; RIBEIRO, 1989).

Esses cursos ou escolas especializadas, foram criadas para prover, o mais rápido possível, as necessidades do meio em que a corte portuguesa se instalara. Para tanto, a fim de suprir a defesa da Colônia, criaram a Academia da Marinha e a Academia Real Militar. Para o atendimento da saúde do exército e da marinha, precisavam da formação de médicos e para isso, instalaram na Bahia e no Rio de Janeiro os cursos de cirurgia (AZEVEDO, 1963; RIBEIRO, 1989; ROMANELLI, 1991).

Dessa forma, verificamos que a educação tinha uma finalidade política, econômica e de defesa, em detrimento da instrução da maioria da população, deixando explícito que não havia a preocupação com a melhoria das condições de vida do povo em geral. Entretanto, embora o intuito inicial, tenha sido prover as necessidades da coroa portuguesa, esses cursos foram um marco para o início dos cursos superiores em nosso país.

Enquanto, D. João VI e família se instalavam no Brasil, adaptando seus *modus vivendi*, a população portuguesa se inquietava pela demora do retorno da família real a Portugal e pelos conflitos econômicos e políticos, que estavam passando, o que culminou, em 1820, com a Revolução Constitucionalista<sup>2</sup>. Pela decorrência de tais fatos, a família real viu-se obrigada a voltar ao seu país de origem, em 1821.

Em 1822, D. Pedro I declara a independência do Brasil e, em 1824 é declarada a primeira Constituição do Império do Brasil, que em seu título 8º, art. 179, parágrafo 32º estabelece que “[...] a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1924).

Na sequência, no ano de 1827, segundo Ribeiro (1989) e Piana (2009), surge a única lei referente ao ensino elementar, Lei de 15 de outubro de 1827, determinando a

---

<sup>2</sup> O descontentamento da população de Portugal com o governo, pelo fato do abandono do território em mãos de ingleses, além da delonga da família real no Brasil, deu início na cidade do Porto, em 1820 a Revolução Constitucionalista, com a finalidade de fortalecimento das cortes, em detrimento do absolutismo real (RIBEIRO, 1989).

criação de escolas primárias em todas as cidades e vilas mais populosas e, que se estabeleceu até 1946. No entanto, a crise econômica marcou a história do Brasil, na primeira metade do século XIX, exigindo recursos para a manutenção do aparelho de Estado. Dentro desse contexto preocupante, a escolarização não seria prioridade. Dessa forma, “[...]mais uma vez se tem a comprovação dos limites com que a organização educacional era encarada” (RIBEIRO, 1989, p.44).

Perante às dificuldades encontradas pelo Estado, para a reorganização escolar foi decretado no ano de 1834, o Ato Adicional à Constituição, conferindo às Províncias, a legislação da instrução pública primária e secundária, mas não, a de ensino superior. Essa descentralização do ensino e a falta de recursos, impediu as Províncias de criarem uma rede organizada de escolas. Dessa forma, o ensino secundário ficou nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado a poucas escolas públicas, enfrentando muitas dificuldades para se manter. (RIBEIRO, 1989; ROMANELLI, 1991; PIANA, 2009).

A presença das escolas privadas na educação secundária acentuou ainda mais, a aristocracia, visto que somente os filhos de famílias, financeiramente privilegiadas, poderiam estudar em tais colégios. E mesmo a criação do Colégio Pedro II, com vistas a ser um padrão de ensino público para o país, não conteve o crescente desenvolvimento das escolas particulares, dos anos de 1860 a 1890 (PIANA, 2009).

As mudanças e reformas educacionais que se constituíram no Brasil Império, culminaram com o alto índice de analfabetismo no país, esse fator foi uma das causas para a criação do Decreto nº 7.247 de abril de 1879, que estabeleceu a reforma do ensino primário, secundário e superior. Tal decreto outorgava ao governo a criação de cursos para o ensino de adultos analfabetos. Esse ensino era realizado no período noturno, o que ocorreu durante muitos anos, como única forma de educação de adultos no país (CUNHA, 1999; BRANCO, 2015).

Contudo, as dificuldades de acesso para a maioria da população e o alto custo para a manutenção dos cursos de alfabetização de adultos, fizeram desse ensino “[...] apenas um ideário educacional, deixando milhares de brasileiros ainda na condição de analfabetos” (BRANCO, 2015, p. 74).

De acordo com Romanelli (1991), no ano de 1891 foi outorgada a Constituição da República, que dentre outras coisas, consagrou um sistema dual de ensino, que vinha mantendo-se desde o Império, ao delegar à União a responsabilidade da educação superior e secundária e, aos Estados, a maestria para criar e legislar sobre a educação primária.

No entanto, esse fator apenas legalizou, a distância entre a educação da elite e a educação da população em geral. Com a constituição “[...]o que era ruim ficou ainda pior, o voto foi restrito a pessoas letradas e com posses, uma pequena minoria. Agora estava garantida na lei a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta” (STRELHOW, 2010, p.51).

No decorrer da Primeira República, muitas mudanças aconteceram, tanto nos setores econômico e político, como também nos setores social e cultural. Passou-se a defender a ideia de que a escolarização seria responsável por responder às transformações do século XX, e esse fato acarretou em um entusiasmo pela educação e em um otimismo pedagógico (RIBEIRO, 1989; PIANA, 2009).

Nesse contexto, mais uma vez a educação precisou responder às exigências da sociedade vigente. Segundo Strelhow (2010), a taxa de analfabetismo no Brasil, nos anos de 1920 era de 72%. Dessa forma, ante a preocupação com esses referenciais, que também afetavam a economia do país, iniciou-se um processo moroso, mas crescente, valorizando a educação de adultos, calcada na educação para o domínio das técnicas de produção, da ascensão social e da alfabetização de adultos, como finalidade do progresso do país (CUNHA, 1999).

Entretanto, o crescente processo de urbanização, decorrente da industrialização, em contrapartida ao declínio das formas de produção do campo, além da demanda social de educação, promoveram os primeiros indícios de desequilíbrio, deparando-se com o problema de excesso de procura pela escolarização e a escassez de oferta de ensino, fato que se acentuou durante a década de 1930 (ROMANELLI, 1991).

Os anos que contemplam as décadas de 1930 a 1964, uma série de revoluções e movimentos armados foram se dando no país, visando o rompimento com a ordem social oligárquica. No país passaram a existir duas causas de discussões políticas e econômicas, uma ligada à exportação do café, que via na dependência da economia externa o seu desenvolvimento interno, e outra que era contrária a essa proposta, defendendo o rompimento de tal dependência.

As discordâncias entre as ideias desses dois setores e o conflito armado, desencadeou em outubro de 1930 uma revolução, sendo que o setor contrário à exportação teve supremacia sobre o setor agrário-exportador. Dessa forma uma nova ordem política se iniciava, o nacional-desenvolvimentismo (RIBEIRO, 1989; ROMANELLI, 1991).

Ao governo dessa época, coube erradicar o analfabetismo da população mais pobre, visto como uma das causas do subdesenvolvimento do país. Porém, essa



escolarização tinha, como principal objetivo, conferir mão-de-obra qualificada para a indústria que vinha se expandindo no país. Podemos observar na seguinte citação, o descaso com a população analfabeta:

O analfabetismo era considerado uma praga que deveria ser exterminada. No âmago destas questões estava presente a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar. Era necessário tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país (STRELHOW, 2010, p. 52).

Possivelmente, com vistas a romper com essa *barreira* ao desenvolvimento do país, a Constituição Federal de 16 de julho de 1934 faz referência, pela primeira vez, à necessidade de um Plano de Educação com a finalidade de difundir a escola primária integral, obrigatória e gratuita, combatendo o analfabetismo, inclusive de pessoas adultas.

No entanto, os altos custos para manter essa educação e as dificuldades de acesso, por parte da população em geral, fez com que o analfabetismo se acentuasse no país. Nesse sentido, os anos de 1940 vieram marcados pelos altos índices de pessoas analfabetas e, assim sendo, por meio do Decreto-lei nº 4.958 de novembro de 1942, o governo decide criar um fundo destinado à alfabetização, o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), com vistas a oferecer escolarização à população, até então, excluída da escola e preocupando-se com aspectos econômicos e políticos do país. (RIBEIRO, 1989).

Além do FNEP, outras iniciativas contribuíram para a ampliação da educação de jovens e adultos, tais como: a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 1938); Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa (1939); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, 1942); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, 1946); Campanha Nacional de Alfabetização (1947); Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, 1947), entre outros, o que fez com que a educação de jovens e adultos se estabelecesse como uma preocupação nacional (RIBEIRO, 1989; BRANCO, 2015).

De acordo Ribeiro (1989), o modelo de governo que se configurou no período de 1937 a 1955: Modelo nacional – desenvolvimentista, baseado na industrialização, foi dividido em três diferentes tempos: o primeiro, chamado Estado Novo, sob o governo de Getúlio Vargas nos anos de 1937 a 1945; o segundo, embasado no movimento contrário aos pressupostos dos Estado Novo e governado por Eurico Gaspar Dutra de 1946 a 1950

e o terceiro, trazendo de volta à presidência da República, Getúlio Vargas, nos anos de 1951-1954.

Durante o governo de Gaspar Dutra, uma nova constituição foi outorgada em 1946, delegando à União a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. No ano seguinte, 1947, uma comissão, constituída por um grupo contrário às determinantes da constituição, iniciou a elaboração de um anteprojeto, o qual deu origem aos primeiros debates sobre a temática de centralização e descentralização (RIBEIRO, 1989).

As iniciativas para garantir a alfabetização de adultos, mencionadas anteriormente, segundo os críticos da época, não passou de uma educação aligeirada, com o intuito de angariar novos votos, pois que “[...]a educação de jovens e adultos restringia-se a ensinar a assinar o nome para se obter o título de eleitor” (BRANCO, 2015, p. 81).

Tais campanhas iam ao encontro do que a UNESCO<sup>3</sup> vinha propondo, desde a sua criação no ano de 1945, após a Segunda Guerra Mundial, no que diz respeito à importância da educação, inclusive para os jovens e adultos, como forma de alcançar um melhor padrão econômico no país. Dessa forma, transferiu-se à educação a responsabilidade de tirar o país do subdesenvolvimento, como podemos confirmar na citação a seguir:

Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

*A preocupação com a erradicação do analfabetismo de adultos, que se intensificou com as campanhas de alfabetização nos finais da década de 1940, trouxeram à tona, os anseios, de intelectuais da época, quanto à falta de propostas metodológicas e paradigmas pedagógicos específicos para a população adulta. Essas discussões intensificaram-se em congressos educacionais e, especificamente, no II Congresso de Educação, realizado no ano de 1958, o educador Paulo Freire foi destaque. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).*

---

<sup>3</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) - criada em 16 de novembro de 1945, tem por finalidade de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em 23/04/2018.

Entre os anos de 1947 e 1956, Paulo Freire foi assistente e diretor do Departamento de Educação e Cultura do SESI/PE, onde começou suas primeiras experiências com a educação de adultos trabalhadores, desenvolvendo um método<sup>4</sup> próprio para a alfabetização de adultos (PILLETTI; PILLETTI, 2018).

À época da criação do Serviço Social da Indústria – SESI, em 1946, assim como do SENAI e SENAC, entre outros, já citados anteriormente, concebia-se uma política educacional de dupla intencionalidade. Nesse sentido, o governo, que reduzia a educação dos trabalhadores e de seus filhos, aos poucos conhecimentos sobre ler e escrever, paralelamente complementava essa escolarização com o ensino profissionalizante. Tal ensino tinha à frente o empresariado, que assumia “[...] a função de formação técnico-política da classe operária engajada no mercado de trabalho” (ALMEIDA; CORSO, 2015, p.1286).

Para Silva e Carvalho (2013), o SESI foi criado com intuito assistencial e formador, entretanto, como citam:

[...] sua criação foi a materialização da astúcia da liderança patronal que, no exato momento que se deparava com conflitos e relações contraditórias, em alta com a classe operária, percebeu que mesmo sustentando-a financeiramente, obteria lucros (em se tratando de capital humano) e não prejuízo pois os operários se tornariam agradecidos, dóceis e não inquietos. O fazer pedagógico, associado a sua prática assistencial, não poderia se realizar jamais de forma problematizante [...] (p. 5).

Como podemos ver na citação anterior, a intenção desses serviços profissionalizantes, não estava calcada nos interesses da população, mas sim em interesses econômicos e políticos. Dessa forma, uma educação que revelasse uma consciência popular, no sentido de aprender a ler os problemas sociais, ao invés de apenas ler as letras, estaria infringindo os pressupostos da classe dominante e, quem assim se posicionasse, poderia ser visto como subversivo.

Contudo, ainda que as campanhas em prol da alfabetização, ocorridas nas décadas de 1940 e 1950, tivessem como intuito, as modificações sociais nos âmbitos econômicos

---

<sup>4</sup> Método Paulo Freire – envolve não apenas a leitura da palavra, mas também a leitura do mundo, o que significa o desenvolvimento da consciência crítica. A formação dessa consciência leva as pessoas a questionarem a natureza da sua situação social, e elas passam a se ver como sujeitos na construção de uma sociedade realmente democrática (CPDOC, 2018).

e políticos e, que na área educacional, não obtiveram significativos êxitos, deram origem a importantes discussões em torno da temática da educação de jovens e adultos

Nesse sentido, no congresso educacional de 1958, houve destaque para o educador Paulo Freire, que vinha junto a outros nomes, como Moacir Gadotti e Rubem Alves, manifestar uma visão de ensino que preconizava a formação de consciência política do aluno para atuar e transformar a realidade (BRANCO, 2015).

Na sequência, a década de 1960 vem marcada pelo governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), com o objetivo de implantar o desenvolvimento econômico no Brasil, por meio do investimento nas indústrias. De acordo com Branco (2015), o governo de Kubitschek era estrategista, pois ao mesmo tempo em que mantinha o objetivo econômico do país, também, sedia às reivindicações da população.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a economia do Brasil baseada na substituição das importações, obtidas no Governo Vargas, conseguiu manter um fluxo de capital internacional que se concentrou na implementação das indústrias e alicerçou, o modelo desenvolvimentista do governo Kubitschek. A proposta de Kubitschek era acelerar esse desenvolvimento numa campanha que ele chamou de *cinquenta anos em cinco*. Entretanto, segundo esses autores, essa intenção de desenvolvimento acelerado, se estabeleceu paralelamente à perda de controle da economia pela burguesia nacional, como vemos em sua citação:

As contradições desse modelo se agravaram com os governos Jânio-Jango. A imposição de uma política desenvolvimentista, baseada no capital internacional, de racionalidade diferenciada daquela capaz de ser absorvida pela economia brasileira, acabou por trazer desequilíbrios econômicos internos de difícil administração. Intensificavam-se mobilizações políticas dos setores médios de parte das camadas populares (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 112).

Esse fator foi importante para o aparecimento de movimentos sociais, que tinham como um dos objetivos, tornar a população em geral, consciente e atuante frente às questões políticas e econômicas do país. Dentre as pessoas que constituíam tais movimentos, destacava-se o educador Paulo Freire. Os ideais de Paulo Freire assim como, as políticas e os movimentos que se estabeleceram na década de 1960 estão contemplados a seguir.

## **2.2 A Educação de Jovens e Adultos a partir da década de 1960**

O período seguinte ao governo de Kubistchek, que contempla os governos de Jânio quadros e João Goulart nos anos de 1961 a 1964, foi marcado pela tentativa de compatibilizar o modelo nacional-desenvolvimentista com uma mudança na orientação econômica, sendo para isso, necessárias algumas reformas. Tais reformas, de acordo com Ribeiro (1989), contava com o apoio de alguns setores da esquerda, contraditórios ao modelo econômico que estava se estabelecendo, não em concordância com o modelo nacional-desenvolvimentista e “[...] sim, em nome de uma compatibilização econômico-política de base socialista” (RIBEIRO, 1989, p. 137).

Na tentativa de conciliar tanto o lado nacional-desenvolvimentista, calcado no modelo capitalista, com o novo modelo, preconizado pelos setores da esquerda, os governos de Jânio e de João Goulart, acabaram por proporcionar uma maior abertura política. Esse tipo de governo foi chamado de governo populista, caracterizado por ressaltar de um lado, a manutenção do *Status Quo* do governo e, ao mesmo tempo dar atenção às reivindicações da população (BRANCO, 2015).

Entretanto, tal abertura suscitou a intensificação de manifestações políticas oriundas das camadas populares, insatisfeitas com a situação do país, que economicamente não acompanhava a proposta baseada no capital internacional, implantada pelo governo anterior (BRANCO, 2015; HADDADE; DI PIERRO, 2000).

Esse fato levou a sérias dificuldades administrativas para conter, tanto o desequilíbrio econômico interno, quanto a preocupação da população com o desemprego e, conseqüentemente, com a perda do poder aquisitivo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Dentro dessa conjuntura, apesar das dificuldades sociais e econômicas que o país enfrentava, a educação foi contemplada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 4.014/61). Segundo Romanelli (1991), a respeito da lei houveram opiniões variadas, desde as otimistas, às céticas. No entanto, para essa autora, a lei não mudou em sua essência, mas preconizou a quebra da rigidez do currículo, tornando-o mais flexível.

De acordo com Piletti e Piletti (2018) essa flexibilidade do currículo se deu em relação à possibilidade dos estados e estabelecimentos de ensino, incluírem disciplinas próprias, contemplando dessa maneira, as características regionais e locais dos educandos. Segundo os referidos autores, aos mesmo tempo que se discutiam as diretrizes da LDB de 1961, reivindicações se estabeleciam por parte de educadores, alunos, órgãos de imprensa, sindicatos, entre outros, preocupados com a efetivação do preceito constitucional que dispunha sobre a educação como direito de todos.

Além disso, segundo Ribeiro (1989), esse grupo de reivindicadores, referido anteriormente, debatia sobre dois princípios teóricos orientadores da ação educacional: o modelo centralizador e o descentralizador, já citados anteriormente. De acordo com essa autora, o objetivo desses modelos era determinar a melhor forma de ampliar as oportunidades educacionais, considerando as características históricas do Brasil: centralizando ou descentralizando o que fosse necessário. Assim, conforme a citação a seguir:

A tendência centralizadora parecia um perigo a ser atacado diante da experiência anterior no Estado Novo, caracterizado como ditadura baseada numa ideologia de direita (fascismo). Dessa forma a centralização era identificada pelas correntes contrárias, como uniformização ou estatização (RIBEIRO, 1989, p, 130).

Os grupos reivindicadores, lutavam contra a ideologia de desenvolvimento então vigente, que responsabilizava a escola pela formação de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico do país, preconizadas pelo caráter educacional tecnicista apontado no contexto da LDB de 1961 (CAMARGO, 2014).

Na referida Lei, não há um capítulo ou parágrafo específico dissertando sobre a educação de jovens e adultos, o que aparece é uma menção à educação supletiva no título VI, capítulo II e refere-se ao ensino primário, que em seu Art. 27, ressalta que para os alunos que iniciarem o processo escolar após os 7 anos poderão formar-se classes especiais ou cursos supletivos que correspondam ao nível de desenvolvimento em que se encontram (BRASIL, 1961).

A análise da LDB de 1961, que dedica o capítulo X aos excepcionais, nomenclatura da época, e a não inclusão sequer de um parágrafo à educação de jovens e adultos, nos mostra que possivelmente os sujeitos analfabetos tenham sofrido mais preconceito do que as pessoas com deficiência, pelo menos nos aspectos educacionais legais.

De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) a influência pedagógica de Paulo Freire, no início da década de 1960, direcionou experiências com a educação de adultos coordenadas por diferentes grupos de pessoas interessadas nessa temática e ligadas ou não ao governo. Nesse sentido, alguns programas foram criados, tais como: Movimento de Educação de Base (MEB); Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP); Centro Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, entre outros, que consideravam

as características regionais e locais (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001; STRELHOW, 2001, HADDAD, 2009, GADOTTI, 2014)

Segundo Lira (2009) e Haddad (2009), esses movimentos em defesa da escola pública mobilizaram educadores, estudantes e sindicalistas de várias partes do país, conquistando também, o apoio dos operários em duas convenções: a I e II Convenções Operárias em Defesa da Escola Pública instituídas pelo sindicato dos metalúrgicos de São Paulo em 1961. De acordo com Lira (2009), nesses movimentos alguns professores da Universidade de São Paulos se destacaram, tais como: Florestan Fernandes, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, entre outros.

A proposta pedagógica de Paulo Freire para a educação de adultos, ia além das propostas do governo desenvolvimentista, que indicavam a primazia econômica e política. Nos pressupostos desse educador, o desenvolvimento do país deveria se calcar em uma educação crítica, fundamentada no diálogo e no despertar da consciência social, política e histórica dos sujeitos, possibilitando dessa forma, entenderem o papel atuante que possuíam no processo de transformação social, haja vista que situação de miséria, que vivenciavam essas pessoas, era mais alarmante do que o próprio analfabetismo. (HADDAD, 2009; STRELHOW, 2010; DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001).

Para Haddad (2009), o envolvimento dos movimentos sociais, em especial os de cultura popular, na primeira metade dos anos de 1960, além do trabalho realizado pelas escolas comunitárias nas periferias dos centros urbanos, em destaque para as regiões Norte e Nordeste, marcaram a forte influência da sociedade civil em relação à educação em nosso país.

Esses movimentos populares não possuíam nenhum vínculo com os sistemas públicos de ensino, pois que esses eram controlados pela ditadura. Nesse contexto, duas orientações educacionais caminhavam paralelamente: a teoria educacional crítica, vinculada aos movimentos sociais, e a teoria crítico-reprodutivista, que embasava os trabalhos junto aos sistemas de ensino, com o intuito de enfatizar as ideologias dominantes, reproduzindo as relações de classe vigentes, ao invés de destacar a necessidade de uma transformação social (HADDAD, 2009)

Segundo Gadotti (2014), por iniciativa da Igreja Católica, em 1961 foi criado o MEB – Movimento de Educação de Base, para auxiliar na alfabetização de adultos, utilizando para esse fim, a rede de emissoras católicas, com o objetivo de valorizar o ser humano e promover o desenvolvimento das comunidades. Também nesse ano, foi criado o Centro Popular de Cultura (CPC), pela União Nacional dos Estudantes (UNE),

favorecendo a politização acerca das questões sociais, por meio da produção e divulgação da arte popular revolucionária, afim de superar a consciência ingênua e a alienação da população.

Para Branco (2015), os MCP, CPC e o MEB foram os principais movimentos em prol de uma educação, cuja finalidade era promover à população adulta, condições de participar ativamente da vida política do país. “O MCP pretendia encontrar uma fórmula nacional para a prática educativa ligada à cultura do povo”. (BRANCO, 2015, pg. 94).

De acordo com Souza (2007), como uma das propostas do MCP, em 1961 foram organizadas as escolas de rádio, visando atingir os adultos no contexto educacional. Essa autora ressalta, também, que no ensino para adultos existiam duas tendências, uma organizada pelas propostas de Paulo Freire e a outra, a das escolas de rádio, que faziam parte do Projeto Educação pelo Rádio, conhecido hoje como Educação à Distância. As escolas radiofônicas utilizavam-se do Livro de Leitura para Adultos ou Cartilha do MCP, como eram conhecidos, que objetivava a alfabetização e conscientização das camadas populares.

Essa experiência educacional por meio do rádio, foi organizada em escolas experimentais, na década de 1960, onde eram transmitidos programas de alfabetização com duração de 50 a 60 minutos no período noturno, nos dias úteis e aos sábados e domingos, transmitiam músicas e teatro, por meio da divisão de teatro do MCP ou ainda, levavam ao ar novelas gravadas pela SIRENA (Sistema de Rádio Educativo Nacional). (PAIVA, 2009).

Dessa forma, com a presença dos movimentos sociais e com a experiência de educação e cultura popular que crescia no Brasil, um processo, que questionava a ordem estabelecida pelo governo vigente começou a se formar, o que favoreceu a articulação desses movimentos a favor de Reformas de Base, conduzidas pelo governo de João Goulart, já referenciadas anteriormente.

As Reformas de Base compreendiam reformas nas áreas agrícola, fiscal, urbana e educacional, está última entre outras coisas, visava ampliar nacionalmente o método de alfabetização de Paulo Freire. Assim, o MCP influenciou outros movimentos pelo país, o que encaminhou para a sua interrupção em março de 1964, com o golpe militar (PARANÁ, 2006). A respeito do golpe militar temos a seguinte citação:

Com o Militarismo, os programas que visavam a constituição de uma transformação social foram abruptamente interrompidos com apreensão



de materiais, detenção e exílio de seus dirigentes. Retoma-se, nessa época, a educação como modo de homogeneização e controle das pessoas. (STRELHOW, 2010, p. 54).

Dessa forma, todos aqueles que de alguma forma estiveram envolvidos com esses movimentos populares, sofreram consequências o movimento da ditadura militar. O próprio Paulo Freire, até então aclamado como um importante educador e pedagogo, foi exilado do país, após suas ideias terem sido vinculadas às ideias marxistas e ser acusado de comunista.

Durante os quase vinte e um anos em que os militares governaram o país, os movimentos sociais com suas propostas de educação, foram proibidos, e uma nova ordem se estabelecia no país, a da Teoria do Capital Humano, que entendia o trabalho humano, qualificado por meio da educação, como responsável pelo crescimento econômico do país, enfatizando a proposta Tecnicista de educação. (BRANCO, 2015).

Com o advento do Capitalismo Industrial e conseqüentemente, o aumento da produção, aumenta-se, também, a necessidade de que um maior número de pessoas adquira conhecimentos, “seja pela exigência da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta” (ROMANELLI, 1991, p. 59). Para essa autora, o Capitalismo sobrevive se a população tiver condições de consumir e de concorrer ao mercado de trabalho. Assim, a preocupação com o ensino da população, cresce, preocupação essa vinculada mais aos ditames econômicos do que humanos, como podemos ver na seguinte citação:

Se, de um lado, cresceram a procura da escola e as oportunidades educacionais, de outro lado a estrutura escolar não sofreu mudanças substanciais, a ponto de favorecer, quantitativa e qualitativamente falando, o ensino de que a sociedade carecia (ROMANELLI, 1991, p. 62).

Isso nos parece claro, quando da tomada governamental pelos militares, em 1964 e, conseqüentemente com a extinção dos movimentos sociais que circulavam pelo país, levando à população adulta e iletrada, o conhecimento político necessário às transformações sociais. Possivelmente, o receio de que a população se voltasse contra o governo vigente e ameaçasse o plano de desenvolvimento econômico do país, fizeram com que os militares extinguissem movimentos como o MCP, por exemplo.

Destarte, nessa linha de pensamento, provavelmente com o intuito de não sofrerem represália por parte do povo, principalmente dos que estavam sendo

alfabetizados pelos programas de rádio, e com a intenção de substituir o MCP, que vinha politizando as camadas mais populares do país, o Governo Militar, promove um programa denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), implantado pela lei nº 5.379 de dezembro de 1967, com a finalidade de alfabetização e letramento das pessoas que passaram da idade escolar.

Esse programa não tinha como objetivo politizar os sujeitos, mas sim, um perfil centralizado e doutrinário, no qual a alfabetização ficou limitada a aprender a ler e escrever, sem compreender o significado contextualizado dos signos. (PARANÁ, 2006; STRELHOW, 2010; BRANCO, 2015).

A ideologia do Mobral era contraditória à do MCP, a vista dos militares era para o desenvolvimento econômico do Brasil e isso seria difícil, com o nível de analfabetismo ou de baixa escolaridade que se encontrava o país, sendo assim, alfabetizar o maior número de pessoas, significava aumentar o número de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.

Fazendo um paralelo com a situação do Brasil nesse período, observamos que os anos seguintes ao golpe de 1964, marcam alguns fatos que merecem destaque, principalmente por ter sido uma época muito repressora, sendo motivo de estudos até hoje por parte de vários setores, quais sejam: econômicos, sociais, filosóficos, educacionais, entre outros. Faremos um breve relato de alguns fatores, não querendo nos prolongar em detalhes, mas apenas para ressaltarmos a situação do país nessa época e suas consequências na educação, principalmente na educação de jovens e adultos, alvo de nossa pesquisa.

Para tanto, conforme Casério (2003), muitos acontecimentos marcaram a vida dos brasileiros nos anos que antecederam o governo do General Ernesto Geisel, tais como:

- 1964 – Criação do SNI (Secretariado Nacional de Informação);
- 1965 – Ato Institucional nº 2 (dentre outras coisas, estabelecia eleições indiretas para presidente da República e repressão da Justiça Militar a civis);
- 1966 – Ato Institucional nº 3 (estabelecia eleições indiretas para Governadores Estaduais); nesse ano foi decretado, também, o *Dia Nacional contra a Ditadura*.
- 1967 – Nova Constituição de 1967 (fortalecimento do Executivo, castração aos direitos de greve e de liberdade partidária).

Institucionalização do DOI – CODI (órgão repressivo de investigação, captura, interrogatório e prisão);

- 1969 – Ato Institucional nº 13 (que previa deportação perpétua do território nacional àqueles que fossem considerados nocivos à segurança do país).

Como podemos averiguar a década de 1960 foi um período conturbado para aqueles preocupados com a politização da população. Muitos artistas, cantores, educadores, entre outros civis, foram exilados do Brasil, por serem considerados subversivos, comunistas e por atentar contra a política estabelecida no país.

Nesse contexto, segundo Araújo (2013) cresce a mundialização do capital com o objetivo de acúmulo monetário e, a educação e a tecnologia acabam por ser recursos necessários para a ascensão do intercâmbio mercantil. Assim há uma maior preocupação do governo, no sentido econômico, de se instruir as pessoas jovens e adultas com vistas à solução do desemprego e conseqüentemente, à exclusão de material humano para o trabalho.

Assim sendo, voltando à questão da educação, nesse período vemos que o Mobral, de acordo com Strelhow (2010), acabava por transferir às pessoas não alfabetizadas a responsabilidade por sua situação de analfabetismo e pela situação de subdesenvolvimento do Brasil. Junto a essa ideia começaram a recrutar alfabetizadores, sem conhecimentos pedagógicos, pois o pensamento era de que para ensinar adultos pelo método do Mobral, bastava ser alfabetizado, haja vista que o interesse do governo não era politizar os sujeitos.

Nesse sentido, a proposta pedagógica do Mobral desconsiderava a grande migração da zona rural para as cidades, preocupando-se com uma educação industrial e urbana, com padrões capitalistas de produção e de consumo, como podiam ser vistos na elaboração dos próprios materiais didáticos.

O planejamento e a produção de material didático foram entregues a empresas privadas que reuniram equipes pedagógicas para este fim e produziram um material de caráter nacional, apesar da conhecida diversidade de perfis linguísticos, ambientais e socioculturais das regiões brasileiras. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 115).

Possivelmente, esse tenha sido um dos motivos pelo qual o Mobral não tenha alcançado o objetivo esperado, haja vista que, das 40 milhões de pessoas que

frequentavam esse movimento educacional, apenas 10% foram alfabetizadas, durante os 15 anos em que o Mobral ficou em vigência. Assim sendo, com a finalidade de auxiliar na oferta de escolarização também, para o ensino primário, aos que se encontravam fora da faixa etária do ensino básico, instituiu-se em 1971 o ensino supletivo amparado pela Lei nº. 5692/71 (PARANÁ, 2006).

Na referida Lei, o capítulo IV é dedicado ao ensino supletivo, que seguia a proposta do ensino regular, porém de forma mais compacta e o Parecer nº 699/72, do Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamenta os cursos supletivos com certificação.

Pela primeira vez um capítulo da Lei que dispõe sobre a educação do país está voltado para esse segmento da população, o que nos parece um certo avanço, mesmo considerando as questões já postas anteriormente, no que se refere à compactação dos estudos e à falta de contextualização social e política no ensino desses jovens e adultos.

De acordo com Araújo (2013), o final da década de 1970 e início da década de 1980 foi um período importante, tanto histórica quanto politicamente para a redemocratização do país. Para essa autora, começa-se a reconhecer o direito à educação das pessoas jovens e adultas e inicia-se, também um movimento para a implantação de políticas públicas educacionais para essa população.

Na década de 1980, muitas pesquisas se deram na área educacional, a situação da educação brasileira não era boa, havia um grande número de evasão escolar, reprovação, analfabetismo e muitas crianças estavam fora da escola. Em 1985, com a queda do regime militar, o governo passa a declarar-se democrático e seus postulados que permeavam a população, abriram caminhos para elaboração de uma nova Constituição, em substituição à da época da Ditadura Militar.

Paralelamente, no contexto mundial, segundo Gadotti (2013), realizou-se a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Paris, no ano de 1985, onde apresentaram-se vários temas para discussão, 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. Pode-se dizer que a Conferência de Paris 'implodiu' o conceito de Educação de Adultos (GADOTTI, 2013, p. 15).

Com as discussões, em torno da educação de adultos estabelecidas mundialmente e com os novos pressupostos de um governo democrático, além do significativo índice de analfabetismo, o Brasil não podia continuar com o mesmo modelo de educação de adultos do governo anterior. Assim, conforme Haddad e Di Pierro (2000), o primeiro governo civil após os 20 anos de ditadura militar, extinguiu o Mobral por ver nesse modelo de educação, uma forte ligação com a ideologia autoritária que não se enquadrava aos postulados democráticos, além do estigma que se estabeleceu a esse movimento, no que diz respeito a sua baixa qualidade de ensino.

Com a extinção do antigo Mobral, o novo Governo criou a Fundação Educar (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos), que em 1986 recebeu como atribuições

[...] transferir recursos para o desenvolvimento de ações alfabetizadoras, supervisionar e acompanhar os trabalhos realizados nas secretarias estaduais e municipais de educação, beneficiadas com os recursos federais. Essa teria sido nossa primeira tentativa, pós-ditadura, de desenvolvimento de uma ação educacional massiva, não imediatista, para EJA (ARAÚJO, 2013, p. 71).

No entanto, com a criação da Fundação Educar o governo passa a responsabilidade imediata da educação de jovens e adultos para os governos estaduais e municipais, sendo que alguns governos estaduais, de acordo com Soares (1998), por meio de reformas em suas políticas, também acabam por descentralizar essa esfera da educação, diminuindo os recursos financeiros para essa área e sobrecarregando dessa maneira os governos municipais.

Com a Fundação Educar o governo federal optava por abandonar a execução direta dos serviços educacionais, passando a ser órgão de fomento e apoio técnico mediante assinatura de convênios com estados e municípios, empresas e entidades comunitárias. (BRANCO, 2015, p. 119).

Dessa forma, começou-se a articular algumas novas iniciativas a respeito da educação de jovens e adultos, conduzidas então, pelas prefeituras municipais e instituições de sociedade civil, sem muito apoio dos governos estaduais e do governo federal.

Em 1988, efetiva-se a nova Constituição Federal. Essa Constituição versa em seu artigo 3º, inciso IV, sobre a educação e descreve como objetivo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Fica definido em seu artigo 205, que a educação seja um dever do Estado e da família, um direito de todos e que deve ser incentivada e promovida com o auxílio da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, à sua qualificação para o trabalho e ao seu exercício de cidadania. Em seu artigo 206, inciso I, determina que todos tenham condições de igualdade, de acesso e de permanência na escola (BRASIL, 1988).

Posteriormente, em 1990, em Jontiem na Tailândia, o direito à educação foi aprovado e garantido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. O artigo 5º dessa declaração ressalta que as necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são muitas, e devem ser atendidas por meio de uma variedade de sistemas (BRASIL, 1990).

Na década de 1990, os documentos do Banco Mundial defendem efetivamente as questões relacionadas à educação, vistas como um fator de responsabilidade pelo crescimento econômico e pela redução da pobreza. Como podemos observar na citação a seguir, o Banco Mundial transfere para a educação, a responsabilidade em diminuir as mazelas sociais e de aumentar a economia dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Nesse sentido, se faz necessário o investimento em educação nesses países.

A educação, especialmente a primária e a secundária do primeiro ciclo (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade e melhorando a saúde e dota essas pessoas das aptidões que necessitam para participar na economia e na sociedade (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 11, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Mesmo não mencionando, especificamente a educação de jovens e adultos, há uma ênfase na educação de modo geral como possibilidade de superação da pobreza e da necessidade de investimento em educação nos países pobres e em desenvolvimento. Assim, em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº

---

<sup>5</sup> La educación, especialmente la primaria y la secundaria de primer ciclo (educación básica), ayuda a reducir la pobreza aumentando la productividad del trabajo de los pobres, reduciendo la fecundidad y mejorando la salud, y dota a la gente de las aptitudes que necesita para participar plenamente en la economía y en la sociedad (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 11).

9.394/96, que se encontra em vigor, atualmente, na qual a educação de jovens e adultos é contemplada no capítulo II, seção V e ressalta no parágrafo 2º que “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (BRASIL, 1996, p. 16).

Após experiências e discussões sobre a educação de jovens e adultos ocorridas na década de 1990, o Conselho Nacional de Educação (CNE), elabora e é então promulgada em 10 de maio de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Nessas Diretrizes, a visão preconceituosa de que o adulto analfabeto ou iletrado é inculto e apto apenas para tarefas menos qualificadas no mercado de trabalho, dá lugar ao reconhecimento da diversidade cultural e regional, admitindo que esses sujeitos são possuidores de uma rica cultura baseada na oralidade (BRASIL, 2000).

Nesse contexto a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi inserida no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001 pelo Governo Federal. O PNE reconhece que para a realização do ensino fundamental e médio na educação de jovens e adultos, se faz necessária a elaboração de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do corpo docente (PARANÁ, 2006).

Concordamos com Prieto (2006) quando afirma que temos muitos desafios a enfrentar para atingirmos essa educação como direito de todos.

Um dos pontos a serem levados em consideração é o de não permitir que esse direito fique apenas nos escritos legais, mas sim procurar reorganizar o sistema educacional, superando antigos paradigmas e proporcionando o desenvolvimento desse alunado, atendendo de forma adequada, as suas necessidades.

Tendo como temática da nossa pesquisa, o estudo sobre alunos com deficiência que frequentam a educação de jovens e adultos, pensamos ser necessário também, nesse capítulo destacarmos a Lei que regulamenta a sua matrícula no ensino regular, afim de situarmos sua possibilidade legal de escolaridade.

Dessa forma, segundo a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Título III, Art. 5º (redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), a educação básica obrigatória é um direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associações comunitárias, organizações sindicais, entidade de classe ou outra constituída legalmente e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-la (BRASIL, 1996).

Dentre as modalidades que o sistema educacional oferece, temos a Educação Especial, que no capítulo V, Art. 58º (redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) da Lei,

anteriormente referida, ressalta que deva ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), também contempla de acordo com essas Diretrizes:

[..]o atendimento a educandos com necessidades educacionais especiais. Considerando sua singular situação, dá-se prioridade a metodologias educacionais específicas que possibilitem o acesso, a permanência e o seu êxito no espaço escolar. (PARANÁ, 2006, p. 31)

Em relação a outros sujeitos pertencentes à diversidade, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná/2006 (DCE-EJA/2006), contempla o atendimento escolar, por meio de ações pedagógicas específicas que considerem o educando jovem, adulto, e idoso, que não obteve escolarização ou não deu continuidade aos seus estudos por fatores, na maioria das vezes, alheio a sua vontade.

A fim de entender o funcionamento dos Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos – CEEBJA'S, o tópico seguinte ressalta o perfil dos educandos que frequentam essa modalidade de ensino.

### **2.3 O perfil dos educandos que frequentam o CEEBJA**

Conhecer os educandos que frequentam a educação de jovens e adultos é conhecer a história de pessoas, que em determinado momento de suas vidas tiveram que se afastar da escola. Esse afastamento, muitas vezes se deu alheio às vontades desses sujeitos, quer por motivos econômicos, sociais, políticos e/ou culturais.

O ingresso prematuro no mercado de trabalho é um dos fatores que levam à evasão escolar ou até mesmo à repetência. E é também, o trabalho, um dos motivos que os fazem voltar aos bancos escolares, ansiando por uma melhor colocação no mercado profissional.

Nossa intenção não é verificar estatisticamente o perfil desses alunos, mas sim, identificar a diversidade do corpo discente que compõe essa modalidade de ensino. A Lei nº 9.394/96, em seu artigo 38 determinou que o nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio seria de 15 e 18 anos respectivamente. Desde então, a demanda por essa modalidade de ensino modificou-se muito, principalmente com o aumento da presença dos adolescentes (PARANÁ, 2006).



O outro público a ser atendido pela educação de jovens e adultos (EJA) é formado por pessoas idosas, as quais buscam na escola a possibilidade de realização pessoal e de convívio social, além de desenvolver e ampliar seus conhecimentos. São pessoas que ficaram muitos anos longe da escola, o que leva à necessidade de um atendimento educacional diferenciado, com atenção especial ao seu processo educativo.

A Educação do Campo, também se dá na modalidade de Jovens e Adultos e consideram-se pertencentes ao campo: os assalariados rurais temporários, arrendatários, meeiros, posseiros, acampados, assentados e reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, povos da floresta, indígenas, vileiros rurais, quilombolas, ribeirinhos, pescadores e outros mais (PARANÁ, 2006). A EJA deve considerar a diversidade sociocultural e econômica dessa população na elaboração de seu currículo.

De acordo com as DCE-EJA/2006 (PARANÁ, 2006), a EJA contempla também, o atendimento às pessoas com necessidades especiais, as quais devem ter prioridade a metodologias educacionais específicas, para possibilitar o acesso e a permanência com êxito desses educandos no espaço escolar.

Em relação ao perfil dos sujeitos que frequentam a EJA, além dos já citados anteriormente nesse estudo, tais como as pessoas vindas do campo, os idosos, adolescentes e pessoas com deficiência, vemos na prática algumas dificuldades por parte da equipe pedagógica, dos docentes, da direção da escola e funcionários em geral, em lidar com outras diversidades. Pertencem a essa diversidade pessoas usuárias de drogas, jovens e adultos em conflitos com a Lei, pessoas com problemas emocionais e de relacionamentos, entre outros.

Devemos levar em consideração, que esses sujeitos, também se diferenciam em suas crenças religiosas, em idade, em gênero e em conhecimentos adquiridos anteriormente. Parece não ser fácil elaborar uma educação, ponderando sobre essas diferentes histórias de vida e contemplando o conhecimento científico.

Conforme a instrução nº 008/2013, no Estado do Paraná, o funcionamento das turmas de EJA, podem ocorrer em dois locais: em Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos – CEEBJA ou em Escolas de EJA (PARANÁ, 2013). Nos CEEBJA'S o atendimento ocorre nos três períodos: matutino, vespertino e noturno, além disso, são escolas exclusivas para o atendimento da educação de jovens e adultos. Funcionam em prédios estaduais ou em prédios privados, locados pelo governo do estado. Atendem dois modos de ensino: o modelo individual e o modelo coletivo, que serão especificados posteriormente.

Já as Escolas de EJA, funcionam em prédios estaduais, compartilhados com escolas de ensino regular. Funcionam, somente no período noturno e prestam atendimento apenas no modo coletivo. Para tanto no decorrer desses estudos, a fim de diferenciar a abreviação de educação de jovens e adultos (EJA), com o local de atendimento desse alunado, faremos referência ao local de atendimento, como Escolas de EJA e ao modelo de ensino, como EJA.

Passamos a descrever na sequência, como os dois locais de atendimento de EJA funcionam.

O Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) atende as duas categorias: coletiva e individual. O modo coletivo é formado por alunos que se encontram na mesma escolarização, por exemplo, alunos que estudaram até o primeiro ano do ensino médio e que faltam cursar os outros dois anos. Assim, forma-se uma turma de coletivo, só com alunos que precisam cursar o segundo e o terceiro ano do ensino médio. Além disso, a turma do modo coletivo, funciona com datas de início e término pré-determinadas pela equipe pedagógica, além da exigência de no mínimo 75% de presença, por parte dos educandos. O modo coletivo se assemelha ao ensino regular, com a diferença de que tem funcionamento semestral.

O modo individual, constitui-se de alunos com diferentes escolarizações, ou seja, nessa forma de atendimento, podemos encontrar alunos que precisam cursar todo o ensino fundamental, alunos que precisam cursar apenas o último ano, assim por diante. As turmas individuais são divididas, considerando os tipos de ensino: fundamental II e médio. Assim, dentro de uma turma do modo individual de ensino fundamental II, podemos encontrar, vinte ou mais alunos, cada um com necessidades escolares específicas, apontados pelos seus históricos escolares e, atendidos individualmente, por um único professor.

A instrução nº 008/2013, preconiza ainda, que o número de discentes tanto para as turmas de organização individual, quanto coletiva seja de, no mínimo, vinte (20) alunos (PARANÁ, 2013). Esse fator nos parece, de certa forma, incoerente, pois de que maneira uma turma de organização individual, formada pelas diversidades já mencionadas anteriormente, pode ser atendida de forma adequada, com materiais pedagógicos diferenciados, como está referenciado nos documentos orientadores dessa modalidade educacional, em uma turma com 20 alunos ou mais? Possivelmente, a teoria não seja efetivada a contento no interior das escolas de EJA e CEEBJA.

A respeito dos alunos com deficiência que frequentam a EJA, concordamos com Lima e Silva (2013) ao salientar, que tanto a educação de jovens e adultos, como a educação especial, aparecem como um processo duplamente inclusivo. De acordo com as autoras, em suas pesquisas, o número de jovens e adultos com deficiência é significativo e constituem uma grande parcela de nossa população. Tanto uma, quanto a outra modalidade de ensino aqui mencionadas, lutam para terem seus direitos à educação garantidos.

Entender o cotidiano dos jovens e adultos com deficiência na EJA, exige uma análise de como ocorre o processo de inclusão desses sujeitos, que no decorrer da histórica foram excluídos, marginalizados socialmente e que agora buscam um lugar que lhes cabe por direito, dentro do processo de escolarização.

Esses jovens e adultos enquadram-se em diversas deficiências, tais como: síndrome de Down, autismo, paralisia cerebral, deficiência visual, deficiência auditiva, entre outras tantas deficiências e agora veem na EJA, a possibilidade de obter o conhecimento, que não puderam adquirir quando crianças e adolescentes.

Observando a prática pedagógica como docentes no CEEBJA e analisando o perfil dos alunos que frequentam essa modalidade de ensino, concordamos com Lima e Silva (2013), quando ressaltam que esse alunado - jovens e adultos com deficiência - pertencem a grupos sociais com ampla vulnerabilidade e, nesse sentido se faz necessário e com urgência, que esse tema seja incluído nas políticas públicas de educação, além é claro, de se aumentar o número de pesquisas sobre o assunto, haja vista a falta de literatura específica a respeito dessa temática.

Realmente torna-se difícil o trabalho adequado, se levarmos em conta que a organização tanto coletiva quanto individual da EJA, só é permitida com a presença de no mínimo 20 alunos, que na prática encontram-se todos juntos com suas necessidades específicas. Nos professores notamos a angústia por não conseguirem efetivar seu trabalho a contento, de forma a atender a todos em suas individualidades.

Nosso interesse nesse estudo é entender o percurso que levou esses alunos a procurarem a EJA e como acontece esse atendimento dentro dos CEEBJA'S, haja vista que, como dissemos anteriormente, é preciso metodologias educacionais específicas para esses educandos. Dessa forma no item seguinte, discutiremos como se dá a organização administrativa dos CEEBJA'S para receberem esse alunado.

## **2.4 A Organização Administrativa e a função do CEEBJA ou EJA para receber alunos com deficiência.**

Sabemos que a procura pela educação de jovens e adultos ultimamente vem crescendo significativamente e que, dentre os educandos que procuram essa modalidade de educação, destacam-se a presença de pessoas com deficiência. É fato também, que muitos veem na EJA, a possibilidade de abrir caminhos há muito tempo fechados, de oportunidades, tanto para o trabalho, quanto para a aquisição de conhecimento.

Encontramos nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos – DCE-EJA (2006) os postulados sobre a finalidade e objetivos da EJA, como segue:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade educacional que atende a educandos-trabalhadores, tem como finalidades e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual (PARANÁ, 2006, p. 27).

Observando a citação anterior, não podemos pensar que a EJA seja capaz de sanar as mazelas adquiridas ao longo da história, que excluiu essas pessoas colocando-as à margem da sociedade, haja vista que esse processo histórico é complexo e envolve outros seguimentos sociais, como o econômico e o político, por exemplo. Possivelmente, sem Políticas Públicas que a sustentem efetiva e legalmente, a educação de jovens e adultos pouco pode fazer quanto as suas finalidades e objetivos propostos nas DCE-EJA'S.

Já vimos anteriormente o perfil dos educandos que frequentam a EJA e observamos que não apenas as pessoas com deficiência, mas também outros alunos que procuram o ensino nessas instituições foram segregados de alguma forma e em algum momento, pela sociedade. Concordamos com Alvarenga quando afirma que:

Em sua complexidade histórica, política e social, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) acusa os efeitos das desigualdades sociais produzidas pelo modelo de desenvolvimento econômico estruturalmente excludente, conforme nos ajudam a ler tanto os indicadores sobre desigualdades sociais ao exporem a realidade em que vivem milhões de brasileiros, quanto os estudos que compreendem os paradoxos gerados pela União face à questão da responsabilidade do Estado para com o direito à educação de jovens e adultos trabalhadores (ALVARENGA, 2016, p. 33).

Dessa forma, muito temos que discutir sobre o papel da inclusão educacional, como ela está acontecendo na prática no interior das escolas e até que ponto, ela pode auxiliar no desenvolvimento desses sujeitos até então, excluídos. Nesse sentido, concordamos com Barroco (2004), quando salienta que a inclusão prevê uma sociedade que respeite as diferenças, mas, o que acontece de fato é que há um movimento de desvalorização dos que não alcançam o sucesso, e isso faz parte de um movimento histórico e cultural.

Reverter esse processo excludente é imprescindível para a inclusão de fato, mas isso requer um esforço de cada um, pois provavelmente, todos nós em algum momento ou, em alguma circunstância, também agimos de forma preconceituosa e discriminatória.

Dentro desse contexto, passamos a analisar de que maneira os CEEBJA'S se organizam administrativamente, para receber esse alunado – jovens e adultos com deficiência – nesses centros educacionais.

No item anterior, intitulado *O perfil dos educandos que frequentam a EJA*, já nos adiantamos ao abordar, a forma dos CEEBJA'S se organizarem quanto ao número de alunos por turma e a divisão entre as modalidades: individual e coletiva. A exceção para abrir turmas com menor número de alunos, no caso, abaixo de 20, está prevista na Resolução GS/SEED nº 4517/11 e nº 4534/11, que prevê turmas menos numerosas, no caso da localidade do CEEBJA, sendo que isso deve passar pelo parecer favorável do Núcleo Regional de Educação (NRE) e do DEJA/SUED/SEED – Departamento de Educação de Jovens e Adultos/ Superintendência de Estado da Educação/ Secretaria de Estado da Educação, respectivamente (PARANÁ, 2011a, 2011b).

A outra maneira de se formar turmas com menos de 20 alunos está prevista na Instrução nº 013/2014 ao ressaltar que, pode haver o funcionamento de turmas com menos alunos tanto em CEEBJA, quanto em EJA, quando na turma tiverem matriculados: quilombolas, assentados, acampados, trabalhadores rurais, indígenas, ribeirinhos, ilhéus e educandos com necessidades especiais, desde que precedido de análise do NRE e de DEJA/SUED/SEED (PARANÁ, 2014).

A idade mínima para a matrícula foi determinada pela Deliberação nº 05/2010, que em seu artigo 7º preconiza a idade de 15 anos, para o ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e de 18 anos para o ensino médio, conforme Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE) (PARANÁ, 2010). De acordo com Instrução nº 013/2014, item 2.5, para se formar turmas individuais há a necessidade de que o educando comprove um dos seguintes itens: declaração de trabalho por turno; comprovação de trabalho sazonal

(exemplo: cortador de cana); ser aluno com necessidades especiais comprovado com avaliação psicoeducacional, nesse caso poderão receber, **se necessário**, apoio especializado normatizado por instruções próprias do DEEIN (Departamento Estadual de Educação Inclusiva) – SUED/SEED ( Grifo nosso)(PARANÁ, 2014).

Na instrução supramencionada, vemos que o atendimento às pessoas com deficiência se dará, caso seja necessário. O grifo nos pareceu pertinente, por entendermos que, possivelmente, uma má interpretação da Instrução possa acarretar no erro de que não seja necessário o apoio especializado em casos em que talvez, o seja.

Dessa forma, nossa prática pedagógica mostra que no processo real, a inclusão dos sujeitos com deficiência na educação de jovens e adultos, muitas vezes não leva em consideração o número de alunos matriculados por turma, que nesse caso pode ser inferior a 20. Mas, isso não se dá pelo descaso da instituição educacional, mas pela instrução que obriga a matrícula de no mínimo 20 alunos no atendimento individual, salvo os sujeitos que tenham as declarações específicas ressaltadas na Instrução nº 013/2014, já mencionadas anteriormente.

Nesse sentido, a razão que movimenta a educação de jovens e adultos não nos parece inclusiva, haja vista que provavelmente um único docente tenha dificuldades em ensinar a contento, vinte ou mais alunos individualmente, atendendo suas necessidades específicas e proporcionando-lhes o conhecimento científico.

Sobre a formação de professores para atender esse público da EJA, vemos que esse fator vem sendo postergado, não pelos ditames legais, mas na sua prática, que provavelmente não tem acontecido de forma efetiva. Corroboramos com Alvarenga, que em seus estudos sobre essa temática ressalta que:

Parece-nos que a questão sobre políticas de formação de educadores de jovens e adultos reflete e refrata esse paradoxo de prioridades que se acumularam e pouco, ou residualmente, foram postas nas agendas governamentais para garantir o direito à educação para jovens e adultos trabalhadores, já no contexto do Estado Democrático de Direito (ALVARENGA, 2016, p. 33).

Concordamos com Soares (2011), quando ressalta que para elaborar uma proposta que trabalhe com as especificidades na educação de jovens e adultos, muitos aspectos devem ser levados em consideração, entre eles as questões de infraestrutura, propostas curriculares, as necessidades de cada educando, a flexibilização do tempo, a formação continuada de professores e inclusive, a questão da alimentação e transporte, que muitas

vezes funciona como uma recompensa para a permanência dos jovens e adultos trabalhadores na EJA.

Segundo esse mesmo autor, para que se realize um trabalho apropriado com a EJA, faz-se necessário que a instituição esteja organizada de forma a atender seus alunos em suas necessidades. Acrescentamos, que dentro dessa organização encontram-se, também as propostas metodológicas das práticas pedagógicas para a EJA, que segundo as DCE-EJA/2006, devem conter três eixos:

[...] cultura, trabalho e tempo, os quais deverão estar inter-relacionados. Como eixo principal, a cultura norteará a ação pedagógica, haja vista que dela emanam as manifestações humanas, entre elas o trabalho e o tempo. Portanto, é necessário manter o foco na diversidade cultural, percebendo, compartilhando e sistematizando as experiências vividas pela comunidade escolar, estabelecendo relações a partir do conhecimento que esta detém, para a (re)construção de seus saberes (PARANÁ, 2006, p. 35).

A respeito da ação pedagógica, prescrita pelas Diretrizes citadas anteriormente e em relação à formação continuada dos docentes, para que tal propósito se efetive, vemos que a Resolução nº 03/2010, em seu artigo 10º, preconiza que o Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer ações específicas e, também, políticas tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada de professores que atuam na educação básica de jovens e adultos, bem como também dos docentes do ensino regular, que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a correspondência idade-série. Essas ações deverão ser desenvolvidas em parceria com a UAB (Universidade Aberta) (PARANÁ, 2010).

Para Nacarato (2016), o acordo entre as universidades e as escolas devem ser uma construção conjunta, onde necessariamente deva existir respeito e diálogo. Segundo esse autor, não existe um manual que exemplifique como deve acontecer essa parceria entre as instituições; “[...]ela é construída no processo. Dessa forma, há que ficar atento para que essa concepção de formação não comece a ser prescrita pelos documentos oficiais” (NACARATO, 2016, p. 713).

Concordamos com o autor supracitado, pois vemos na prática docente, em algumas formações continuadas proporcionadas pelo governo, que as mesmas, possivelmente, não atentem às reais necessidades dos professores, muitas vezes com temáticas descontextualizadas e cargas horárias insuficientes.

Há pouco incentivo para pesquisar, pois os cursos de mestrado e doutorado, ainda não são admitidos como títulos para elevação de categoria no ensino básico do estado do Paraná. Entretanto, as formações continuadas prescritas pela Secretaria de Educação do estado, nem sempre condizentes com a realidade escolar, o são. Realmente, muito há que se fazer para obtermos uma formação continuada de qualidade, pois que sua garantia no âmbito documental, não é o suficiente.

Para Sanceverino (2016), em suas pesquisas sobre professores de EJA, a função do docente ao ensinar os conteúdos, deveria estar não somente no esforço de descrevê-lo com máxima clareza, mas sim em proporcionar possibilidades para que os alunos possam iniciar, a partir dos materiais oferecidos, a compreensão do objeto estudado e não apenas sua descrição na íntegra.

A fim de entendermos como se dá os cursos de formação de professores, recorremos a Nacarato (2016), que em seus estudos sobre a parceria entre universidades e escolas, ressalta que, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) passou, a partir de 2007, com a Lei nº 11.502, além de coordenar os cursos de Pós-Graduações no país, a se responsabilizar, também, pela formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Encontramos no *site* da CAPES, atualizado em 21 de maio de 2014, as bases educacionais, formadas por um conjunto de programas inseridos em uma matriz educacional, coordenados pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), que profere três linhas de ação: “formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento” (CAPES, 2014).

Para nos integrarmos às propostas educacionais proferidas pela CAPES, na sequência destacamos alguns de seus projetos para formação de professores, encontrados no *site* da referida instituição.

- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cujo objetivo é aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica, por meio de bolsas a alunos de licenciatura que participam de projetos de iniciação à docência vinculados a Instituições de Educação Superior (IES) em conjunto com escolas públicas de educação básica.
- Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), que tem por finalidade fomentar a qualidade, inovação e elevação dos cursos de formação para atuação na educação básica, possibilitando a valorização da carreira de docência.



- Observatório da Educação (OBEDUC), que objetiva possibilitar a conexão entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica, além de incentivar a produção acadêmica e a formação de fundos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado.
- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), cuja finalidade é proporcionar educação superior gratuita e com qualidade aos professores, para que possam conseguir a formação exigida pela LDB, Lei nº 9.394/96.

De acordo com Nacarato (2016), esses programas são recentes e ainda não possuem um número satisfatório de pesquisas que os avaliem. Por suposto, essas propostas atendam um número reduzido de professores, o que implica a necessidade de aumentar os objetos de investigações nesse campo, possibilitando avaliar de forma mais ampla o alcance desses projetos públicos de formação docente. Destarte, nos parece ser uma iniciativa significativa para a temática em questão.

Entretanto, concordamos com o referido autor, quando salienta, que as propostas educacionais só deverão efetivar-se a contento, quando houver modificações nas condições de trabalho dos professores da escola básica, em destaque para: o plano de carreira; aumento de hora atividade, além de melhores salários.

Analisando as propostas metodológicas das Diretrizes para EJA, a Resolução nº 03/2010, os programas de formação continuada fomentados pela CAPES, além da estrutura administrativa que infere sobre o número de turmas, de alunos, carga/horária entre outros, podemos afirmar que na prática, tanto como docentes de CEEBJA, quanto do ensino regular fundamental e médio, não vemos essa formação continuada específica ser oferecida efetivamente, abrangendo um número significativo de professores.

O que vemos são docentes procurando, individualmente, especializações e cursos que abordem a temática, preocupados com sua qualidade de ensino e que de forma geral, custeiam seus estudos em universidades ou instituições educacionais privadas. Pensamos ser uma obrigação do Estado, proporcionar efetivamente essa formação continuada, gratuita, já que as leis, pareceres, deliberações e resoluções preveem o atendimento especializado e/ou específicos para esses sujeitos.

Dessa forma, procuramos no item a seguir, destacar alguns pontos sobre o trabalho pedagógico dentro dos CEEBJA'S, analisando as modificações curriculares para atender esse público e as práticas pedagógicas utilizadas. Posteriormente a análise da visão dos

professores, que trabalham com jovens e adultos com deficiência será abordada no capítulo, o qual se refere a nossa pesquisa de campo.

## **2.5 A organização pedagógica do CEEBJA ou EJA para receber alunos com deficiência.**

A teoria histórico-cultural ou a pedagogia crítico social dos conteúdos segundo Azevedo (2013), faz parte da tendência progressista, que no âmbito escolar, objetiva preparar o aluno por meio da apropriação dos conteúdos científicos e de sua socialização, para a participação ativa no mundo, diante das contradições da sociedade. Nessa proposta teórica, os conteúdos não devem apenas ser ensinados, é preciso que tenham uma ligação com a realidade social e humana.

É dentro dessa proposta, que as escolas em que atuamos como docente, no Estado do Paraná se fundamentam teoricamente. Para o autor referido anteriormente, a pedagogia crítico social dos conteúdos, visa uma educação escolar na qual professores e alunos elaborem por meio dos conteúdos de ensino, uma consciência crítica para a transformação da sociedade, dando valor aos processos mentais e às possibilidades cognitivas dos educandos (AZEVEDO, 2013).

Mas, não podemos negar o fato, de que aspectos da escola tradicional ainda imperam, não nas teorias dos Projetos Políticos Pedagógicos, mas nas práticas docentes em sala de aula, quer seja por meio dos métodos de avaliação classificatórios dos conhecimentos, quer seja pelos materiais utilizados para as exposições do conteúdo ou ainda pela própria organização de sala, entre outros fatores.

Arriscamos dizer, que possivelmente, as tendências pedagógicas tanto liberais, quanto progressistas, influenciam a prática pedagógica dos docentes, indistintamente enquanto teorias, ou seja, provavelmente em algumas práticas docentes, encontramos pontos que fazem referência às diferentes tendências pedagógicas, que perpassaram nossa educação, mesmo que os documentos escolares apontem para a teoria educacional crítico social dos conteúdos.

Dessa forma, um dos aspectos a ser levado em consideração é o número de horas estabelecidos pelo governo do estado para a finalização tanto do ensino fundamental II (6º ao 9º), quanto do ensino médio. Conforme a Resolução nº 03/2010 CNE/CEB, em seu Art. 4º referente à duração dos cursos presenciais de EJA, temos que para a conclusão do

ensino fundamental II, o aluno deve perfazer um total mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas e para o ensino médio a carga horária mínima estabelecida é de 1.200 (mil e duzentas) horas. Quanto ao ensino fundamental I (1º ao 5º) a carga horária ficará a critério dos sistemas de ensino, esses atendidos pelas prefeituras municipais (PARANÁ, 2010).

Em relação às matrículas na modalidade individual, pelo que regulamenta a Instrução nº 008/2013 – SUED/SEED, no item 1.2, cada aluno poderá realizar uma carga horária semanal de até 4 (quatro) disciplinas. Sobre a carga horária dessas disciplinas, serão ofertadas de 4 a 5 horas/aula para os turnos matutino e vespertino, com duração de 50 minutos e para o período noturno a oferta será de 4 horas/aula com duração de 50 minutos. Sendo que as aulas devem ser geminadas, podendo ser as 4 horas/aula em uma mesma disciplina, ou divididas em duas disciplinas com 2 horas/aula cada. Para os casos que ofertem 5 horas/aula, poderão ser divididas em 2 horas/aula em uma disciplina e 3 horas/aula em outra disciplina.

Colocando na prática a situação acima descrita e regulamentada pela Instrução anteriormente referenciada, poderemos ter, na disciplina de Educação Física, por exemplo, 20 alunos ou mais, na modalidade individual, durante 4 horas/aula, em um dia da semana, referente a essa disciplina. Se esse aluno for do ensino fundamental II, ele terá 28 encontros de 4 horas/aula da disciplina de Educação Física, pois essa disciplina tem 112 horas/aula dentro das 1.600 horas que ele deverá cumprir. Caso o aluno seja do ensino médio, essa carga horária passa a 64 horas, considerando os encontros de 4 horas/aula, o aluno terá 16 aulas presenciais nessa disciplina.

Existem ainda os casos de aproveitamento de estudos, como preconiza a Instrução nº 008/2013 – SUED/SEED, que no item 2.5 referente à matrícula, ressalta que:

Poderão ser aproveitadas, integralmente, disciplinas concluídas com êxito por meio de cursos organizados por disciplina, por exames de EJA ou equivalentes, série(s) e de período(s)/etapa(s)/semestre(s) equivalente(s) à conclusão de séries(s) do ensino regular, mediante apresentação de comprovante de conclusão (PARANÁ, 2013, p. 3).

Nesse contexto, um docente da disciplina de Educação Física, do ensino fundamental poderá ter em sua sala de aula, no mínimo 20 alunos, sendo que uma parcela deles pode ter aproveitamentos de estudos, nas porcentagens de 25% (quando houver concluído o 6º ano), 50% (com conclusão do 6º e 7ºs anos) e de 75% (quando faltar apenas o 9º ano a ser concluído).

Somam-se a esses diferentes níveis de conhecimento, a diversidade de alunos, já mencionados anteriormente, que estudam nos CEEBJA'S. Considerando que as diretrizes propõem a utilização de materiais específicos para atender esse alunado e levando em consideração que cada um que ali está, tem uma história de vida e aprendizagem próprios, observamos, que possivelmente os docentes encontrem dificuldades significativas para realizar seu trabalho a contento, de maneira a propiciar o conhecimento científico, contextualizando os conteúdos de forma a obter uma reflexão crítica da realidade, como preconiza as teorias que embasam seus projetos políticos e pedagógicos.

Sabemos, que tanto os docentes, quanto os gestores e equipes pedagógicas provavelmente fazem o possível para atender a demanda de alunos com suas características e necessidades próprias, tanto no que concerne ao ensino propriamente dito, quanto às questões estruturais e financeiras. Mas, como dissemos anteriormente, em um país excludente como o nosso é necessário redigir-se Leis, pareceres, instruções e deliberações para que as questões educacionais sejam garantidas. Nesse sentido é necessário, que se redijam Políticas Públicas para a garantia da qualidade de ensino dessa população, que vive a tanto tempo às margens da sociedade.

No intuito de entendermos como se processa atualmente a educação especial e inclusiva, na seção seguinte, intitulada *Educação Especial e Inclusiva*, recorreremos à história, a fim de localizarmos os percalços e as conquistas que forma se estabelecendo para esses sujeitos.

### **3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A temática da inclusão, em especial, no que se refere à educação, vem sendo analisada e debatida há muito tempo. Entre os vários atores desse cenário de inquietações estão pesquisadores da educação, economistas, políticos e as pessoas com deficiência, essas, possivelmente, as mais preocupadas com a garantia de seus direitos.

Sabemos que em nossa sociedade atual, esses direitos não têm sido contemplados efetivamente, haja vista, os muitos problemas que temos enfrentado nos últimos tempos em relação ao desemprego, ao precário atendimento dos serviços públicos tanto de saúde, como de segurança, o pouco investimento na área da educação e os polêmicos casos de corrupção e lavagem de dinheiro, que nos expõe mundialmente.

Estamos vivendo um momento complexo, ao mesmo tempo em que assistimos e defrontamos o transcorrer das mudanças no governo e na economia do país, indo às ruas e marcando história; reivindicamos Políticas Públicas que garantam os direitos sociais, incluindo o direito à melhoria na qualidade de ensino, em especial para pessoas com deficiência e/ou as pessoas que frequentam a educação de jovens e adultos.

Dentro desse contexto, procuramos a seguir compreender o processo histórico da educação inclusiva, fazendo um relato das mudanças ocorridas na educação especial desde a antiguidade, até a idade contemporânea, dando ênfase à Política Nacional de Inclusão.

#### **3.1 Contexto histórico da educação especial**

No percurso histórico, as pessoas que não se adaptavam aos modelos sociais vigentes em cada época, os quais sublimavam a eficiência em detrimento da deficiência, foram desprezadas, segregadas ou mesmo, dizimadas. Esse tipo de atitude se dava em razão da organização social de cada época, cuja prioridade era sobreviver.

Na antiguidade, era comum matarem crianças com deficiência ou abandonarem idosos e doentes em lugares perigosos, pois a necessidade de sobrevivência por meio da caça e da pesca, fazia com que os povos nômades selecionassem aqueles que tivessem mais força, agilidade e destreza para comporem seu grupo (CARMO, 1991; GLAT, 2006; JIMÉNEZ, 1997).

Para Silva (1986), dois aspectos sobre os deficientes ou pessoas consideradas incapazes se estabeleceram na Antiguidade: o de tolerância e o de eliminação. De acordo

com Aranha (2001) e Garcia (2010), na Roma Antiga, as crianças eram jogadas em esgotos e em Esparta, as pessoas consideradas fracas, imaturas ou defeituosas eram eliminadas, sendo atiradas ao mar ou em precipícios. No entanto em Atenas, “[...] os deficientes eram amparados e protegidos pela sociedade” (GARCIA, 2010, p. 10).

Para Aranha (2001), além das vertentes de aceitação e desprezo, um outro aspecto foi relacionado às pessoas com deficiência, o de assistência, cujas referências podem ser encontradas em algumas escrituras religiosas, como a Bíblia, o Alcorão e o Talmud.

Sobre a demarcação entre o fim da Antiguidade e início da Idade Média, Barros (2009), constata em seus estudos que, o mundo antigo foi dando lugar ao período medieval, conforme a Igreja Cristã foi se estabelecendo como força política e acrescenta:

[...] que a Antiguidade e a Idade Média são parceiras no projeto de fornecerem ao Ocidente Moderno e ao Ocidente Contemporâneo dois de seus principais traços definidores de identidade: os valores greco-romanos que futuramente se tornariam uma base para a cultura burguesa e o cristianismo, que se tornaria a religião predominante no Ocidente (BARROS, 2009, p. 548).

A Idade Média assinala o período no qual, a Igreja condenou o infanticídio, entretanto, atribuiu a causa das deficiências às possessões demoníacas, à figura do maligno, ressaltados na arte, por meio das pinturas da época (JIMÉNEZ, 1997; CARMO, 1991).

De acordo com Silva (1986) e Carmo (1991), nessa época, por ignorância de conhecimentos a respeito das deficiências, as pessoas em geral, tinham necessidade de dar causas misteriosas a esses problemas e acreditavam que em corpos deficientes só poderiam existir mentes também, deficientes.

As conotações que se dispunham às pessoas com deficiência, eram diversas, tais como: deformadas, aleijadas, débeis e anormais, o que muitas vezes culminou com a segregação desses indivíduos da sociedade, abandonando-os em asilos ou manicômios. (BRUNO e MOTA, 2001).

Para Pessotti (1984), a influência do Cristianismo na Europa, remete à ideia de que todos possuem alma, inclusive as pessoas com deficiência, que então passam de eliminadas, a consideradas filhas de Deus, como cita:

Graças à doutrina cristã os deficientes começam a escapar do abandono ou da ‘exposição’, uma vez que, donos de uma alma, tornam-se pessoas

e filhos de Deus, como os demais seres humanos. É assim que passam a ser, ao longo da Idade Média, “les enfants du bon Dieu”, numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobre a omissão e o desencanto de que delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias (PESSOTTI, 1984, p. 04).

De acordo com Aranha (2001), a Idade Média continuou com o mesmo sistema econômico da Antiguidade que se baseava na pecuária, no artesanato e na agricultura. Segundo a autora, esse momento histórico trouxe uma nova classe social, formada por membros do clero, os quais possuíam significativo domínio das relações sociais. Ao povo cabia-lhes trabalhar em prol do enriquecimento da nobreza e do próprio clero, sem poder de decisão, quanto aos processos administrativos e econômicos da sociedade.

Nesse sentido, de acordo com Pessotti (1984), mesmo sendo as deficiências associadas ao pecado e ao demoníaco, essas pessoas eram aceitas por conventos e igrejas, que lhes conferiam um caráter caritativo e protecionista, possivelmente em troca de serviços a essas instituições, os quais lhes proporcionavam o sustento.

Segundo Vygotski (1997) os valores e preceitos impostos pelo Cristianismo, apenas modificaram o caráter moral sobre os deficientes, pois mesmo não sendo mais eliminados, ainda eram vistos como incapazes e diferentes. Para esse autor, as deficiências passaram a ser vistas com um caráter místico e religioso, relacionando as mazelas corporais à compensação espiritual e de proximidade com Deus.

Os preceitos religiosos da época culminaram com a internação das pessoas com deficiências intelectuais em sanatórios, manicômios, asilos, entre outras instituições, sem qualquer diferenciação entre os sujeitos que compunham os referidos quadros de marginalização (ARANHA, 2001; BUENO, 1993).

Para Carmo (1991), as condições sociais relacionadas às pessoas com deficiência, começaram a se modificar a partir do período Renascentista, impulsionando o interesse de estudiosos em pesquisarem a natureza, o que auxiliou no avanço de estudos sobre a reabilitação física.

É importante ressaltar que o período renascentista, que vai aproximadamente desde o fim do século XIV até o fim do século XVI, e que se difundiu na Itália para os outros países da Europa, significou o grande marco no campo dos direitos e deveres dos deficientes (CARMO, 1991, p. 24-25).

O autor anteriormente citado, faz menção, também, às pessoas que no decorrer desse período fizeram fama, apesar de suas deficiências, tais como: o matemático e astrônomo Galileu Galilei; o poeta Luís de Camões; o astrônomo Johannes Kepler; o músico Ludwig Von Beethoven e o escultor Antônio Francisco Lisboa.

Com a queda do feudalismo e os avanços nos estudos sobre a natureza, uma nova concepção é auferida à deficiência, relacionando-a aos infortúnios naturais e passando a tratá-la pela medicina. Assim, de acordo com Aranha (2001), surge nessa época o primeiro hospital psiquiátrico, mas sem mudanças significativas na forma de atendimento a esses sujeitos, confinando-os, como já acontecia, nos asilos e conventos, ao invés de tratá-los.

Em seus estudos sobre a defectologia<sup>6</sup>, Vygostki (1997) faz menção ao atendimento clínico proferido às crianças com deficiência intelectual, ressaltando que: “[...] para a clínica lhe interessou sobre tudo a possibilidade de diferenciar aqueles sintomas mediante os quais se pode diagnosticar o retardo mental, determinar esta forma de déficit e distingui-la de outro quadro clínico semelhante e, nada mais” (VYGOTSKI, 1997, p. 131, tradução nossa)<sup>7</sup>.

Desse pensamento comunga Pessotti (1984), que relata em suas investigações que a educação das pessoas com deficiência, nesse período, ficou reduzida à área médica, sendo em geral, proporcionada por instituições religiosas ou filantrópicas. Para o autor, esperava-se à época, que as práticas educativas auxiliassem na cura das deficiências, conferindo aos sujeitos deficientes, comportamentos mais normalizados.

Apesar do interesse médico não ter tido vistas ao processo de desenvolvimento humano e educacional desses sujeitos, o foco clínico contribuiu significativamente, para o entendimento acerca das possíveis causas biológicas dessas deficiências.

Posteriormente, no século XVII, as modificações no modelo da sociedade e da economia determinaram o capitalismo comercial, cujos preceitos calcados no lucro e na dominação, consolidaram a desigualdade social (ARANHA, 2001). No que tange à educação, essa passou a ser oferecida, também pelo Estado, onde antes era fator exclusivo da Igreja, mas com intuito de formar mão de obra para o novo paradigma social que se

---

<sup>6</sup> VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas V – Fundamentos da defectología. Madri: Visor, 1997.

<sup>7</sup> A la clínica leinteresó sobre todo la posibilidad de distinguir aquellos síntomas mediante los cuales se puede diagnosticar el retraso mental, determinar esta forma de déficit y distinguirla de otro cuadro clínico similar, y nada más.



consolidava. Com relação à deficiência, essa continuava sua busca nas causas relacionadas à natureza.

A era das instituições especializadas foi o momento seguinte na história das pessoas com deficiência; compreendida entre o final do século XVIII e início do século XIX, esse período, possivelmente marca a divisão da era filantrópica e assistencialista com a educação especial, como podemos ver na seguinte citação:

[...] consideram o século XVIII como o marco definitivo no esforço que a sociedade moderna encaminhará no sentido de proporcionar educação especializada compatível com as necessidades das crianças excepcionais, analisada somente através da perspectiva da extensão de oportunidades educacionais a essas crianças (BUENO, 1993, p. 64).

Entretanto, esse tipo de atendimento às pessoas com deficiência, segundo Carmo (1991) em seu início, era mais voltado ao assistencialismo, do que à educação. Para Jiménez (1997), duas concepções foram formadas em relação às pessoas deficientes, uma delas se alicerçava na ideia de que esses sujeitos concebiam um perigo à sociedade, o outro ponto de vista baseava-se justamente no contrário, entendendo ser necessário proteger esses sujeitos do restante da população.

Nesse sentido, ambas as concepções, salientadas pelo referido autor, mostram uma segregação velada pela ideia protecionista dessas instituições. Recorremos a outra autora, que disserta sobre esse tema, quando ressalta que o Paradigma das Institucionalizações:

[...] caracterizou-se, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias. Assim, pessoas com retardo mental ou outras deficiências, frequentemente ficavam mantidas em isolamento do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento, ou de processo educacional (ARANHA, 2001, p. 8).

No Brasil, o movimento de institucionalização surgiu com ponderação e, segundo Januzzi (2006), foi influenciado pelas ideias da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade, que adentrou o país acarretando em um “[...] liberalismo de elite, preocupado em concretizar essas ideias até um certo limite que não prejudicasse a essa camada” (JANUZZI, 2006, pg. 6).

Outro fato importante no que tange a atenção às pessoas com deficiência, foi a criação da Roda dos Expostos, que segundo Martins e Szymanski (2004), ficavam anexas

aos orfanatos e instituições de caridade, nos quais, possivelmente, os progenitores abandonavam suas crianças aos cuidados dos religiosos, onde antes eram encontradas em lixos, sarjetas e esgotos. Se fizermos um paralelo com situações de nosso cotidiano, provavelmente, em algumas circunstâncias, os pequenos infantes continuam em situações de abandono, semelhantes às do passado.

Posteriormente, começam a surgir institutos com a finalidade de profissionalização dessa parte da população, como o caso do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, no ano de 1854 e, posteriormente, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, na mesma cidade, no ano de 1857, ambos fundados, por meio de Leis e decretos assinados por D. Pedro II (MAZZOTTA, 2011; JANUZZI, 2006).

De acordo com Mazzotta (2011) algum tempo depois de serem inaugurados, ambos os Institutos construíram oficinas para a aprendizagem de ofícios, tais como: oficinas de tipografia, encadernação e tricô, para os cegos e sapataria, encadernação, pautação e douração, para os surdos.

Em relação ao atendimento dos deficientes intelectuais, há relatos de que em 1874, o Hospital Estadual de Salvador, atualmente Hospital Juliano Moreira, tenha iniciado um processo de atendimento a esses sujeitos, mas, segundo o autor anteriormente referido, esse atendimento foi mais voltado à assistência médica, do que educacional.

Entretanto, segundo Januzzi (2006), nesse período a preocupação com a educação do deficiente não era primordial ao governo central, sendo assim foi destinada à indiferença, como também à instrução primária, outrora garantida gratuitamente, pela Constituição de 1824, mas que, poucos recursos reservaram a sua efetivação. Por suposto, não somente as pessoas com deficiência, mas também, os pobres estavam fadados à marginalização social.

Aproximadamente cinquenta anos depois, em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi, no Rio Grande do Sul, instituição especializada em pessoas com deficiência mental, com uma pedagogia fundamentada nos pressupostos médicos (JANUZZI, 2006).

Segundo Vygotski (1997), a pedagogia terapêutica herdou dos princípios clínicos as questões básicas sobre a natureza da deficiência mental e tentou elaborar sua prática sobre o alicerce dos resultados desses estudos. Para esse autor, a educação desses sujeitos deveria levar em conta as questões sociais que envolvem essa população e ser pautada em suas possibilidades e não, nas características de sua deficiência, que possivelmente, lhes proferia limitações.

Dando continuidade às mudanças históricas no atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, vemos na sequência que a década de 1930 foi marcada por muitas transformações, que interferiram tanto nos aspectos políticos e econômicos do país, como na estrutura educacional, como podemos ver na seguinte citação:

[...]a década de 1920, para o Brasil, representa um processo de transição econômica e social, a partir do chamado modelo primário exportador, rumo a novo padrão de acumulação – o do crescimento para dentro -, que seria desencadeado a partir da Crise de 1929 e da Revolução de 1930. Transitamos, assim, do velho padrão primário exportador, onde o complexo cafeeiro paulista predominava, rumo a um novo, o da industrialização, que se firmaria a partir de 1933 (CANO, 2012, p. 898).

Dessa forma, com o surgimento do Capitalismo Industrial, conforme Romanelli (1986), houveram mudanças necessárias na sociedade brasileira e, conseqüentemente, na educação, sendo essa, importante na qualificação de pessoas para o mercado de trabalho e no auxílio à diminuição do analfabetismo. Entretanto, para essa autora, a expansão do capitalismo e a preocupação com a educação, não se deram de forma uniforme em todo território nacional, mas, apenas nos locais em que se intensificavam as relações de produção capitalista, acarretando impugnações preocupantes na educação do país.

Observamos nos estudos da referida autora, que a preocupação com as mudanças sociais e, conseqüentemente, educacionais não eram priorizadas, pois a preocupação maior pautava-se na concretização do modelo capitalista de produção e desenvolvimento.

O que não difere dos dias atuais, se analisarmos as condições de vida da maioria dos brasileiros. Mesmo assim, de certa forma, esse modelo ajudou nas questões referentes ao analfabetismo das pessoas que migravam das zonas rurais, para os centros urbanos em busca de trabalho.

Esse fator de migração para os grandes centros, fez com que, segundo Romanelli (1986) houvesse uma maior preocupação com a instrução da população, incluindo as pessoas com deficiência, haja vista, que esses sujeitos, também poderiam produzir pela força do trabalho.

Nesse contexto político-econômico brasileiro, segundo Januzzi (2006), algumas ações do governo buscavam atender às singularidades das pessoas com deficiência, com vistas ao aumento da produção do capital e não, especificamente, a sua formação educacional e humana.

Mas, embora as desigualdades sociais fossem consideravelmente visíveis, para a referida autora, foi uma década importante para a educação do deficiente, destacando o surgimento da Sociedade Pestalozzi, em 1932, e o do Instituto Pestalozzi, em 1935, ambos voltados ao atendimento das pessoas com deficiência intelectual.

A partir da Segunda Guerra Mundial, de acordo com Bueno (1993), houve na educação especial brasileira um aumento do número de instituições privadas voltadas a essa população, a exemplo da Sociedade Pestalozzi e, também, da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) fundada em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, multiplicando-se para todo país. Para esse autor, existia uma clara distinção entre as instituições assistencialistas e filantrópicas que atendiam os deficientes pobres, e as instituições privadas responsáveis pela reabilitação e educação dos deficientes mais abastados.

Provavelmente, nesse período da história, as pessoas com deficiência em condições econômicas favoráveis tivessem mais condições de estudo, do que pessoas pobres e sem deficiência. Assim sendo, possivelmente, a pobreza seja a condição de maior marginalização de uma sociedade.

Nessa mesma época surgem muitas campanhas a favor das pessoas com deficiência, dentre elas, segundo Mazzotta (2011): Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, 1958; Campanha Nacional de Educação de Cegos – CNEC e Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME, em 1960.

De acordo com Bueno (1993), essas campanhas faziam parte de um amplo movimento nacional, cujo objetivo era dar encaminhamento a grandes problemáticas como a alfabetização e as endemias. Assim, são criadas escolas anexas a hospitais e ao ensino regular; mais instituições são fundadas; surgem formas de atendimentos diferenciados em clínicas, centros de reabilitação e em institutos psicopedagógicos, a maioria privados, principalmente a partir da década de 1950.

Nesse período, a educação, de forma geral, se organizava de modo a atender aos pressupostos de impulso da industrialização no país (JANUZZI, 2006). De acordo com Mazzotta (2011) até 1950 existiam 54 estabelecimentos de ensino regular, entre federais, estaduais e privados, que atendiam pessoas com deficiência e onze instituições especializadas.

Segundo Bueno (1993), nesse período, o governo preocupou-se em identificar a deficiência intelectual, pois essa foi vinculada ao fracasso escolar, possivelmente mascarando, as verdadeiras causas das reprovações no ensino público.

O percurso histórico da educação especial nesse período se insere no movimento maior de reordenamento do Estado brasileiro, que redundou nas reformas educacionais, trabalhistas, sanitárias e previdenciárias que tinham como objetivo fundamental impedir a participação das camadas populares nas grandes decisões nacionais. Nesse sentido, a determinação **científica e neutra da deficiência**, principalmente em relação à deficiência mental, contribuiu para o acobertamento das reais determinações para o fracasso escolar por parte das crianças dessas camadas (BUENO, 1993, p. 94, grifo do autor).

Nesse contexto, surge em 1961 a Lei nº 4024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que inova ao destinar um capítulo aos sujeitos com deficiência, mas também salvaguarda o incentivo financeiro às entidades privadas que ofertavam esse atendimento. O artigo 88 da referida lei, destaca que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, afim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Sobre a eficácia da referida lei, Romanelli (1986) faz uma importante ressalva, ao dizer, que isso depende dos homens que a aplicam. O que geralmente acontece, na opinião dessa autora, em relação à interpretação da lei pelos homens públicos, é a sujeição aos mecanismos juristicistas, do que às reais necessidades de sua aplicação.

Supostamente, leis são redigidas e outorgadas sem condições de infraestrutura e descontextualizadas dos reais objetivos e conteúdos necessários à sua efetivação prática. Entretanto, é um caminho fundamental para a conquista de mudanças significativas nos vários setores de nossa sociedade, em especial, o da educação.

Nessa conjuntura, a educação especial passa a ser vista como área específica de atuação, “[...]com a criação de escolas especiais e implantação de classes especiais nas escolas regulares públicas” (GLAT, 2006, p. 11).

Posteriormente, a constituição da nova LDB – Lei nº. 5.692/71, versa em seu artigo 9º que para os alunos que se encontrem em atraso idade/série, com deficiências físicas ou intelectuais e alunos com superdotação, haja atendimento especial, conforme as normas regidas pelos Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

Com a garantia em lei, de que as pessoas com deficiência recebessem atendimento especial, essas passaram a frequentar as classes especiais dentro das instituições de ensino regular, porém ainda segregadas dos demais alunos.

Para Glat (2006), a educação especial estabeleceu-se em relação ao planejamento de políticas públicas com o a formação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no ano de 1973. Nesse contexto, o enfoque da deficiência passou a não ser mais inerente ao indivíduo, mas sim, apontado como falha nos setores da sociedade, tais como: a família, a escola e as clínicas, como responsáveis por promover a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos.

Aos setores incumbentes, coube proporcionar subsídios para que as pessoas com deficiência pudessem superar, na medida do possível, suas limitações naturais, tendo assim, uma oportunidade de convivência mais ativa na sociedade. A isso denominou-se *integração*.

Conforme Glat (2006), a proposta da integração, em sua origem, surgiu de um grupo de pesquisadores escandinavos, que preconizavam um princípio denominado *Princípio da Normalização*. De acordo com esse princípio, à sociedade cabia a responsabilidade de proporcionar aos indivíduos com deficiência, condições de vida que lhes concedesse uma forma de convívio social mais efetiva.

Ao princípio da normalização, Jiménez (1997) desferi uma crítica ao ressaltar que o conceito de normalidade é significativamente relativo, pois que, altera-se conforme fatores de ordem social, tais como: a cultura, a época vivida, os costumes, entre outros. O autor acrescenta ainda, que o estado de normalidade ou não normalidade é extrínseco ao sujeito, portanto não há como mudar o indivíduo para que esteja integrado à sociedade, mas sim, hão que haver modificações nas condutas ante às pessoas com deficiência, para que elas possam ter um melhor convívio social. Recorremos a outra autora que nos elucidou, quanto à proposta da integração calcada no princípio da normalização.

A filosofia da normalização e integração foi rapidamente difundida nos Estados Unidos, Canadá e diversos países europeus, se fortalecendo, no final dos anos 60 e início dos anos 70, junto com os movimentos de diretos civis, quando diversas minorias e grupos marginalizados começaram a lutar para conquistar seu espaço na sociedade. (GLAT, 2006, p. 12).

De acordo com Goffi (2009), nesse contexto, as pessoas com deficiência não eram as únicas consideradas não normais, pois, um expressivo número de pessoas carregavam

consigo esse mesmo estereótipo, quer sejam por suas orientações sexuais, credos, idade ou nível socioeconômico.

Atualmente, denominam-se como pertencentes à diversidade, já relacionados na seção 2 dessa pesquisa, os sujeitos que não condizem com padrões pré-estabelecidos pela sociedade e, que lutam pela conquista de políticas públicas que lhes salvaguarde melhores oportunidades de atuação na sociedade.

Em relação à integração, cujos preceitos acarretavam na responsabilidade do próprio deficiente de adaptar-se às necessidades de sua participação na sociedade, muitas críticas foram proferidas pelos estudiosos dessa temática e, também, pelas pessoas com deficiência. Ressalta Jannuzzi (2006) que a proximidade da educação do deficiente com o modelo social de acúmulo monetário, aponta que a educação desses sujeitos foi pensada em termos de economia de gastos.

Para essa autora, as internações em instituições ou clínicas foram efetivadas enquanto convenientes para a sociedade. Posteriormente, a necessidade de diminuir investimentos nessa área fez com que houvesse uma preocupação com a educação desses sujeitos, velada na real intenção desse processo, como podemos ver na seguinte citação:

A defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. Também isso redundaria em benefício dos normais, já que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles, cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar. (JANNUZZI, 2006, p. 53)

Nesse sentido, o Estado despenderia recursos às pessoas especiais, de forma que atingisse, também, àqueles que de algum modo estivessem defasados em sua aprendizagem escolar. Aos cofres públicos, interessava-lhes que esses sujeitos pudessem contribuir para o desenvolvimento do país, por meio de sua força de trabalho.

Sobre essa ideia, Mazzotta (2011) salienta, que no decorrer do período militarista, de 1964 a 1985, o critério principal para o desenvolvimento global do país foi o crescimento econômico.

Nessas circunstâncias, a proposta de integração delineava-se por uma via de mão única, ou seja, ao Estado cabia-lhe a oferta de condições para as adaptações dos sujeitos ditos com deficiência, mas a incumbência de se tornar o mais normal quanto possível era

do próprio deficiente, o que possivelmente acarretou na desvalorização dos diferentes, quanto aos seus valores sociais e humanos.

Nesse contexto, no decorrer da década de 1970, segundo Mazzotta (2011), foi elaborado o I Plano Nacional de Desenvolvimento – I PND - em conjuntura com o Plano Setorial de Educação e Cultura, com vigência nos anos de 1972 a 1974. O referido plano apontava como diretriz da educação especial a integração e a racionalização. Posteriormente, concomitante à criação do CENESP, em 1973, houve a criação de um fundo de educação especial, de finalidade contábil.

Para Bueno (1993) o CENESP propunha a absorção dos alunos especiais pelo sistema escolar, entretanto a forma como esse fato se desenvolveu no Brasil, conduziu ainda mais o assistencialismo preconizado na política social do país.

De acordo com o autor referido anteriormente, o fato da educação especial ter sido inserida no contexto das prioridades educacionais do Brasil, na década de 1970, fez com que boa parte dos pesquisadores da área, analisassem esse percurso apenas sob o prisma das oportunidades educacionais. Entretanto, o autor ressalta que outros fatores devam ser analisados, em relação à *preocupação* com os deficientes, tais como: os de interesses político-econômicos, calcados na privatização; a culpabilidade do fracasso escolar atreladas às características do educando deficiente; a incorporação de concepções acerca do conhecimento científico que enfatizam as limitações específicas dos deficientes e não, suas possibilidades; entre outros. (BUENO, 1993).

Nesse sentido, possivelmente a educação especial, vista pela ótica das oportunidades às pessoas com deficiência, não levando em consideração os motivos históricos, sociais e culturais, que os constituem como seres humanos, impossibilitando muitas vezes, sua integração em escolas regulares, acabou por segregar ainda mais esses sujeitos.

Corroborar com essa ideia, Omote (1999), quando faz referência aos serviços atribuídos aos deficientes, que na década de 1970 passaram a ser vistos sob o prisma da integração e segregação. Segundo o autor, a defesa da normalização como meta a ser conquistada pela proposta da integração, abriu caminho para muitas discussões calcadas em interpretações equivocadas, o que resultou em práticas supostamente integracionistas. Segundo esse autor:

Não raras vezes praticou-se a normificação em vez da normalização, isto é, os deficientes foram encorajados a passar por normais,



administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade (OMOTE, 1999, p. 4).

Para a teoria Histórico-Cultural, compreender a constituição do homem demanda um entendimento acerca de suas condições reais de vida, as quais são organizadas considerando aspectos da sua cultura, do meio em que está inserido e, somente dessa maneira se podem configurar análises de suas transformações e, conseqüentemente, necessidades. Nos pressupostos dessa teoria, podemos verificar a importância da busca por componentes filogenéticos e ontogenéticos que possam auxiliar no esclarecimento acerca dos aspectos relacionados ao processo de humanização. Isso tem significativa importância para a compreensão do desenvolvimento humano e da relação entre os elementos biológicos e sociais, que constituem o homem, estudados, não a partir de dicotomias, mas nas possibilidades de suas inter-relações.

Dessa forma, a proposta de integração, calcada na possibilidade de capacitação dos sujeitos com deficiência e sem o reconhecimento de sua história e de suas relações com o meio, difere dos pressupostos de Vygotski e seus seguidores.

Dando continuidade ao tema da integração, surge, ainda na década de 1970, em concordância com o II Plano Setorial de Educação e Cultura, vigente nos anos de 1975 a 1979, o I Plano Nacional de Educação Especial - I PNEE, elaborado pelo Ministério de Educação e Cultural (MAZZOTA, 2011).

Em seus estudos sobre a educação especial no Brasil, o autor anteriormente referenciado, ressalta que quadros estatísticos referentes à avaliação geral da educação especial à época, mostram que 62% das pessoas com deficiências eram atendidas em instituições especializadas, em grande parte privadas. Pelo amparo da LDB de 1971 – Lei nº. 5.692/71, esses alunos eram incentivados a participarem do ensino regular, sempre que possível e sem a perda da qualidade de ensino.

Para Mazzotta (2011), tal proposta remete a uma falácia, na medida que induz o entendimento de que a maioria das pessoas com deficiência eram atendidas em escolas particulares. Segundo o autor, esse fato possivelmente, ordena um sentido de valor, que destaca o ensino privado como de melhor qualidade, ressaltando implicitamente, a segregação desses sujeitos.

Na sequência, a década de 1980, vem apontar um descontentamento da proposta de integração. As discussões, à princípio, aconteceram entre os educadores americanos,

pois observaram, que mesmo os alunos especiais matriculados em classes comuns, juntos aos ditos normais, eram segregados (OMOTE, 1999).

Nesse sentido, uma ordem foi se estabelecendo em relação à superação desses preceitos integracionistas e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu no ano de 1980 o Plano de Ação da Comissão do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). Posteriormente, em 1985, com a queda do regime militar e instauração da Nova República, o CENESP-MEC elabora o plano denominado Educação Especial-Nova Proposta, cuja premissa era a urgência na redefinição da política para educação especial no país (MAZZOTTA, 2011).

De acordo com Kassar (2011), com a configuração da nova Constituição Federal de 1988, dá-se destaque para os direitos sociais e a implantação dos princípios de descentralização e municipalização para execução de políticas sociais, das quais a educação, também faz parte.

Segundo a referida autora, a partir da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, proferida em Jomtien na Tailândia, em 1990 e com a efetivação da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, o Brasil compromete-se com a responsabilidade de assegurar o direito à educação para todas as pessoas, incluindo os com deficiência.

Entretanto, uma das propostas, iniciada no Governo de Fernando Collor de Mello (1990 a 1992) e tendo continuidade no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002) foi a criação do *terceiro setor*<sup>8</sup>, delegando áreas importantes como a educação e a saúde a instituições públicas não estatais (KASSAR, 2011).

Na sequência desse estudo, o item a seguir faz referência às ações que culminaram com a elaboração da proposta para uma educação inclusiva em superação à proposta de integração.

### **3.2 A Política Nacional de Inclusão**

Tendo como ponto de partida, a Conferência proferida em Jomtien, em 1990 e as modificações governamentais, que levaram à criação do terceiro setor, constatamos, que

---

<sup>8</sup> O governo (primeiro setor) é responsável pelas questões sociais, o segundo setor é o privado, responsável pelas questões individuais. Com a falta de recursos do Estado, o setor privado passou a auxiliar nas questões sociais por meio de instituições. Dessa forma, as organizações sem fins lucrativos e não governamentais, que prestam serviço de caráter público, constituem o terceiro setor (CALEGARE e SILVA JUNIOR, 2009).

novas exigências e expectativas para a educação especial culminaram com a proposta de uma educação inclusiva, em detrimento aos pressupostos da integração, até então vigentes. Essas questões alcançaram o âmbito mundial por meio de organismos importantes como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO.

Esse fato resultou no advento da Declaração de Salamanca, discutida na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade*, em 1994 na Espanha. Podemos considerar, que esse fato marca o início de uma nova fase para a educação de forma geral e, especificamente para a educação especial, a era da inclusão.

Amparada pela legislação em vigor, Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, “[...]a educação inclusiva é atualmente a política educacional oficial do país[...]” (GLAT, BLANCO, 2013, p.23). Sua abrangência não se limita às pessoas com deficiência, mas se estende para um rol de sujeitos, cujas causas de repetência e evasão escolar não estão apenas atreladas a problemas intrínsecos dos educandos, mas, possivelmente, relacionados a fatores pertencentes aos próprios procedimentos escolares, tais como: currículos inflexíveis e metodologias obsoletas, que não consideram a diversidade social, econômica, cultural e histórica dos alunos.

Entretanto, não devemos apontar o sistema escolar como o único responsável nesse processo, pois que para constituirmos a inclusão social e, conseqüentemente, uma educação inclusiva, há que existir a participação de todos, inclusive no que diz respeito a atitudes discriminatórias e preconceituosas, em relação à diversidade de sujeitos que compõem nossa sociedade.

Segundo Omote (1999), a inclusão de educandos com deficiência em classes comuns deve ser seriamente fundamentada, pois nem todos os alunos deficientes podem ser inseridos nas classes de ensino regular. Uma atitude imprudente pode resultar em uma maior segregação, em vez de inclusão. Sobre a temática da inclusão escolar, concordam Glat e Blanco, quando ressaltam que:

[...] dada a diversidade do alunado e das realidades escolares, não temos ainda conhecimentos e experiências de escolas inclusivas acumuladas que permitam afirmar que as classes comuns da maioria das escolas brasileiras – com número grande de alunos, professores sem formação adequada, entre outros aspectos – são a melhor opção para a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos (GLAT; BLANCO, 2013, p. 33).

De acordo com Omote, (1999), não há dúvidas que muitos alunos podem ser favorecidos com a inclusão escolar em classes comuns, convivendo com educandos não deficientes e se beneficiando dessa interação. No entanto, a escola deve estar alicerçada para que as condições de inclusão sejam efetivadas a contento.

De acordo com o autor referido anteriormente, ao poder público municipal, cabe também, a responsabilidade em promover suporte para que a inclusão escolar se efetive, como cita:

Há necessidade de serviços complementares de apoio, de que a escola certamente não dispõe e nem poderá dispor, tais como atendimentos das áreas de Serviço Social, Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Oftalmologia, Otorrinolaringologia, etc. O transporte escolar adaptado pode ser uma outra necessidade a ser atendida pelo Município (OMOTE, 1999, p. 11).

Dessa forma, os alunos egressos da educação especial, inseridos no ensino regular, precisam dos serviços de apoio à escola. Segundo Glat e Blanco (2013) é fundamental para que a real efetivação da educação inclusiva aconteça, a participação desses serviços de suporte especializados. As autoras ressaltam, que é necessário proporcionar formação inicial e continuada aos professores que atuam com esses sujeitos e que “[...] só o diálogo entre especialistas e generalistas fará com que a escola construa as melhores respostas educativas para todos os alunos” (GLAT; BLANCO, 2013, p. 33).

De acordo com Mittler (2003), a inclusão remete a uma reforma nas escolas, nos currículos, na formação dos professores, nas propostas pedagógicas, nas avaliações e na forma de organização dos alunos em sala de aula para atender a diversidade “[...] que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência” (MITTLER, 2003, p. 34).

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96, já citada anteriormente, as discussões a respeito da inclusão social e, conseqüentemente, da educação inclusiva, suscitaram muitas reflexões ao redor dessa temática, quer por parte dos professores não preparados para essa situação, quer por parte de estudiosos do tema, de políticos, entre outros.

Entendemos que a mudança social, necessária para uma inclusão efetiva, depende de fatores sociais, históricos e culturais, tendo em vista, a variedade de princípios e condições que constituem a formação humana. A quebra de paradigmas preconceituosos e discriminatórios deve ser uma constante. Para tanto, documentos foram elaborados, com

a intenção, provável, de dar suporte legal às modificações necessárias à inclusão social e, conseqüentemente, educacional.

Delineamos uma linha do tempo sobre tais documentações, a partir da LDB de 1996. Assim, temos em 20 de dezembro de 1999, o Decreto nº 3.298/99 que em seu Art. 1º, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e o conjunto de orientações e normas que objetivam os direitos individuais e sociais desses sujeitos (BRASIL, 1999)

Em 2001, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja proposta objetiva melhorar o nível de ensino em todas as etapas da educação, além da redução das desigualdades no que se refere ao acesso e permanências nessas etapas de escolaridade. Essa Lei, busca assim, atender às exigências postas pelos órgãos financiadores da educação, como por exemplo, o Banco Mundial (BRASIL, 2001a).

O capítulo 8 da referida Lei é destinado à educação especial e estabelece diretrizes, objetivos e metas para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, destacando as necessidades de recursos financeiros, materiais pedagógicos, formação de professores, tanto da educação básica, como do ensino superior e de atendimento educacional especializado (AEE), entre outros recursos, que possam garantir a escolaridade dessa população (BRASIL, 2001a).

Dentro dessa premissa, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e que em seu Art. 1º Parágrafo único ressalta que o atendimento escolar de alunos com necessidades especiais deva ocorrer desde a educação infantil, assim como nas creches e pré-escolas “[...] assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2001b, p. 1). O Art. 2º da referida Resolução, discorre sobre a responsabilidade das escolas em organizar-se para atender os alunos com necessidades especiais e assegurar as condições para uma educação de qualidade a todos (BRASIL, 2001b).

Para atender a proposta da educação básica inclusiva, o Parecer CNE/CP nº 9 de 8 de maio de 2001, propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, com vistas à formação de professores em nível superior para atender alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns (BRASIL, 2001c).

Na sequência, a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, que no Art. 1º confere o reconhecimento dessa Língua, como meio legal de comunicação e expressão às pessoas surdas do Brasil. Para o atendimento aos cegos e deficientes visuais, foi aprovado, pela Portaria MEC nº 2.678 de 24 de setembro de 2002, o projeto de Grafia Braille para a Língua Portuguesa, com recomendação de seu uso em todo o território nacional e em todas as modalidades de ensino (BRASIL, 2002)

A Portaria nº 3.284 de 7 de novembro de 2003, estabelece os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência física para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições (BRASIL, 2003). Em 2005, a Lei nº 11.096, institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI e em seu Art. 1º dispõe sobre a concessão de bolsas de estudos de graduação ou formação sequencial específica, de forma integral ou parcial em instituições privadas, com ou sem fins lucrativos. O Art. 2º, item II, da referida Lei, destina bolsa de estudos a portadores de deficiência (BRASIL, 2005).

A Organização das Nações Unidas (ONU), em 13 de dezembro de 2006, aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A Convenção estabeleceu aos Estados participantes, dentre eles o Brasil, a responsabilidade por garantir o acesso e a qualidade de ensino para essa população, em todos os níveis de escolaridade, além de promover o respeito a sua dignidade (BRASIL, 2007a).

Em 24 de abril de 2007, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cuja meta estabelecida para um prazo de 15 anos, foi a de melhorar a educação no país, em especial a educação básica, desde o ensino infantil ao ensino médio. Entre as ações previstas pelo PDE para as pessoas com deficiência, encontram-se: a implantação de salas de recursos multifuncionais; a acessibilidades arquitetônica dos prédios escolares e a formação de professores para o atendimento educacional especializado (AEE) (BRASIL, 2007b).

Concomitantemente, é aprovado o Decreto nº 6.094/2007, que em seu capítulo I, Art. 2º, item IX, versa sobre a garantia de acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais no ensino regular, com o intuito de fortalecer a proposta educacional inclusiva nas escolas públicas (BRASIL, 2007c).

Dentro desse movimento sócio-político pela inclusão, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), juntamente com a Secretaria de Educação Especial, promulga, em 2008, o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (PNEEPEI), com vistas a fomentar políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos. O documento estabelece, como objetivo principal:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14).

As Diretrizes dessa Política indicam que o atendimento educacional especializado, deva ser ofertado pela escola regular ou centros de atendimento especializado, no turno contrário da escolarização, não podendo substituí-la. De acordo com a PNEEPEI a estatística quanto à matrícula de alunos especiais nas classes comuns do ensino regular, foi de 43.923 alunos em 1998, para 648.921 em 2013, constatando assim, um aumento de 1.377% (BRASIL, 2008).

Os dados estatísticos escolares, disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referentes ao ano de 2016, indica que o número de escolas do ensino regular que atendem alunos com deficiência aumentou, desde a implantação da PNEEPEI em 2008. Os dados apontam que em 2008, 31% das escolas brasileiras atendiam alunos especiais nas classes comuns e em 2016 esse percentual subiu para 57,8%. (INEP, 2017)

Conforme as PNEEPEI, a escolarização das pessoas com deficiência separadas do ensino regular, podem enfatizar a deficiência, constituindo-se assim, em instituições e práticas pedagógicas que discriminam ao invés de incluir (BRASIL, 2008, p.5). Entretanto, vimos que autores como Omote Mendes, Glat e Blanco defendem a ideia de que nem todos os alunos pertencentes à educação especial, possam ter atendimento em classes comuns.

Nosso trabalho docente em escolas públicas, acompanha na prática esse movimento de inclusão, desde a promulgação da LDB em 1996 até os dias atuais, passando pela PNEEPEI em 2008.

Para Vygotski (1997; 2003) a interação entre os sujeitos possibilita as condições de aprendizagem e desenvolvimento humanos, assim sendo. Nesse sentido, a interação no ambiente escolar, entre os sujeitos do ensino especial e do ensino regular, provavelmente promova o desenvolvimento de ambos.

Contudo, concordamos com o fato, de quem nem todos os alunos da educação especial, possam estudar no ensino regular. Para Machado e Pan (2012) A PNEEPEI aponta resultados, provenientes do compromisso assumido, com os organismos internacionais que financiam a educação no país e apresentam um crescimento das matrículas dos alunos especiais em escolas de ensino regular, comparadas com as escolas especiais e também, um aumento nas matrículas nas escolas públicas em comparação com as escolas privadas. Segundo esses autores o aumento de matrículas de alunos especiais de 1998 a 2006 cresceu 640%.

Analisando o aumento de matrículas de alunos especiais nas classes comuns da rede regular de ensino, possivelmente, as políticas que se estabelecem sobre a inclusão educacional, entre elas a PNEEPEI, caminhem no intuito de que todos os sujeitos da educação especial, sejam atendidos no ensino regular. Para fundamentar nosso pensamento, nos valem da seguinte citação:

Para o combate à discriminação e como forma de garantia de direitos fundamentais, a nova política propõe a inclusão de todos na escola regular, buscando ressignificar a identidade dos alunos da educação especial. Central na discussão de práticas voltadas à educação especial, a PNEEPEI (2008) e seu discurso não têm se apresentado como consenso sobre o que seja o melhor às pessoas portadoras de deficiência em nossa sociedade, produzindo respostas e ecos de vozes que passam a ser significadas como origens de práticas discriminatórias (MACHADO; PAN, 2012, p. 286)

A Lei nº 13.005/2014 aprovou o PNE com vigência por 10 anos a partir da data de sua promulgação, em 25 de junho de 2014. O Art. 2º dispõe sobre as diretrizes do PNE e entre outras coisas destaca: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades sociais e erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria na qualidade de ensino; valorização dos profissionais



da educação e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Dentro das propostas do PNE, a meta 9 previa que a taxa de analfabetismo no Brasil chegasse a 6,5% em 2015, entretanto, esse índice não foi alcançado conforme aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua – PNAD Contínua, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo os dados desses órgãos, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos de idade ou mais, em 2016 foi de 7,2% e, em 2017 chegou a 7%. Mesmo ocorrendo a queda no índice de analfabetismo, a meta de 2015, proposta pelo PNE, que era de 6,5%, não foi alcançada. De acordo com o IBGE, a taxa de 7% representa 11,5 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever e que essa incidência é maior entre a população de 60 anos ou mais e a população de pretos ou pardos (nomenclatura do documento), em relação aos brancos (IBGE, 2018).

Nos dados do Censo Escolar do INEP, referente ao ano de 2016, 2,8 milhões de crianças e adolescentes, entre 4 e 17 anos estavam fora da escola, mesmo o ensino sendo obrigatório nessa faixa etária (INEP, 2017).

Analisando os dados estatísticos, sobre o aumento do número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas regulares e a porcentagem de pessoas analfabetas em nosso país, provavelmente a *escola para todos* esteja se limitando aos números de atendimento escolar e não às reais necessidades educacionais existentes dentro das instituições escolares, pois segundo Deimling e Moscardini (2017), as escolas “[...] ainda mantém condições precárias de escolarização aos já aparentemente incluídos” (p. 12).

A proposta da inclusão escolar discorre sobre a necessidade de promover a possibilidade de aprendizagem, respeitando a subjetividade do desenvolvimento dos sujeitos, que de alguma forma foram considerados excluídos de nossa sociedade. Para tanto, aponta recursos que possam auxiliar e contribuir para que esse processo se concretize. Entretanto, concordamos com os autores citados, no que diz respeito à necessidade de se pensar a inclusão escolar, não em relação aos números estabelecidos estatisticamente sobre matrículas, mas sim, na forma como o atendimento a esses sujeitos acontece nas escolas. Segundo esses autores:

[...] apesar dos avanços no número de alunos matriculados na rede regular de ensino, não devemos nos entusiasmar. É preciso que se faça uma discussão para além dos dados estatísticos. De nada adianta evolução numérica se a ela não for atrelado um enriquecimento gradativo, contínuo e consistente do processo político pedagógico na

perspectiva de efetivação da inclusão (DEIMLING; MOSCARDINI, 2017, p. 12).

Diante do que foi exposto até aqui, passamos a seguir a analisar como a inclusão escolar se estabeleceu no Estado do Paraná.

### **3.3 Inclusão escolar no estado do Paraná.**

Para esse estudo, vamos referenciar as questões pertinentes ao atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, a partir de 1994, com a promulgação da Declaração de Salamanca, proferida pelo governo da Espanha em congruência com a UNESCO e elaborada, no decorrer da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade.

A referida Declaração é considerada o marco da inclusão social e em seus pressupostos ressalta a responsabilidade do Governo na promoção de práticas pedagógicas que possam resguardar os direitos de todos os cidadãos, independentes de suas condições diferenciadas, quer sejam de ordem intelectual, física, emocional, entre outras.

Como já dissemos anteriormente, nosso trabalho docente, em escolas públicas no interior do Paraná, teve início em 1996, ano da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 e comungou com as dificuldades que se estabeleceram em relação ao atendimento dos sujeitos com deficiência nas salas de aula regulares.

Concordamos com Bueno (2008), quando assume uma visão crítica ao ressaltar que, se a educação inclusiva é uma meta a ser alcançada, isto pode significar que a projeção política que se tem do futuro é de que continuem a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para que deixem de sê-lo. O autor ainda ressalta que a inclusão escolar deve envolver todos aqueles que estão fadados ao insucesso, os deserdados sociais pertencentes à diversidade.

Foram muitas dúvidas, discussões e tentativas de acerto, calcadas nas propostas legais outorgadas, até então. Nesse sentido o discurso sobre a inclusão nas escolas se tornou uma constante, eram e ainda são, muitas as angústias por parte dos docentes e equipes pedagógicas, que observam na sua prática muitas falhas na aplicação das leis e teorias estabelecidas em torno dessa temática.

Como dissemos anteriormente, a permanência de pessoas com deficiência na escola, não garante que sua escolarização se dê de forma adequada, pois é preciso promover práticas pedagógicas diversificadas que atentem para a aprendizagem e o desenvolvimento individual dos sujeitos.

A partir da LDB, de 1996, a Educação Especial, antes tida como um sistema de ensino paralelo, passa a ser uma modalidade da educação. De acordo com as Diretrizes da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos/2006, no período de 2000 a 2002, as discussões em torno da temática da inclusão, se intensificaram no estado do Paraná, o que desencadeou a elaboração de um documento intitulado *Educação inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná*. De acordo com a Secretaria de Estado da Educação - SEED, a proposta baseava-se em quatro eixos orientadores: aspectos atitudinais; gestão político-administrativa do sistema; comunidade escolar e sociedade civil, cada eixo apresentava ações que deveriam ser concretizadas em determinados prazos e que deveriam constituir a política de educação inclusiva da SEED (PARANÁ, 2006).

Entretanto, o referido documento não teve a aceitação da comunidade escolar e resultou em severas críticas ao Departamento de Educação Especial - DEE. À época desencadeou-se um pensamento de que as escolas e classes especiais seriam fechadas de imediato e o atendimento desse alunado se daria em escolas regulares. Dessa forma, surgiram inseguranças por parte das famílias de educandos com deficiência e resistência dos professores do ensino regular, a respeito da não formação para atuar com esse alunado. Esses foram alguns dos fatores, que levaram o discurso da SEED/DEE sobre a inclusão escolar e o documento elaborado sobre a proposta inclusiva, ao insucesso. (PARANÁ, 2006).

De acordo com Salles (2013), o Paraná mantinha o atendimento em classes especiais dentro de escolas regulares, como possibilidade de integração dos alunos especiais na escola comum, mas devido ao crescimento do movimento de inclusão, iniciou-se o fechamento dessas classes. Segundo a autora, em 2003, o número de classes especiais atendidas dentro das escolas regulares era de mil e treze (1.013), e em 2010 esse número passou a dezenove (19), sendo que esse fato gerou muitas manifestações por parte da sociedade, principalmente pelas famílias dos educandos com deficiência.

Nesse cenário, foram se estabelecendo deliberações, instruções e políticas, provavelmente com o intuito de melhorar as condições de ensino dessa população. Assim sendo, em 2003, a Deliberação nº 02/2003, em seu Art. 1º, estabelece normas de

atendimento à Educação Especial, na modalidade da Educação Básica, no estado do Paraná e em seu capítulo III, seção 1, Art. 9º, dispõe sobre a responsabilidade das escolas regulares, de qualquer nível ou modalidade, garantir em sua proposta pedagógica o acesso e atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. A seção II, Art. 12, da referida Deliberação, define os serviços e apoios pedagógicos especializados, como sendo apoios pedagógicos diversificados, oferecidos pela escola regular e que atendam às necessidades educacionais especiais do aluno e, seu Art. 14, versa sobre a responsabilidade do estado em assegurar tais serviços especializados a essa população (PARANÁ, 2003).

Em 2006 é organizada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos. Nos estudos sobre a concepção de inclusão no cenário educacional brasileiro, esse documento salienta dois tipos de pensamento sobre a temática: a inclusão condicional e a inclusão total ou radical.

Sobre a primeira concepção, o documento faz uma crítica, chamando de conservadores àqueles que entendem que a inclusão deva ser alicerçada previamente pela formação docente e pelas adaptações escolares necessárias para o atendimento à população com deficiência e ressalta, que esse pensamento “[...] inviabiliza o direito de acesso e permanência desses alunos à escola, no momento atual, descumprindo o preceito assegurado na Constituição Federal” (PARANA, 2006, p. 38).

Sobre a outra concepção, a de inclusão total ou radical, essas diretrizes apontam que estudiosos de tal concepção defendem a inclusão irrestrita de todos os alunos no ensino regular. A perspectiva apresentada pela SEED, coloca-se como um caminho intermediário entre essas duas concepções e propõe a *inclusão responsável*, apontando que a inclusão educacional deve ir além da acessibilidade arquitetônica e da presença física de alunos especiais no ensino regular e vê a necessidade de se estabelecer uma rede de apoio às família, professores e alunos. A proposta da SEED, entende que:

[...] embora a escola regular seja o local preferencial para promoção da aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, há uma parcela de crianças e adolescentes que, em função de seus graves comprometimentos ou necessidade de uma proposta lingüística diferenciada, requerem que seu atendimento seja realizado em classes ou escolas especiais (PARANÁ, 2006, p. 39).

Segundo Salles (2013), a perspectiva da inclusão responsável, mantém o caráter substitutivo pela via das escolas especiais e um exemplo dessa característica foi a inauguração da primeira Escola Estadual de Educação Especial de Curitiba, no ano de 2008, a *Escola Estadual de Educação Especial Lucy Requião de Mello e Silva*.

Segundo a autora, essa escola pública possui como objetivo o atendimento educacional especializado, que até então era proferido por escolas especiais conveniadas ou privadas e acrescenta que a perspectiva de inclusão estabelecida pelo MEC/SEED “[...] se efetiva no estado do Paraná com inúmeras restrições” (SALLES, 2013, p. 44).

Sobre a organização de atendimento aos alunos com deficiência na rede regular de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, elaborados no ano de 2001, prevê em seu capítulo 2, item 4.2, que o atendimento especializado no ensino regular ocorra na classe comum e na Sala de Recursos (SR), está última definida como:

[...] serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos), o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 2001, p. 50).

Dessa maneira, em 2004 o estado do Paraná, pela Instrução nº 05/04, estabeleceu critérios para o atendimento da Sala de Recursos no ensino fundamental I (5ª a 8ª), aos alunos com deficiência mental (nomenclatura do documento) e distúrbios de aprendizagem, que estivessem matriculados no ensino regular (PARANÁ, 2004).

Na sequência, concomitantemente à proposta da PNEEPEI, já citada anteriormente, a Instrução nº 015/08, de setembro de 2008, dispõe dos critérios para o funcionamento da SR no ensino fundamental inicial, na área da Deficiência Mental/Intelectual e Transtornos Funcionais Específicos (PARANÁ, 2008).

Posteriormente, a instrução nº 014/2011 – SUEED/SEED, estabelece critérios para que ocorra o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I<sup>9</sup> na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio, nas áreas da deficiência intelectual, física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, e transtornos funcionais específicos (PARANÁ, 2011).

---

<sup>9</sup> “Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, na Educação Básica é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino. (PARANÁ, 2011, p. 1).

Essa instrução define como Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, o atendimento especializado, na Educação de Jovens e Adultos, o qual tem natureza pedagógica e deve complementar a escolarização e ser realizado em escolas de EJA, nos CEEBJA'S, em turmas de sede, como também, nas descentralizações, visando atender alunos e alunas vindos de serviços da educação especial e que estejam matriculados na EJA (PARANÁ, 2011).

As Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I, devem dar atendimento aos educandos em horário de contraturno, por profissional especializado em educação especial. Não necessariamente a escola que possui esse alunado deva ser a sede da Sala de Recursos, sendo que outra escola pode oferecer o serviço. Em nossa opinião, essa é uma das barreiras para que o aluno com necessidades especiais utilize esse apoio, que lhe é de direito, pois que dificilmente um aluno advindo de uma escola especial e que agora frequenta a EJA se deslocará no contraturno para outra escola, que não seja aquela em que esteja matriculado. Outros fatores, também levam a esse problema, quais sejam, fatores de ordem financeira, estrutural, de transporte, além dos fatores emocionais e culturais.

Sabemos que na prática muitas coisas não estão acontecendo, conforme preconizadas pelas Leis, não necessariamente por irresponsabilidade ou descaso das instituições de ensino, pelo contrário, muitas vezes a falta de efetivação dos documentos que regulamentam o serviço das Salas de Recursos Multifuncionais, demanda de burocracias morosas, que dificultam o atendimento das pessoas com deficiência na escola regular e, principalmente, de EJA.

Parece-nos que ainda estamos longe de uma educação de qualidade, que compreenda suas modalidades, quer seja a educação do campo, a indígena, a educação de jovens e adultos ou a educação de pessoas com deficiência de forma efetiva, possibilitando a inclusão social e a apropriação do conhecimento científico. Muito já foi conquistado, mas ainda há um caminho longo a percorrer, não só pela busca da primazia de investimentos em educação e saúde, por parte dos governantes, mas também, na busca pela quebra de paradigmas e preconceitos relativos à diversidade intelectual, cultural, econômica, política, de raça, gênero ou religiosa.

Ressaltamos alguns aspectos importantes para reflexões acerca da temática da educação de jovens e adultos, principalmente no que se refere ao atendimento de pessoas com deficiência que frequentam essa modalidade de ensino.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são serviços destinados a implementar e assessorar as práticas pedagógicas em conjunto com os professores das disciplinas, equipe pedagógica, direção escolar e demais funcionários, bem como atua mediando as relações entre aluno e o conhecimento, professor e aluno e, aluno e aluno (PARANÁ, 2011).

Os estudos de Silva e Galuch (2010) sobre a educação de alunos com necessidades especiais no estado do Paraná, ressaltam que a estatística de alunos com deficiência matriculados no ensino regular obteve um aumento de 77,93%, de 1998 a 2006 e que esse processo acompanhou o aumento das matrículas dessa população no ensino regular, no Brasil.

Entretanto as pesquisas de Albuquerque e Mori (2010), a respeito do atendimento das salas de recursos no estado do Paraná, apontaram alguns dados preocupantes tais como: a falta de acompanhamento ao professor do ensino regular, afirmado na Instrução nº 05/04; a exclusão de alunos e docentes do espaço escolar; a responsabilidade pela aprendizagem do aluno com deficiência sobreposta no professor da SRM; a falta de participação da equipe pedagógica e dos professores nas avaliações pedagógicas e a predominância de um atendimento às defasagens de conteúdo desse alunado “[...] em detrimento do atendimento das necessidades específicas de cada um deles” (ALBUQUERQUE; MORI, 2010, p. 139).

O atendimento das SRM é importante para as adaptações de conteúdo escolares, mas é essencial em relação às necessidades específicas dos alunos com deficiência e das interações que eles estabelecem com as demais pessoas dentro da escola. Mas, não só esse alunado deve ser beneficiado com o atendimento das Salas de Recursos Multifuncionais, mas também os docentes que necessitam da troca de informações a respeito desses educandos e, também, de conhecimento específico acerca de como realizar seu trabalho da melhor maneira possível, visando o aprendizado desses sujeitos.

Segundo Santos (2004), muitas barreiras podem afetar a participação dos alunos na escola, tais como: a falta de acesso à educação, a evasão e repetência, os sistemas rígidos de avaliação, as condições socioeconômicas da família, a localização geográfica em que reside, a falta de escola nas redondezas, a falta de transporte que facilite o acesso às escolas de outras localidades, as necessidades de reformulações curriculares, entre outras variáveis.

Nesse sentido, pensamos ser importante que o atendimento das Salas de Recursos Multifuncionais – do Tipo I se dê, especificamente, no local onde os educandos estejam

matriculados, haja vista que a instrução nº 014/2011 (PARANÁ, 2011), prevê que a SRM não necessariamente deva ser efetivada na escola de matrícula desses sujeitos e que pode ser oferecida em outra escola, dependendo da demanda vigente.

O perfil dos educandos que frequentam a EJA, já abordado anteriormente em outra seção, suscita um atendimento específico. Entretanto, em nossa prática pedagógica, observamos que, nem todos os CEEBJA'S possuem o atendimento em sala de recursos e nem professores especializados a fim de orientar os docentes que atendem essa população. Esse estudo busca, cientificamente, comprovar a veracidade ou não desses fatos, e levantar hipóteses para que essa problemática seja colocada em pauta nas discussões políticas e governamentais, principalmente no que concerne à morosidade burocrática que se dá para aberturas das salas de recursos multifuncionais.

Nesse contexto, o item a seguir aborda como acontece o atendimento em sala de recursos na modalidade de educação de jovens e adultos.

### **3.4 A educação de pessoas com deficiência na educação de jovens e adultos**

No decorrer de nossos estudos, constatamos as mudanças legais e as discussões que se estabeleceram para que a inclusão escolar acontecesse em âmbito nacional e no estado do Paraná. Entretanto, poucos são os estudos que discorrem sobre o atendimento das pessoas com deficiência em SRM nos centros estaduais de educação básica de jovens e adultos (CEEBJA). O que encontramos foram pesquisas sobre essa temática na educação de jovens e adultos, que como já vimos, não necessariamente acontecem em CEEBJA'S, mas sim, pode ocorrer em escolas de EJA, que funcionam compartilhadas com outras escolas públicas de ensino fundamental ou médio.

A PNEEPEI, de 2008 preconiza o atendimento especializado em SRM, em todos os níveis e modalidades da educação e a Instrução nº 014/2011 da SUEED/SEED estabelece os critérios para o atendimento dos sujeitos com deficiência na EJA. Assim sendo, os educandos com deficiência, que estudavam em escolas especiais ou classes especiais, foram efetivando suas matrículas em escolas regulares de ensino fundamental e médio e também, na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), para entre outros motivos, conseguirem certificação de conclusão de ensino fundamental e médio.

Sobre a temática do atendimento de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos, algumas pesquisas foram realizadas, dentre elas um estudo feito por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e da Universidade



de São Paulo (USP) em 2013, que investigou a aprendizagem escolar de alunos com baixa visão na EJA. Os relatos dos alunos pesquisados apontaram: a não existência de material adaptado; aulas constituídas, em sua maioria, por leitura de textos e cópias da lousa; a necessidade de sala de recursos que adaptasse os materiais para os alunos com baixa visão; a boa relação com os demais alunos da EJA e a preferência por estudar em escola regular, com a ressalva de que o atendimento oferecido a eles fosse mais adequado. (COSENDEY; COSTA; PESSANHA, 2013).

No intuito de também, averiguar a migração de alunos egressos da educação especial e de classes especiais para a EJA, Cade (2016) propôs um estudo sobre como acontecia na prática a inserção de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos. Alguns pontos foram constatados pela autora em suas investigações, em uma escola de EJA do Rio Grande do Sul, tais como: a angústia das professoras do ensino regular por não receber por parte do governo, formação continuada para o atendimento aos sujeitos especiais; a busca dessa formação por conta dos próprios docentes; a necessidade da construção de uma proposta curricular que atentasse para as necessidades desse público; falta de atitudes ou políticas de acolhimento e permanência dos alunos e a falta de formação específica dos docentes para atuarem com alunos jovens e adultos com deficiência no ensino regular.

De acordo com Leite e Campos (2018), os resultados de seus estudos sobre o percurso escolar de estudantes com deficiência na EJA em nível médio, apontaram que essa trajetória se apresentava: “[...] de forma fragmentada, marcada por inconstâncias das vivências escolares, por problemas no processo do ensino e aprendizagem, reprovações, evasões, coincidindo com resultados de outros estudos já realizados” (LEITE; CAMPOS, 2018, p. 29).

As discussões sobre a temática da inclusão, pela ótica dos autores, referenciados nesse estudo, nos remetem aos desafios que ainda temos que enfrentar para a efetivação prática, da inclusão de alunos especiais no ensino regular. Esse é um processo lento e requer insistência para sua concretização. Haja vista, que atualmente, a própria organização administrativa nas escolas, em relação aos horários, disponibilidade para hora-atividade dos docentes, estrutura física, entre outros fatores, não nos permite um diálogo mais próximo com os professores especialistas, a fim de que essa interação seja significativa para as determinantes inclusivas dentro da sala de aula.

Em relação à educação de alunos com deficiência na modalidade de educação de jovens e adultos, ressaltamos que se torna difícil o trabalho adequado, se levarmos em

conta que a organização coletiva ou individual da EJA só é permitida com a presença de no mínimo 20 alunos, que na prática encontram-se todos juntos com suas necessidades específicas.

A seguir na seção 4, intitulada *O percurso de alunos com deficiência: da escola comum e/ou especial ao CEEBJA*, discorreremos sobre nossa pesquisa de campo, as situações levantadas juntos aos discentes, docentes e gestores investigados e os resultados que se estabeleceram.

#### **4 O PERCURSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA ESCOLA COMUM E/OU ESPECIAL AO CEEBJA**

Nossa prática pedagógica com alunos com deficiência, iniciou-se em 1991, em uma escola especial voltada ao atendimento de crianças com deficiência neuromotora e múltiplas deficiências. Nessa época, a instituição na qual realizamos nossa graduação em Educação Física, não possuía em sua grade curricular, disciplina voltada ao atendimento desses sujeitos.

Sendo assim, nosso primeiro trabalho, foi também nossa primeira experiência na área da Educação Especial. Durante um ano e meio, trabalhamos com crianças e adolescentes, muitos deles dependentes de nossa ajuda, inclusive para se locomoverem. Eram deficiências diversas, incluindo doenças degenerativas e progressivas, das quais não tínhamos conhecimento científico.

Nossa aprendizagem nessa instituição foi grande, mas não o suficiente para garantir uma prática pedagógica de qualidade, que contribuísse para o desenvolvimento desse alunado. Foram muitos os percalços, as falhas e as frustrações, mas serviram como incentivo à busca por novas investigações em torno da temática da deficiência.

Alguns episódios durante nossas aulas de educação física, ora nos enalteciam, como docentes, observando a interação entre eles e suas possibilidades de desenvolvimento, ora nos assombravam mostrando a responsabilidade que têm os profissionais que atuam na área da educação especial.

O trabalho nessa escola foi uma experiência significativa e nos impulsionou a estudos específicos sobre as possibilidades e ressalvas para se trabalhar com educandos com deficiência. Assim sendo, iniciamos nossas pesquisas voltadas à temática da educação especial, realizando curso de Especialização em Educação Física Adaptada e Mestrado em Educação, também, voltado para esse alunado.

A especialização veio contribuir para o ingresso em concurso público para professores do estado do Paraná, no ano de 1996, ano de implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, a qual preconiza em seu artigo 58, que a educação especial, seja ofertada “[...] preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais]” (BRASIL, 1996). Em seu artigo 59, item III, a referida Lei ressalta a garantia a esses educandos de “[...] 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).

A garantia em lei não foi o suficiente para que na época, houvesse de forma adequada, capacitação ou formação continuada de professores do ensino regular para receber esses sujeitos vindos de escolas e classes especiais. O que acarretou em muitas discussões em torno na temática da inclusão, no interior das escolas.

Dessa forma, com prática docente no ensino regular – fundamental e médio, desde o ano de 1996, em escolas públicas do estado do Paraná, sempre tivemos nas turmas, alunos com deficiência, porém eram crianças ou adolescentes. Somente no ano de 2012, com nossa entrada no CEEBJA, é que nos deparamos com jovens e adultos deficientes.

Nesse contexto, as inquietações em relação ao atendimento a esses alunos voltaram, pois, nossa experiência mostra o CEEBJA, como provavelmente, um dos principais locais de ensino e inclusão de sujeitos pertencentes à diversidade, cujos perfis já foram relatados anteriormente nessa pesquisa, nos quais encontram-se também, as pessoas com deficiência, alvo maior de nossos estudos.

Iniciamos em 2015 o doutorado em Educação, tendo como problemática de investigação: Qual o percurso de alunos com deficiência, da escola regular e/ou especial ao CEEBJA?

Recorremos à Teoria Histórico-Cultural para fundamentarmos as análises das seguintes questões, que delineamos para o embasamento de nossa pesquisa: “Como está acontecendo na prática a estrutura e funcionamento das Salas de CEEBJA, em especial o atendimento às pessoas com deficiência? De que forma são organizadas as turmas de CEEBJA, levando em consideração a diversidade já citada anteriormente? Quais as modificações que são realizadas nos currículos da educação de jovens e adultos para atender essa população excluída socialmente? Quais práticas pedagógicas são propostas para o atendimento desse alunado diferenciado? ”

Esperamos que esses questionamentos suscitem novos estudos, pesquisas e consequentemente, soluções para a problemática da educação de jovens e adultos, especialmente, os com deficiência. Dessa forma, traçamos a seguir os objetivos desse estudo.

#### **4.1 Objetivos do estudo**

- Investigar o percurso de alunos com deficiência da escola comum ou especial, ao CEEBJA.
- Analisar a organização desses centros educacionais para receber esse alunado.
- Compreender o papel do CEEBJA na educação de jovens e adultos com deficiência.

## 4.2 Caracterização do local da pesquisa

Essa pesquisa foi realizada em dois Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA'S), pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Maringá-PR, sendo localizados em municípios diferentes, os quais a partir de agora denominaremos CEEBJA1 e CEEBJA2, com intuito de facilitar a descrição de suas características.

De acordo com os dados obtidos por meio do site da Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED), no que se refere ao número total de matrículas nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), verificamos que no ano de 2016, ano de referência de nossa pesquisa de campo, havia um total de 74.204 pessoas matriculadas no Paraná, na EJA – Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e 57.559 matrículas na EJA – Ensino Médio. Estes dados computam tanto as escolas estaduais, quanto as municipais e privadas que oferecem a educação de jovens e adultos nos níveis presenciais de ensino fundamental II e ensino médio. O percentual de matrículas na rede estadual de ensino foi equivalente a 78,5% do total de matrículas na EJA – Fundamental II e, 84,9% do total de matrículas na EJA – Ensino Médio.

Em nossos estudos vamos nos ater somente aos CEEBJA'S e não a todas as escolas que oferecem educação de jovens e adultos. Sendo assim, os dados obtidos pelas fontes de pesquisa da SEED, apontam que no ano de 2016, nos dois municípios pesquisados, haviam três CEEBJA'S, dois no município de maior população e um, no município de menor porte.

Optamos por realizar nossa pesquisa em uma instituição de ensino de cada cidade e passaremos a denominar de CEEBJA1, ao centro estadual de educação pertencente ao maior município e, de CEEBJA2, àquele localizado no município com menor população.

Em relação ao CEEBJA1, os dados obtidos pelo site da Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED) informam que a escola oferece, ensino fundamental II, ensino médio e educação especial, esta última na modalidade de sala de recursos multifuncional. De acordo com informações e documentos da secretaria da escola, no ano de 2016, esse centro educacional recebeu 122 matrículas de alunos especiais, sendo: cem (100) alunos com deficiência intelectual, cinco (5) alunos com deficiência física neuromotora, doze (12) alunos surdos e cinco (5) alunos cegos, que foram atendidos pelos seguintes programas da escola: Sala de Recurso Multifuncional na Área de Deficiência Intelectual (SRM\_DI), Sala de Recursos Multifuncional na Área de

Deficiência Visual (SRM\_DV), Programa de Atendimento à Comunicação Alternativa (PAC), Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e Tradutor/Intérprete de Libras (TILS).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição, elaborado no ano de 2016 e que nos foi fornecido pela secretaria da escola, o CEEBJA1 possuía nesse mesmo ano, 3.222 (três mil, duzentos e vinte e dois) alunos ativos no Sistema SERE, matriculados conforme o seguinte quadro:

Quadro 1 – Matrícula de alunos ativos contidas no PPP do CEEBJA1 – Ano 2016.

| <b>NÍVEL DE ENSINO</b> | <b>ALUNOS / SEDE</b> | <b>ALUNOS / APED'S *</b> |
|------------------------|----------------------|--------------------------|
| ENS. FUND.- FASE II    | 936                  | 513                      |
| ENSINO MÉDIO           | 1.254                | 519                      |
| <b>TOTAL</b>           | <b>2.190</b>         | <b>1.032</b>             |

Fonte de dados: PPP da escola, conseguido junto à secretaria do CEEBJA1. Quadro elaborado pela autora.

\*APED'S – Ações Pedagógicas Descentralizadas.

Ainda pelas informações obtidas no PPP da instituição, do total de alunos ativos, trezentos e oito (308) tinham entre quinze (15) e dezessete (17) anos de idade e noventa e oito (98) possuíam diagnóstico de deficiência, não sendo fornecida a faixa de idade desses últimos sujeitos.

Em relação a sua estrutura física, a escola possui duas (2) salas multifuncionais; dezoito (18) salas que comportam vinte e quatro (24) educandos; um salão<sup>10</sup> com 442,50 m<sup>2</sup> para atendimento a educandos da organização individual.

A instituição possui, também, ambientes pedagógicos constituídos por: uma sala de coordenação de APED'S (Ações Pedagógicas Descentralizadas); uma sala de professores e de hora-atividade; uma sala de atendimento aos educandos (equipe pedagógica); uma biblioteca; um laboratório de física, química e biologia; um laboratório de informática e uma sala para a direção escolar.

O ambiente administrativo é composto por uma cozinha; um depósito; uma secretaria; um almoxarifado; uma gráfica; a casa do caseiro e uma telefonista. Outros ambientes que a escola possui: uma cantina; um pátio coberto com 21 m<sup>2</sup>; uma área livre

<sup>10</sup> Esse salão é separado por divisórias de material compensado, com cerca de 1,40 m de altura, formando pequenas salas, onde os professores de disciplinas diferentes, atendem ao mesmo tempo, turmas organizadas pelo modo individual, incluindo alunos com deficiência.

com 1.686,40 m<sup>2</sup>; uma área de circulação coberta com 139 m<sup>2</sup>; três banheiros femininos e dois banheiros masculinos.

Consta no PPP, que os ambientes possuem acessibilidade aos espaços pedagógicos; sanitários adequados aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; piso tátil no pátio interno da escola; corrimão e barras de apoio em rampas; bebedouro rebaixado; via pública com guia para cegos; mobiliário escolar adaptado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e cadeira de rodas. Em relação aos materiais pedagógicos possui computadores com programas adaptados às necessidades dos alunos cegos; máquinas em Braille; apostilas e acervo bibliográfico escritos em Braille.

A escola não possui espaço para aulas práticas de Educação Física, nem anfiteatro para apresentações culturais. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEEBJA1 redigido em maio de 2016 e atualizado em julho do mesmo ano, o número de alunos com deficiência matriculados nesse estabelecimento e que frequentavam os programas era de noventa e oito (98) alunos, divididos por turnos e de acordo com suas necessidades especiais.

A escola havia fornecido a informação de que eram 122 alunos, porém o Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), não computa as matrículas em formato manual, por isso a diferença entre os números. A seguir no quadro 2, podemos visualizar o número de alunos com deficiência matriculados por turno.

Quadro 2 – Matrículas de alunos com deficiência no CEEBJA1 - por período e computados no sistema SERE – Ano 2016.

| <b>PERÍODO MATUTINO</b>                 |                        |                     |  |                          |
|---|------------------------|---------------------|--|--------------------------|
| <b>PROGRAMAS</b>                        | <b>Nº de Programas</b> | <b>Nº de Alunos</b> | <b>Deficiências</b>                          | <b>Nº de Professores</b> |
| Sala de Recursos Multifuncional Tipo I  | 1                      | 36                  | Síndrome de Down; Intelectual; TFE; TDAH; DF | 1                        |
| Sala de Recursos Multifuncional Tipo II | 1                      | 6                   | DV; Baixa Visão                              | 1                        |
| PAEE                                    | 1                      | 2                   | Síndrome de Asperger                         | 1                        |
| PAC                                     | 2                      | 2                   | Deficiência Física/neuromotora               | 2                        |
| Guia Intérprete                         | 1                      | 1                   | Surdocegueira                                | 1                        |
| TILS                                    | 1                      | 1                   | Surdez                                       | 1                        |

| <b>PERÍODO VESPERTINO</b>               |   |    |  |   |
|---|---|----|--|---|
| Sala de Recursos Multifuncional Tipo I  | 1 | 24 | Síndrome de Down; Intelectual; TFE; TDAH; DF | 1 |
| PAC                                     | 1 | 1  | DFN  | 1 |
| TILS                                    | 1 | 1  | Surdez                                       | 1 |
| <b>PERÍODO NOTURNO</b>                  |   |    |  |   |
| Sala de Recursos Multifuncional Tipo I  | 1 | 10 | Intelectual; TFE; TDAH                       | 1 |
| Sala de Recursos Multifuncional Tipo II | 1 | 2  | DV; Baixa Visão                              | 1 |
| TILS                                    | 3 | 12 | Surdez                                       | 3 |

Fonte de dados: PPP da escola, conseguido com a secretaria do CEEBJA1. Quadro elaborado pela autora.

Consta nesse mesmo documento, que os educandos inseridos nesses programas, são egressos de educação especial, classes especiais e/ou salas de recursos, que funcionam em escolas de ensino regular. Esses alunos trazem documentos que comprovam suas necessidades pedagógicas de aprendizagem e que a isso se somam um histórico de muitas reprovadas e de baixa autoestima.

Segundo salienta o PPP desse estabelecimento de ensino, geralmente esses alunos buscam na educação de jovens e adultos, um espaço de interação e de desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos acadêmicos, para que possam exercer seus direitos como cidadãos.

Nosso outro local de pesquisa, o CEEBJA2 está localizado em um município pertencente à região metropolitana de Maringá, com pouco mais de 20.000 habitantes. Essa escola atendeu por muito tempo em prédio compartilhado com outras instituições de ensino, estaduais e/ou municipais e só a partir de 2010, passou a funcionar em um estabelecimento locado pela SEED para uso exclusivo de sua SEDE. Desde então, o CEEBJA2 funciona em um antigo prédio no centro da cidade.

A escola atua desde 2012 nos três períodos: matutino, vespertino e noturno e está vinculada, para efeitos administrativos ao Departamento de Educação e Trabalho – DET – da Secretaria de Estado da Educação. Além do município SEDE, atende também dois distritos e outros três municípios vizinhos, por meio das APED'S.



Ao procurarmos a documentação da escola, em 2016, verificamos que seu Projeto Político Pedagógico, constava com data de 2011 como última atualização, e que no final desse mesmo ano, seria enviado o novo PPP para análise do Núcleo Regional de Educação, possivelmente autorizando seu funcionamento a partir de 2017.

Conforme o atual PPP do CEEBJA2, a escola atende 813 estudantes entre SEDE e APED'S e tem como meta assegurar oportunidades educacionais apropriadas para os jovens, adultos e idosos que não puderam concluir seus estudos na idade regular. Sendo assim, a escola proporciona cursos e exames supletivos nos níveis de ensino: fundamental e médio, cujo objetivo é proporcionar uma maior aproximação dos educandos com o mundo do trabalho, vendo nisso uma possibilidade de acesso aos bens produzidos pelos homens em suas relações sociais.

De acordo com a documentação supracitada, o perfil dos alunos é formado em sua maioria por trabalhadores, mas também, por alunos desempregados e que precisam da certificação de ensino fundamental e/ou médio para uma colocação no mercado de trabalho. Alguns também, anseiam por entrar para a universidade e outros voltam aos estudos para recuperar o aprendizado, que não puderam realizar anteriormente, por motivos alheios as suas vontades.

Segundo esse documento escolar, para esses alunos, o CEEBJA2 tem significativa importância, pois vêm nessa escola a oportunidade, que pode fazer diferença em suas vidas. Além disso, demonstram ter mais afinidade com as disciplinas que têm relação com o seu cotidiano, enfatizando dessa forma, que os conteúdos devam ser contextualizados com a realidade social, na qual estão inseridos.

Alunos com deficiência, também estão matriculados na escola, mas até o ano de 2016, a instituição não possuía sala de recursos ou outros programas que atendessem às necessidades desses alunos, na SEDE. Àqueles que precisassem de atendimento especializado, eram orientados a procurar, no contraturno, uma escola estadual no Município, onde esse recurso era-lhes garantido.

A Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED, prevê que esse atendimento, não necessariamente, seja feito no mesmo local onde essas pessoas estudam, devido a demanda. Sendo assim, esses educandos podem procurar esse recurso em outra escola que possua Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no período contrário ao que estejam matriculados no CEEBJA2.

De acordo com informações obtidas na escola, poucos alunos com deficiência procuravam o atendimento nas SRM ofertadas em outra instituição. Os motivos eram

diversos, quer sejam: a distância de suas casas; a não identificação deles com o local da sala de recursos; a falta de motivação, entre outros.

A solicitação do funcionamento da SRM dentro do CEEBJA2, foi requisitada, mas a morosidade nas questões de ordem burocrática, fez com que essa liberação fosse conseguida para o ano de 2017, com funcionamento efetivo, a partir de junho do mesmo ano. Nossa pesquisa de campo, foi realizada no final de 2016, portanto a escola ainda aguardava a permissão do Núcleo Regional de Educação para o funcionamento dessa modalidade de atendimento especial.

No mês de maio de 2017, a escola recebeu a autorização para a abertura da Sala de Recursos Multifuncionais tipo I (SRM – tipo I), que oferece atendimento especializado a alunos com deficiências intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos e, efetivou seu funcionamento em junho de 2017. Os alunos atualmente são atendidos por um profissional especializado em Educação Especial. A SRM–I funciona no período da tarde e em 2017 tinha dez (10) alunos matriculados.

Outros alunos, considerados com deficiência, pela direção, docentes e coordenação pedagógica, não frequentam a SRM-I, porque não possuem documentação (avaliação psicopedagógica, laudo médico, entre outros) para tal atendimento. A escola informou que está tentando regularizar a situação deles, mas, isso muitas vezes, depende da disponibilidade da família em procurar regulamentar essa situação. A instituição de ensino não os deixa sem atendimento, mas esses sujeitos não aparecem no número de matrículas em SRM.

Possivelmente, casos como esses estejam acontecendo, também em outras modalidades de ensino e/ou em outros CEEBJA'S, o que pode dificultar as reais estatísticas de matrículas desses sujeitos, fornecidas pelas Secretarias de Educação dos Estados.

Em relação à idade e situação econômica dos educandos, ressalta o PPP, que não há destaque para uma única idade e verifica-se, que na grande maioria, os alunos são de baixa renda, com salários que variam de um a quatro salários mínimos como renda familiar, fato que, possivelmente aconteça, pela oferta de empregos com baixa remuneração na região.

Além da pouca oportunidade de trabalho, ainda existem os empregos temporários ou sazonais, tais como os da usina de cana-de-açúcar, que só funcionam nos períodos de

colheita e plantação. Muitos alunos moram em zona rural e necessitam de transporte escolar para chegarem à SEDE.

A respeito da estrutura física do local onde funciona o CEEBJA2 verificamos que é um prédio antigo, possui cinco salas de aula e um salão maior (metragem não fornecida), onde funciona a organização de ensino individual. O salão é semelhante ao do CEEBJA1, já descrito anteriormente, porém de estrutura menor, onde alguns professores dividem o espaço para ministrar suas disciplinas.

Segundo o PPP, as salas estão em boas condições de uso, algumas com armários e ventiladores; carteiras e cadeiras; mesa do professor; quadro branco e boa iluminação. A escola dispõe de uma sala para a secretaria, com mobiliário adequado e quatro computadores; sala dos professores com armários e materiais básicos necessários e um banheiro para uso dos profissionais. Fazem parte de outros espaços da escola: uma cozinha, com fogão industrial, geladeira, dispensa e utensílios domésticos; dois banheiros para os alunos (feminino e masculino); um laboratório de informática, com 16 (dezesesseis) computadores; um laboratório de ciências naturais, química, física e biologia; e uma biblioteca.

O prédio não possui adaptação para pessoas com mobilidade reduzida ou cadeirantes. Também, não possui espaço para as aulas práticas de educação física ou para eventos culturais. Segundo informações da direção da escola, foi solicitado no ano de 2014 a mudança de local de funcionamento do CEEBJA2 para um prédio novo, com as adaptações necessárias ao atendimento de pessoas com deficiência física, mas, a solicitação foi vetada pelo governo do estado, alegando falta de verba.

De acordo com os relatos da secretaria e direção, o CEEBJA2 pode funcionar em prédios do governo do estado, pois até o momento, atende em prédio privado. A situação do município é a seguinte: uma das escolas municipais, funciona em um prédio do governo do estado, essa escola pode ceder o local para o atendimento do CEEBJA2, desde que o município arque com a construção de um novo local para sua escola municipal.

A delegação para a Prefeitura, da responsabilidade em construir uma obra para o atendimento da escola municipal, inviabiliza a possibilidade de transferência do CEEBJA2 para um espaço escolar mais adequado, pois o município não quer assumir esse compromisso. Por outro lado, o governo alega que não há verba para o atendimento do centro educacional em prédio novo e adaptado.

Podemos ver, que situações como essa, podem prejudicar o atendimento a contendo, dos alunos da educação de jovens e adultos, em especial, aos alunos com

deficiência, pois na atual localização do CEEBJA2, não há possibilidades de adaptações para alunos cadeirantes ou com mobilidade reduzida, devido a estrutura do prédio ser muito antiga.

Uma das possibilidades de atendimento ao cadeirante, seria utilizando, uma sala, onde funciona o laboratório de informática, pois fica no andar térreo, porém os demais ambientes – banheiros, cozinha, secretaria, direção e coordenação pedagógica - ficam no andar superior, cujo único acesso é por meio de uma escada, composta por 15 degraus. Sendo assim, torna-se inviável receber esse tipo de aluno.

Observamos que essa situação provoca um desconforto por parte dos gestores, docentes e coordenadores pedagógicos, preocupados com a ampliação e com a qualidade do atendimento a esses sujeitos.

Em relação ao quadro funcional do CEEBJA2, a escola conta com quarenta e quatro (44) funcionários divididos em: um diretor, uma diretora auxiliar, vinte e quatro (24) professores efetivos, uma secretária, quatro (4) agentes educacionais II (serviços gerais), quatro (4) pedagogas, duas (2) coordenadoras itinerantes de APED'S, sete (7) agentes educacionais I (auxiliares administrativos) e, aproximadamente mais dez (10) professores de APED'S, que trabalham em rotatividade, ou seja, seu contrato com as APED'S encerra, quando as turmas do coletivo terminam a disciplina. A maioria dos profissionais são concursados e/ou habilitados para a função.

Segundo o PPP, o quadro funcional está de acordo com a demanda e organização da instituição, que comporta os períodos: matutino, vespertino e noturno, atendendo aproximadamente oitocentos e treze (813) alunos, como já destacamos anteriormente.

Em relação ao número de matrículas de alunos com deficiência no ano de 2016, a secretaria nos informou que a escola atendia oito (8) alunos, que possuíam avaliação e laudos para o atendimento especial, mas que esse número não constava nos informes da SEED, pois no site as demandas especiais/manuais não são computadas. Consultando os dados da SEED, podemos ver, para o ano de 2016, apenas o número geral de matrículas, que foi de quinhentos e dois (502) alunos no final de 2016, separados em ensino fundamental II e ensino médio e divididos nos três turnos, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 3 – Matrículas de alunos ativos no CEEBJA2 – Ano 2016

| Turmas e matrículas - 2016 | Turno | Nº de Turmas | Nº de Alunos |
|----------------------------|-------|--------------|--------------|
|----------------------------|-------|--------------|--------------|

|                       |       |    |     |
|-----------------------|-------|----|-----|
| Ensino Médio          | Manhã | 2  | 45  |
|                       | Tarde | 2  | 38  |
|                       | Noite | 7  | 213 |
| Ensino Fundamental II | Manhã | 2  | 52  |
|                       | Tarde | 2  | 36  |
|                       | Noite | 5  | 118 |
| EM e EF-II            | Total | 20 | 502 |

Fonte dos dados: Site da SEED/SUED – PR, ano de consulta – 2016. Quadro elaborado pela autora. Disponível em: < [http://www4.pr.gov.br/escolas/turma\\_matricula.jps](http://www4.pr.gov.br/escolas/turma_matricula.jps)>. Acesso em 12/03/2017.

### 4.3 Materiais, métodos e procedimentos

A pesquisa a que nos propusemos realizar é caracterizada como teórica e prática. Em termos teóricos buscamos estabelecer um estado da arte sobre a temática da inclusão de pessoas com deficiência, que frequentam a educação de jovens e adultos, bem como discutir conceitos sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. A parte prática foi efetivada por meio de um trabalho de campo com coleta de dados utilizando para isso entrevistas semiestruturadas e gravadas em áudio, com professores, gestores e alunos com deficiência que frequentam os Centros de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA'S), em dois municípios jurisdicionados ao Núcleo Regional de Educação de Maringá, estado do Paraná. Fizeram parte desse estudo, dezoito (18) sujeitos, sendo dez (10) alunos com deficiência, seis (6) professores e dois (2) gestores, divididos entre os dois CEEBJA'S pesquisados.

Foram utilizados para a pesquisa de campo, os seguintes materiais:

- Autorização do Comitê Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.
- Autorização do Núcleo Regional de Educação de Maringá – Paraná, para realizar a pesquisa nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEBJA, pertencentes a dois municípios dessa região.
- Autorização dos diretores dos CEEBJA'S para a coleta de dados.
- Autorização dos participantes da pesquisa.
- Gravações em áudio e entrevista semiestruturada com os alunos, professores e gestores.
- Documentação escolar dos alunos, sujeitos da pesquisa.

- Documentação da organização das escolas pesquisadas – Projeto Político Pedagógico (PPP).
- Site da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná com os números de matrículas de alunos especiais em CEEBJA'S pertencentes ao Núcleo Regional de Maringá-PR.

A coleta dos dados, iniciou-se com um levantamento, junto ao Site da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED), do número de alunos com deficiência matriculados nos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA, pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Maringá-PR. Analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e os documentos avaliativos dos alunos pesquisados. Realizamos entrevistas semiestruturadas com dez (10) educandos, seis (6) professores e dois (2) gestores, participantes dessa investigação. Cada entrevista conta com uma média de quinze (15) minutos de gravação, onde utilizamos para isso um celular do tipo smartphone, da marca Apple, modelo Iphone 5S. Posteriormente, essas entrevistas foram transcritas para a utilização na análise dos dados.

Os sujeitos entrevistados foram sugeridos pelas coordenadoras e pelos gestores de ambas as escolas, conforme a disponibilidade dos participantes nos dias de nossa pesquisa de campo. As entrevistas tiveram início em setembro de 2016 e findaram-se em outubro do mesmo ano. Para embasá-las nos utilizamos temáticas de investigação:

Para os alunos:

- Dados de identificação.
- Ingresso na escola.
- Trajetória escolar
- Entrada no CEEBJA.
- Situação escolar atual.

Para os professores e gestores:

- Dados de identificação.
- Tempo de serviço.
- Formação acadêmica.
- Situação profissional atual.
- Experiência com alunos especiais.

### **4.3.1 Temáticas de análise**

Para que pudéssemos entender o percurso escolar dos alunos jovens e adultos com deficiência até sua entrada no CEEBJA, elaboramos as questões da entrevista semiestruturada de maneira que pudessem atender nossos objetivos. Vimos, também, a necessidade de entrevistarmos os professores das disciplinas que atuavam com esses sujeitos e os gestores das instituições, que nos elucidaram quanto ao trabalho pedagógico e a organização da escola para recebê-los.

Em relação à entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, baseamo-nos em Manzini (2003), que versa sobre a importância de manter a atenção na análise das informações coletadas, levando em conta o objetivo da pesquisa, buscando a interpretação dos dados, pelo conteúdo da fala do entrevistado. Dessa forma, após a coleta de dados em gravações de áudio, as entrevistas foram transcritas na íntegra.

Segundo o autor anteriormente referenciado, a entrevista semiestruturada pode auxiliar para que as informações sejam mais livres, pois as respostas não estão atreladas a alternativas padronizadas. Nesse sentido, a elaboração do roteiro deve conter questões que atinjam os objetivos pretendidos. Além disso, esse formato de coleta de dados pode auxiliar no processo de interação do entrevistador com o entrevistado.

Assim sendo, por meio do roteiro; das questões elaboradas e dos documentos analisados, classificamos as seguintes temáticas de análise:

#### **Para alunos**

- Alunos com deficiência intelectual estudantes da educação de jovens e adultos.

#### **Dados de Identificação e Trajetória Escolar**

- Idade atual;
- Idade de ingresso na escola;
- Escolas que estudou;
- Coisas que gostava nas escolas;
- Coisas que não gostava nas escolas;
- Dificuldades na escola;
- Reprovações/Motivo;

#### **Entrada no CEEBJA**

- Idade de ingresso no CEEBJA;

- Motivo da ida para o CEEBJA;
- Tempo de estudo no CEEBJA.
- Disciplinas já concluídas;
- Rotina escolar (horários e organização das turmas);
- Espaços escolares que frequenta, além do CEEBJA.
- Satisfação quanto à organização da escola;
- Sugestões para mudanças na escola.

### **Para professores**

- Professores que possuem alunos com deficiência em suas turmas.

#### **Dados de Identificação e Tempo de Serviço**

- Idade;
- Escola que atua;
- Série/ano que leciona;
- Tempo de serviço como professor (a);
- Tempo de serviço no CEEBJA;
- Professor do quadro próprio do magistério (QPM) ou do Processo de Seleção Simplificado (PSS);

#### **Graduação e Pós-Graduação**

- Graduação;
- Pós-graduação em Educação Especial;
- Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos;
- Pós-graduação em outra área;

#### **Organização das aulas no CEEBJA**

- Aulas em turmas do coletivo ou individual;
- Satisfação quanto à organização das turmas (coletivo/individual);
- Sugestões sobre a organização das turmas;

#### **Experiência com alunos especiais**

- Possui alunos com deficiência nas turmas;
- Disposição/Seleção dos alunos com deficiência nas turmas;
- Quais as deficiências dos alunos;



- Dificuldades para trabalhar com esse alunado;
- Utilização de materiais específicos para trabalhar com alunos especiais;
- Sugestões para a melhoria ao atendimento dos alunos com deficiência.

## **Para Gestores**

### **Dados de Identificação e Tempo de Serviço**

- Idade;
- Escola que atua;
- Tempo de serviço como gestor;
- Tempo de serviço no CEEBJA.
- Funcionário do quadro próprio do magistério (QPM) ou do quadro dos funcionários da educação básica (QFEB);

### **Graduação e Pós-Graduação**

- Graduação;
- Pós-graduação em Gestão Escolar;
- Pós-graduação em Educação Especial;
- Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos;
- Pós-graduação em outra área;
- Perfil dos alunos que procuram a Educação de Jovens e Adultos no CEEBJA;
- Situação atual dos CEEBJA'S no estado do Paraná;

### **Alunos com deficiência e Sala de Recursos Multifuncional no CEEBJA**

- Número de alunos com deficiência matriculados no CEEBJA de atuação.
- Tipos de deficiências dos alunos matriculados;
- Forma de admissão dos alunos com deficiência no CEEBJA.
- Tipos de atendimentos para alunos com deficiência no estabelecimento.
- Sugestões para melhoria no atendimento aos alunos de forma geral e aos alunos com deficiência.

Por meios dessas temáticas objetivamos analisar os resultados da coleta de dados dessa pesquisa e, na sequência, com a finalidade de dar continuidade a esse processo passamos a descrever os sujeitos desse estudo.

#### **4.4 Sujeitos da pesquisa**

Nossa pesquisa, baseada em informações retiradas dos documentos das escolas, contou com a participação de dezoito (18) sujeitos, sendo dez (10) alunos com deficiência; seis (6) professoras e dois (2) gestores, divididos entre os dois Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos - CEEBJA'S – que fizeram parte dessa investigação e nomeados de CEEBJA1 e CEEBJA2, para facilitar suas descrições. Tanto os alunos, quanto os professores foram escolhidos para participarem das entrevistas por indicação das coordenações pedagógicas e dos gestores de ambas as escolas, levando em consideração os horários de disponibilidade dos sujeitos.

Com o intuito de distinguir as instituições às quais pertencem os entrevistados passamos a denominar de: Aa1, Aa2, Aa3, Aa4 e Aa5 aos alunos que frequentam o CEEBJA1, e de: Ab1, Ab2, Ab3, Ab4 e Ab5, aos alunos matriculados no CEEBJA2; para os professores temos a seguinte denominação: Pa1, Pa2, Pa3 para as professoras do CEEBJA1 e Pb1, Pb2 e Pb3, para as professoras que atuam no CEEBJA2; para os gestores a denominação foi de: G1 para o gestor do CEEBJA1 e, G2 para o gestor do CEEBJA2. Dessa forma, passamos a seguir à descrição de cada sujeito.

##### **4.4.1. Descrição – Alunos do CEEBJA1**

**Sujeito “Aa1”** nasceu em 31/01/1994, 22 anos em 2016. De acordo com o relatório de avaliação do contexto escolar, encontrado em sua documentação e realizado pelas professoras da sala de recursos, da sala comum e pedagoga, “Aa1” em seu histórico escolar é identificado como pertencente à educação especial, tendo em seu diagnóstico médico: epilepsia refratária, rebaixamento mental e distúrbio do comportamento. Em seus documentos não há referências de passagens pela educação especial ou educação infantil, seu primeiro registro escolar consta como estudante da 4ª série, atualmente 5º ano, em uma escola estadual pertencente à cidade de Maringá, no ano de 2010. Na sequência aparece “Aa1” matriculada no CEEBJA1, ensino fundamental.

A respeito do seu convívio social, no relatório encontramos informações de que “Aa1” tem muita dificuldade em aceitar regras e precisa de intervenção constante do

professor para realizar suas atividades pedagógicas. Apresenta interesse e perseverança na aprendizagem, quando se identifica com o professor, entretanto ao ser contrariado, muda o comportamento de afetividade para agressividade. Gosta dos colegas que não fazem parte da Educação Especial e, aceita com carinho, o professor dessa área desde que ele não imponha limites. Faz uso de lamotrigina e risperidona, que de acordo com o site do Portal Brasil (2015) são medicamentos indicados para o tratamento de transtornos do humor associados à depressão e de manias agudas associadas ao transtorno bipolar. Suas convulsões estão controladas. Seu relatório psicopedagógico aponta que “Aa1” raramente identifica as ideias para compreender o que lê e raramente atribui sentido ao que escreve. Na área da linguagem expõe suas ideias quase de forma compreensiva, mas foge muito do contexto voltando-se para assuntos do seu cotidiano. Na área da matemática consegue realizar as quatro operações com o uso da calculadora, mas não compreende enunciados de problemas que exijam raciocínio e abstração, necessitando de ajuda constante para esse fim.

O sujeito “Aa1” precisa de atendimento individualizado e adaptações curriculares, em especial nas áreas de língua portuguesa e matemática. Sugere-se que seja trabalhado para o aprendizado de matemática, material dourado, jogos pedagógicos e softwares adaptados e, que ele frequente Sala de Recursos Multifuncional (SRM), além de ter acompanhamento pontual em sala de aula. No relatório da SRM há uma recomendação de que se continue trabalhando com “Aa1”, atividades que auxiliem no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, tais como: capacidade de abstrair, memorizar, relacionar, generalizar, sintetizar, entre outras.

**Sujeito “Aa2”**, nasceu em 11/03/1991, 25 anos em 2016. Possui um relatório extenso sobre sua trajetória até o CEEBJA1. Em um dos documentos, o pai de “Aa2” ressalta que o filho frequentou a educação infantil em uma escola municipal nos anos de 2000 e 2001; que o filho era canhoto e escrevia de trás para frente e que esse fato levou três anos para ser corrigido. Sua documentação possui uma guia de encaminhamento assinada pelo Conselho Tutelar de Maringá e enviada à escola estadual em que “Aa2”, posteriormente estudou, solicitando o ingresso do educando em atendimento educacional especializado e datada de 08/05/2000.

Em 2002 “Aa2” entrou na escola estadual, como anteriormente solicitado, para atendimento em classe especial. O educando frequentou a classe especial de 2002 a 2008, quando então, passou por avaliação e foi classificado para frequentar a 5ª série do ensino

fundamental, atualmente denominado 6º ano, com acompanhamento em Sala de Recursos Multifuncional na área de Deficiência Intelectual (SRM\_DI). No ano de 2009, “Aa2” foi matriculado no ensino fundamental II, mas só começou a frequentar a SRM\_DI no meio do ano, pois sua matrícula não havia sido realizada antes.

A queixa principal dos professores do ensino fundamental é quanto a falta de concentração do aluno e de sua falta de autonomia quanto à interpretação e produção de textos, os quais necessitam de constante auxílio para serem realizados.

O relatório mostra que “Aa2” não possui organização dos seus materiais; esquece as datas de entrega de trabalhos ou tarefas; possui poucos cuidados com seus cadernos, que estão geralmente sujos ou rabiscados. Em relação a cálculos matemáticos, possui muita dificuldade com resolução de problemas e operações. Tem alguma noção em aplicar e descrever formas geométricas e medidas de tempo.

Entre os documentos enviados pelo setor de psicologia, orientação educacional e educação especial da Prefeitura de Maringá e o relatório fornecido pela escola estadual em que “Aa2” estudava, algumas informações são divergentes. Sendo que em um dos relatórios a mãe relata que a gestação de “Aa2” não foi planejada, em outro, aparece o contrário.

Identificamos nas duas avaliações psicopedagógicas, que o sujeito teve problemas de saúde, como convulsões, pneumonia e que possui seis graus de miopia. Em um dos relatórios constatamos que, conforme o psicólogo, “ele tem alto poder que pode prejudicar alguém”. Não encontramos mais nenhuma referência a isso, nas demais avaliações de “Aa2”. Entretanto, aparece em outro documento, que quando o aluno fica nervoso mostra-se agressivo, mas que no geral respeita regras e ordens e que se mostra solidário e aceito pelos colegas.

Em relação aos procedimentos de intervenção com o educando, solicitam-se algumas ações, tais como: conquistar a confiança do aluno e promover sua autoconfiança; proporcionar atividades que auxiliem no desenvolvimento de sua memória, atenção, percepção, interpretação e criatividade; utilizar jogos que envolvam números e cálculos, como o bingo, quebra-cabeças de números, entre outros. No relatório encontramos sugestões, para que “Aa2” frequente SRM\_DI, pelo menos três vezes por semana para que possa superar as dificuldades; indicação de avaliação em clínica de psicologia e encaminhamento para curso profissionalizante, com a finalidade de ampliar suas possibilidades no mercado de trabalho.

O educando está matriculado no CEEBJA1, desde 2014, quando ingressou na escola para concluir o ensino fundamental II. Está fazendo o ensino médio e frequenta a SRM\_DI.

**Sujeito “Aa3”** nasceu em 09/08/1981, 35 anos em 2016. Consta em seus documentos, que o aluno frequentou a APAE de um município próximo à Maringá desde os três meses de idade até os dezessete anos (17), quando então, foi transferido para a APAE de Maringá. Ficou nessa instituição por três meses, durante o ano de 1999 e posteriormente foi encaminhado para o CEEBJA1, onde concluiu o ensino fundamental I (séries iniciais). Após exame classificatório, foi aprovado para cursar o ensino fundamental II (6º ao 9º) desde que recebesse atendimento especializado e individual.

O educando possui diagnóstico de deficiência intelectual, com baixo nível de atenção e concentração. O relatório de avaliação de seu contexto escolar descreve que “Aa3” está sempre disperso, necessitando da ajuda do professor na execução de todas as atividades propostas. Além disso, possui vocabulário limitado; é dependente na articulação e organização do pensamento; faz leitura de forma lenta, soletrada; apresenta dificuldade de compreensão, precisando de constante mediação educacional para interpretar leituras; na escrita apresenta trocas alfabéticas e fonéticas. Em relação à matemática, o aluno realiza operações básicas, entretanto necessita de auxílio para resolver situações problema, pois tem dificuldade em abstrair conceitos.

A avaliação de “Aa3” aponta que o educando deva receber acompanhamento em sala de aula e que frequente a Sala de Recursos Multifuncional – Área da Deficiência Intelectual (SRM\_DI). O relatório não ressalta sugestões de atividades específicas para serem trabalhadas para o desenvolvimento nas áreas em que “Aa3” encontra dificuldades.

**Sujeito “Aa4”** nasceu em 18/03/1993, 23 anos em 2016. Possui diagnóstico de Síndrome de Down e, segundo seu relatório de avaliação do contexto escolar, apresenta muita dificuldade em aprender os conteúdos básicos. Não consta em sua documentação, as escolas pelas quais “Aa4” tenha passado, antes de sua entrada no CEEBJA1.

De acordo com o relatório, o aluno cursa o ensino fundamental II; apresenta dificuldades na aprendizagem e, também, fono-articulatórias, o que compromete sua leitura. Tem boa memorização dos conteúdos trabalhados, bom relacionamento com os colegas e professores. Contudo, necessita de auxílio contínuo para a realização das atividades, inclusive no que diz respeito à coordenação motora.

Em relação à matemática, “Aa4” efetua operações simples com uso de calculadora, mas necessita de auxílio para realizar problemas simples e outras atividades. Possui dificuldade na pronúncia das palavras, fato que o dificulta para se fazer entender. Tem raciocínio lento e precisa de ajuda em todas as atividades.

No relatório do educando, não consta diagnóstico de doenças ou outros problemas associados à Síndrome de Down. E o encaminhamento que se pede é para que “Aa4” seja atendido em SRM\_DI. Não há solicitação de trabalhos específicos que devam ser feitos com o educando para seu desenvolvimento em sala de aula, a única ressalva é para que “Aa4” receba atendimento individual.

**Sujeito “Aa5”** nasceu em 30/12/1997, 19 anos em 2016. Segundo consta na sua documentação, “Aa5” foi adotado legalmente por um casal, aos 16 anos, em 11/03/2014. Não existem relatos do sujeito pesquisado, anteriores a sua adoção. Em 30/09/2014, “Aa5” estava matriculado no 4º ano da educação de jovens e adultos. Essa escola o encaminhou para avaliação psicopedagógica, devido as suas dificuldades no rendimento acadêmico, o que ocorreu no dia 30/09/2014, em um Centro Integrado de Psicopedagogia.

Os resultados de “Aa5”, a respeito do seu pensamento lógico matemático, apontaram que o mesmo, encontrava-se na fase do operatório concreto (considerado abaixo do esperado para sua idade). Em relação aos aspectos funcionais, o sujeito apresentava dificuldades nas áreas da percepção auditiva, visual, na análise e síntese, memorização, noção espaço-tempo, atenção e concentração. Seu modelo de aprendizagem apresentava-se automatizado, o que o levava a uma rigidez de ideias e de criatividade.

O teste fonoaudiológico apontou sugestão de alteração no processamento auditivo central. Em relação ao teste de diagnóstico linguístico foram observados déficits na consciência fonológica, na escrita das palavras com substituição de letras e omissão de letras e, também, dificuldades com acentuação, pontuação, uso de letra maiúscula e concordância verbal e nominal. Quanto à leitura, silabava palavras, o que dificultava sua compreensão e execução das atividades.

Sobre sua parte afetiva, “Aa5” apresentava-se ansioso e com sentimento de incapacidade, principalmente em relação a novas exigências acadêmicas, o que dificultava, seu processo de aquisição de conteúdo. Mas mostrou-se carinhoso, educado e com possibilidade de aceitar regras, demonstrando vontade de aprender e mudar a situação em que se encontrava.

Como resultado da avaliação, sugeriu-se, que “Aa5” passasse por avaliação fonoaudiológica, psicológica e que o mesmo tivesse intervenção psicopedagógica, podendo ser feita em SRM\_DI, com orientação aos pais e à escola.

Posteriormente, em 09/10/2014, “Aa5” passou por avaliação na Instituição Casa do Psicólogo, onde foi avaliado pelo método da Escala Wechsler de Inteligência para Crianças 4ª edição – WISC IV<sup>11</sup>, onde obteve o resultado de seu Quociente de Inteligência Total (QIT) como sendo 54 (com intervalo de confiança 95% = 50-60).

Foi feita a matrícula de “Aa5” no CEEBJA1 para cursar o Ensino Fundamental Final (6º ao 9º), em 17/12/2014. Consta em sua ficha de matrícula, que o sujeito apresenta deficiência intelectual e que deve frequentar a SRM\_DI.

Os cinco sujeitos analisados em nossa pesquisa e pertencentes ao CEEBJA1, estavam frequentando as SRM\_DI, no decorrer de nossos estudos. Finalizamos aqui a descrição de tais alunos e iniciamos a seguir as descrições dos sujeitos do CEEBJA2.

#### **4.4.2 Descrição - Alunos do CEEBJA2**

**Sujeito “Ab1”** nasceu em 17/08/1995, 21 anos em 2016. Na sua documentação consta que o sujeito estudou na APAE do Município, depois de ser encaminhado para avaliação, pela escola municipal, onde primeiramente fora matriculado. Na escola especial, o sujeito foi avaliado por uma equipe multiprofissional, em 08/02/2011, onde fora submetido a testes formais, objetivando inseri-lo em uma sala de aula compatível com seu nível intelectual. Como resultado de seu teste, “Ab1” apresentou desempenho abaixo da média para sua idade cronológica de dezesseis (16) anos na época.

De acordo com o relatório emitido pela psicóloga que atendia na escola especial, em 20/04/2012, o sujeito participou de atividades envolvendo jogos psicopedagógicos e conversas espontâneas, o que possibilitou equiparar resultados e confirmar índices de desempenho na sua avaliação. Os resultados apontaram, então, que “Ab1” possuía boa capacidade de atenção e concentração, com razoável compreensão de ordens elaboradas. Além disso, lia e interpretava textos com alguma dificuldade, mas demonstrava interesse

---

<sup>11</sup> A Escala Wechsler de Inteligência WISC-IV, 4ª edição, “[...] trata de um instrumento para avaliar a capacidade intelectual de crianças e adolescentes, originado do WISC-III. O atual WISC-IV abrange uma pontuação de QI Total e pontuações de quatro índices fatoriais: Índice Compreensão Verbal (ICV), Índice de Organização Perceptual (IOP), Índice de Memória Operacional (IMO) e Índice Velocidade de Processamento (IVP). Os quatro índices compreendem o QI Total do WISC-IV” (MACEDO; MOTTA; METTRAU, 2017, p.66).

em aprender. Possuía hábitos de cuidados com o corpo e o ambiente. Entretanto, foram observadas reações emocionais exageradas e inadequadas no relacionamento interpessoal, bem como sentimento de impulsividade, falta de concentração e agitação.

Em outro relatório, assinado pela professora de “Ab1” e pelas coordenadora e secretária da escola, emitido em 26/11/2012, consta que o sujeito apresentava um bom desempenho na aquisição da leitura e escrita, lendo com fluência os vários tipos de textos e interpretando-os de acordo com a realidade. Que o mesmo escrevia, ordenava e ampliava frases, formando textos coerentes e lógicos. Na matemática realizava as quatro operações, sendo adição e subtração com e sem reserva de centenas, divisão e multiplicação por um número. Em relação às áreas de ciências, geografia e história, “Ab1” dominava conteúdos referentes ao 3º ano do ensino fundamental.

Em seus documentos, “Ab1” aparece como matriculado, no ensino fundamental – 1º ano do 2º ciclo, na APAE, no quarto bimestre de 2012 e sua nova avaliação data de dezembro de 2012. Nesse último relatório, o desenvolvimento motor do aluno aparece como ótimo. Nesse documento consta que o sujeito tem facilidade: para expressar ideias, desejos e sentimentos; relatar fatos do seu cotidiano; transmitir recados e dar sua opinião sobre assuntos trabalhados em sala de aula; na compreensão de ideias básicas dos textos lidos; na escrita de frases e textos; na organização da sequência de ideias, necessitando de apoio para a estruturação; na realização de pesquisas na internet sobre assuntos trabalhados em sala. Além disso, o educando possui bom desenvolvimento na área da matemática, com ressalvas para a tabuada.

O relatório com data de março de 2013, aponta que “Ab1” foi encaminhado à APAE, pela escola municipal de ensino regular em que estudava, com queixa sobre seu desenvolvimento acadêmico e sua dificuldade visual. Durante o tempo em que o educando frequentou a escola especial foi acompanhado pelos setores de: serviço social; fonoaudiológico e pedagógico, apresentando avanços na aprendizagem, com condições de crescimento da área acadêmica. Em relação à família de “Ab1”, o documento aponta a necessidade de orientação e acompanhamento para o fortalecimento dos vínculos afetivos e sociais.

O sujeito está matriculado no CEEBJA2 desde 2013, mas até 2016 não frequentava SRM\_DI, pois não havia esse atendimento na SEDE desse Centro Educacional, sendo que esse recurso era proporcionado em uma escola estadual de ensino fundamental II e ensino médio, localizada no mesmo Município.



**Sujeito “Ab2”** nasceu em 04/01/1996, 20 anos em 2016. Sua documentação aponta que a aluna frequentou ensino fundamental inicial, em uma escola Municipal. A referida escola, encaminhou a aluna para avaliação psicopedagógica, por perceber dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e na matemática.

O relatório da avaliação psicopedagógica, realizada em agosto de 2004, mostra que a respeito da organização do pensamento, “Ab2” tinha muita dificuldade em expor suas ideias, tanto na escrita, como oralmente. A educanda tinha bom relacionamento com colegas e professores. Mas, no processo de avaliação mostrava-se insegura, não respondendo às perguntas, que lhe eram solicitadas, demonstrando não compreender as questões.

Nas atividades que exigiam respostas rápidas, percepção de detalhes, noção de espaço-tempo, atenção, concentração e raciocínio, a educanda demonstrava muita dificuldade. Na avaliação da área cognitiva, a aluna obteve resultado abaixo do esperado para sua idade. Os resultados finais da avaliação psicopedagógica apontavam que “Ab2” deveria receber atendimento em Sala de Recursos Multifuncional – área da deficiência intelectual (SRM\_DI).

Os documentos de “Ab2” são confusos, ora apontam a necessidade da aluna de frequentar a SRM\_DI, ora mostram que seu atendimento ocorreu em Classe Especial. No relatório proferido pela mesma escola Municipal, em 2009, consta que a aluna frequentava Classe Especial.

Alguns pontos do referido relatório identificam que “Ab2” é capaz de: memorizar assuntos de seu cotidiano, frases e pequenos versos; realizar jogos de memória; resolver problemas de sua vida diária; compreender informações discutidas em sala, mas não emite sua opinião; reconhecer números até vinte e nove (29), mas na sequência consegue até o cem (100); apresentar organização e estruturação de espaço, tanto no uso do caderno, como nos desenhos; ter ótimo desempenho em atividades rítmicas.

Em relação aos obstáculos apresentados na aprendizagem de “Ab2”, o documento aponta que a aluna tem dificuldades: na localização dos lados direito e esquerdo; na diferenciação dos dias, semanas, meses e anos; no reconhecimento das horas; na realização de atividades de língua portuguesa e matemática; na exposição de suas ideias, tanto na forma escrita, como na forma oral; em emitir sua opinião sobre as questões relacionadas aos conteúdos em sala de aula; na elaboração de frases e textos orais, pois não possui suficiente organização de ideias para esse fim; no entendimento matemático

relacionado aos antecessores e sucessores e nas operações com adição e subtração, as quais necessita de auxílio para sua realização.

Possivelmente, esse relatório corresponda a avaliação feita em classe especial da APAE, mas isso não está especificado nos documentos do educando, inclusive o nome de referência do relatório é o da escola Municipal. Porém, a identificação de que “Ab2” estudou na APAE, veio de informações de professoras que atenderam o aluno na referida escola especial. Entretanto, ao entrarmos em contato com a APAE, a respeito da documentação do sujeito, não havia nenhum documento referente à “Ab2” nos arquivos da secretaria.

O relatório da Classe Especial encerra apontando que “Ab2” necessita de atendimento fonoaudiológico para auxiliar na escrita de palavras, atividade na qual apresenta significativa dificuldade.

Outro documento referente ao aluno, identifica uma avaliação pedagógica do contexto escolar e complementar de “Ab2”, realizada em novembro de 2008, pela escola Estadual de Ensino Fundamental II, mas esse dado não está especificado. Como docente nessa escola, observamos a identificação da escola pelo nome da diretora, que assina a documentação e pelo fato de que todos os documentos de “Ab2” foram obtidos nessa instituição estadual de ensino.

O referido relatório mostra que “Ab2” foi encaminhado para essa escola para realizar o ensino fundamental II com ressalvas quanto a sua aprendizagem na leitura, escrita e matemática. Por indicação pedagógica e histórico proveniente da escola Municipal, o aluno foi matriculado na SRM – DI, mas a sugestão do documento é de que “Ab2” fosse atendido em classe especial. O referido relatório data de 2008.

Nesse contexto, entendemos que provavelmente em 2008, o aluno fora encaminhado para atendimento em SRM\_DI, entretanto necessitava também, de atendimento paralelo na APAE, conforme aponta a data de sua avaliação em classe especial, em 2009.

A documentação de “Ab2” está significativamente desorganizada e confusa, quanto aos locais em que o sujeito estudou.

O aluno está matriculado no CEEBJA2 desde 2011. Sua documentação e histórico de passagem por SRM\_DI e Classe Especial não estavam disponíveis na secretaria da escola, pois veio com encaminhamento para estudar em ensino fundamental II, sem ressalvas quanto ao seu atendimento especializado. O CEEBJA2 no referido ano, também, não possuía sala de recursos multifuncionais e, mesmo que “Ab2” fosse

encaminhado para esse atendimento, o mesmo não poderia ser feito na SEDE. Informações adquiridas junto à secretaria e gestão do CEEBJA2 mostram que esse centro educacional entende que “Ab2” necessita de atendimento em SRM\_DI.

Pelo histórico, conseguido em outra instituição, pois como já dissemos, não existia na secretaria do CEEBJA2 e, que aponta a necessidade de “Ab2” nos anos de 2008 e 2009 de frequentar SRM\_DI e ter atendimento em Classe Especial, entendemos que provavelmente em 2011, a aluna ainda tinha dificuldades de aprendizagem, como fora proferido em suas avaliações pedagógicas anteriores. Entretanto, em 2016 “Ab2” não estava frequentando SRM\_DI, nem na SEDE do CEEBJA2, por ainda não possuir tal recurso e, nem na escola estadual do Município que oferecia esse atendimento.

**Sujeito “Ab3”**, nasceu em 09/07/1983, 33 anos em 2016. O sujeito apresenta um prontuário do Setor de Serviço Social do município, com avaliações de profissionais da fisioterapia e da psicologia, com data de novembro de 1997. No relatório fisioterápico consta que “Ab3” nasceu de parto normal, e apresentou atividades compatíveis com sua idade cronológica no decorrer de seu desenvolvimento até os três anos de idade, fatos descritos pela mãe do sujeito. Aos três anos, caiu do andar de cima de um beliche e teve uma lesão na parte posterior da cabeça, mas não realizou nenhum exame médico.

De acordo com esse mesmo documento, quando “Ab3” tinha 8 anos de idade, a escola em que estudava percebeu um atraso no seu desenvolvimento escolar e comunicou seus pais. Os mesmos levaram o sujeito para realizar um eletroencefalograma, mas nada foi diagnosticado. Na mesma época, “Ab3” foi encaminhado para uma avaliação na APAE do município.

No relatório da psicóloga consta, que na avaliação realizada pela APAE, “Ab3” foi considerado com deficiência intelectual moderada, relacionadas à dificuldade de alfabetização e de aquisição de independência completa em seus ajustamentos sociais e ocupacionais. Depois de passar por exames neurológicos e por audiometria, o sujeito foi encaminhado para estudar na APAE durante meio período e no ensino regular no outro período, com indicação para atendimento psicológico no Conselho Tutelar.

Em um dos documentos de “Ab3” consta que o sujeito foi participante de um estudo de caso, em outubro de 1998. Nesse relatório, o aluno foi indicado para o setor de serviço social, pela psiquiatra, com queixa principal de dificuldade no acompanhamento da aprendizagem, apresentando baixo rendimento e mostrando-se emocionalmente agressivo.

Seus documentos escolares apontam que o sujeito estudou na APAE do município, no período de 1998 a 1999, onde frequentava o projeto intitulado *Iniciação para o Trabalho*. Em relatório da referida escola especial, datado de dezembro de 1999, a instituição descreve que “Ab3” foi encaminhado para lá, por apresentar dificuldade de aprendizagem. O sujeito durante a avaliação apresentou clareza em sua oralidade, mas só falava quando lhe era solicitado; se mostrava tímido e com tom de voz baixo. Relacionava numeral à quantidade e contava e traçava números até 200. Nesse mesmo relatório, consta que a mãe de “Ab3” comunicou à instituição, que o sujeito passaria a estudar somente em escola do Município e não mais, na APAE.

A partir do ano 2000, “Ab3” passou a estudar somente em escola regular. Em 2014 foi matriculado no CEEBJA2 para cursar o ensino fundamental II. Não há relatórios durante o período que se estendeu do ano 2000 até o ano de 2014, indicando se o sujeito participou de atendimento em SRM\_DI. Em 2016, “Ab3” estava matriculado no ensino médio dessa mesma instituição de ensino e não frequentava SRM\_DI.

**Sujeito “Ab4”**, nasceu em 30/09/1993, 23 anos em 2016. No relatório psicológico da APAE, datado de dezembro de 2013, consta que o sujeito fora encaminhado para essa instituição, pela neurologista, no ano de 1999, por apresentar dificuldades de aprendizagem e de fala. Após a avaliação, constataram que o nível intelectual de “Ab4” estava abaixo da média para sua idade cronológica e que para tanto, o sujeito deveria ser atendido em escola de educação básica, na modalidade especial.

Dessa forma, “Ab4” passou a estudar na APAE em sala de aula com número reduzido de alunos, com professores especializados e acompanhado por equipe multiprofissional, onde observavam avanços do sujeito em seu desenvolvimento escolar e social. Entretanto, reavaliado por instrumentos formais e informais, “Ab4” ainda demonstrava estar abaixo da média para sua idade cronológica. De acordo com esse relatório, o sujeito tinha dificuldades de aprendizagem, concentração, raciocínio lógico, leitura, escrita e necessitava de um tempo maior para a aprendizagem dos conteúdos. A família de “Ab4” fora descrita nesse relatório, como monoparental, quando apenas um dos pais é responsável pela criação do filho. Mas, se mostrava presente sempre que solicitada.

Conforme relatório da escola especial, acerca da avaliação do desenvolvimento acadêmico de “Ab4”, datado de dezembro de 2013 e assinado pelas professoras, pedagogas, diretora e secretária da instituição, o sujeito mostrava facilidade para relatar

informações de sua vida pessoal e fornecer opiniões a respeito dos assuntos trabalhados. No entanto, o aluno necessitava de mediação quanto à estruturação, ortografia e exposição de ideias em textos simples. O mesmo participava de atividades musicais, de danças e demais apresentações demonstrando boa compreensão.

O educando participava de formação profissional e seu relatório aponta que “Ab4” realizou as atividades com materiais utilizados para a produção de objetos com jornais, ferramentas de trabalho e técnicas empregadas na produção. Mostrou certa habilidade em riscar e recortar o jornal, para a confecção de canudos. Sobre as medidas de mediação com o educando, o relatório ressalta que o aluno precisa de direcionamento individual na realização das tarefas. Na APAE, o aluno recebeu atendimento nos setores de: Psicologia, Fonoaudiologia e Fisioterapia.

A avaliação das áreas específicas, também, foram analisadas e mostram que “Ab4” tem facilidade para relatar informações de sua vida cotidiana e de fornecer opiniões sobre os assuntos trabalhados em sala. Na língua portuguesa compreende ideias básicas de textos, histórias e filmes e faz leitura e interpretação de textos simples sem maiores dificuldades.

Na educação física aparece como muito participativo e com destreza na utilização de objetos, além de gostar do conteúdo que envolve jogos e brincadeiras. Nas aulas de arte se mostrou envolvido com desenhos, pintura e dobradura; nas atividades musicais e rítmicas participou com entusiasmo e boa compreensão dos conteúdos. No ensino religioso, constatou-se que “Ab4” tem consciência da importância dos valores e atitudes e, do respeito ao outro e as suas singularidades.

Na matemática, o educando consegue classificar e seriar números e quantidades variadas e também, reconhece, lê e escreve números até novecentos e noventa e nove (999). Realiza operações e situações problemas de adição e subtração, envolvendo centenas. Em relação às operações de multiplicação e divisão simples, precisa do auxílio de material concreto e da mediação do professor.

O relatório da APAE aponta que “Ab4” tem atendimento individual nas áreas de matemática e língua portuguesa e participa de um projeto de leitura em conjunto com alunos do ensino fundamental para melhorar seu vocabulário e sua interação social.

A avaliação psicológica realizada por psicóloga que atendia na APAE, mostra que o aluno foi encaminhado por neurologista por mostrar dificuldade na fala e na aprendizagem. Seu nível intelectual se mostrava abaixo da média para sua idade, necessitando para isso de atendimento em educação especial. Desde então, o educando

frequentou a escola especial, estudando em salas com número reduzido de alunos, demonstrando avanço em todas as áreas. No entanto, apesar de seus avanços, possui ainda dificuldade de aprendizagem, concentração, raciocínio lógico, leitura e escrita, resultando em uma aprendizagem lenta, que exige maior tempo para a aquisição dos conteúdos.

Em 2016, o educando estava matriculado no ensino médio do CEEBJA2. Não consta em sua documentação a passagem de “Ab4” por instituições de ensino regular, antes de sua chegada ao CEEBJA2, mas em sua entrevista o sujeito informou ter estudado durante um ano na escola de ensino fundamental I (1º ao 5º) para poder ter o certificado de conclusão do ensino fundamental I e ir para o CEEBJA2 para iniciar os estudos no ensino fundamental II.

**Sujeito “Ab5”**, nasceu em 20/07/1996. Consta em sua documentação dois laudos médicos, datados dos anos de 1998 e 1999, relatando que o sujeito tem toxoplasmose congênita, o que lhe confere deficiência visual progressiva. Em 2005 o sujeito foi novamente avaliado pelo médico, que solicitou o atendimento de “Ab5” em Centro de Atendimento Especializado em Deficiência Visual (CAE- DV), de duas a três vezes por semana, para treinamento do uso de lupa e mais apoio escolar incluindo atendimento na APAE.

Em 2006, o laudo médico apresentou solicitação de atendimento urgente em CAE-DV, para “Ab5”, pois esse possuía baixa visão. Em relatório de matrículas do sujeito, existe uma referência ao seu desenvolvimento escolar nos anos de 2007, 2008, 2009, onde consta reprovação acadêmica nesses anos. No mesmo período, o sujeito frequentava escola estadual de ensino fundamental e, no contraturno, era atendido no CAE-DV, que funcionava em uma escola estadual de ensino fundamental II, localizada no Município.

Não existe histórico escolar de “Ab5” referente ao ano de 2010. Entretanto, nos documentos do aluno encontramos parecer psicológico, datado de fevereiro de 2011, por profissional de psicologia, que após realizar testes qualitativos e quantitativos, indica que “Ab5” deva continuar estudando na APAE, pois seu desenvolvimento escolar está abaixo da média para sua idade. Nesse sentido, entendemos que, possivelmente, o sujeito passou a estudar na APAE, no ano de 2010.

De acordo com relatório de matrículas de “Ab5”, fornecido pela APAE, consta que no período letivo de 2011, o sujeito encontrava-se matriculado no ensino fundamental inicial – modalidade especial. Em 2012, o parecer acadêmico de “Ab5”, fornecido pela APAE, aponta que o sujeito: tem boa coordenação motora ampla e fina; apresenta

facilidade para expressar suas ideias; tem boa compreensão das ideias básica de um texto, lendo e interpretando textos de diferentes tipologias sem maiores dificuldades, fazendo uso de materiais adaptados.

Ainda, segundo o relatório citado anteriormente, no que se refere à matemática “Ab5” consegue: organizar, classificar e seriar números e quantidades variadas e reconhece, lê e escreve números até 500, identificando os números antecessores e sucessores. Conforme seus documentos, “Ab5”, frequentava além da APAE, o CAE-DV, cujo funcionamento ocorria na escola estadual de ensino fundamental II. No mesmo ano (2012), o CEEBJA2 aplicou uma avaliação de conhecimentos para fins de classificação, levando em consideração que o sujeito estudava na APAE e que essa instituição não certifica o aluno. O CEEBJA2, apoiou-se legalmente na Deliberação nº 09/01 – CEE<sup>12</sup>, para a realização da referida avaliação, pela qual concluiu que “Ab5” estava apto a frequentar o ensino fundamental II, mas que deveria frequentar o atendimento do CAE\_DV em horário contrário à sua escolarização.

Dessa forma, o sujeito “Ab5” passou a frequentar o CEEBJA2, utilizando de materiais adaptados (lupa e textos ampliados) e continuou com o atendimento no CAE-DV, localizado em outra escola estadual, mas não frequentava SRM\_DI.

Na sequência, veremos dois quadros demonstrativos, a fim de facilitar a visualização da situação escolar dos alunos com deficiência, pertencentes ao CEEBJA1 e CEEBJA2.

Quadro 4 – Situação escolar dos alunos com deficiência do CEEBJA1 – ano 2016

| Alunos Ceebja1 | Idade | Egresso de Escola Especial ou Classe especial | Tipo de Deficiência     | Frequenta Sala de Recursos Multifuncional | Ensino Fundamental II ou Ensino Médio |
|----------------|-------|---|-------------------------|---|---------------------------------------|
| Aa1            | 22    | APAE  | Deficiência Intelectual | SRM-DI                                    | Ensino Fundamental II                 |
| Aa2            | 25    | Classe especial                               | Deficiência Intelectual | SRM-DI                                    | Ensino Médio                          |
| Aa3            | 35    | APAE  | Deficiência Intelectual | SRM-DI                                    | Ensino Médio                          |
| Aa4            | 23    | Não consta em sua documentação                | Síndrome de Down        | SRM- DI                                   | Ensino Fundamental II                 |
| Aa5            | 19    | Não consta em sua documentação                | Deficiência Intelectual | SRM- DI                                   | Ensino Fundamental II                 |

Quadro demonstrativo elaborado pela autora.

<sup>12</sup> De acordo com a Deliberação nº 09/01 – CEE, no Título III, capítulo II, Art. 21, classificação é definida como: “o procedimento que o Estabelecimento adota, segundo critérios próprios, para posicionar o aluno, na etapa de estudos compatível com a idade, experiência e desempenho, adquiridos por meios formais ou informais”. (PARANÁ, 2001).

Quadro 5 – Situação escolar dos alunos com deficiência do CEEBJA2 – ano 2016

| Alunos Ceebja2 | Idade | Egresso de Escola Especial ou Classe especial | Tipo de Deficiência              | Frequenta Sala de Recursos Multifuncional | Ensino Fundamental II ou Ensino Médio |
|----------------|-------|---|----------------------------------|---|---------------------------------------|
| Ab1            | 21    | APAE  | Deficiência Intelectual          | Não frequenta                             | Ensino Fundamental II                 |
| Ab2            | 20    | Classe especial/APAE                          | Deficiência Intelectual          | Não frequenta                             | Ensino Fundamental II                 |
| Ab3            | 33    | APAE  | Deficiência Intelectual          | Não frequenta                             | Ensino Médio                          |
| Ab4            | 23    | APAE  | Deficiência Intelectual          | Não frequenta                             | Ensino Médio                          |
| Ab5            | 20    | APAE e CAE-DV                                 | Deficiência Intelectual e Visual | CAE-DV                                    | Ensino Fundamental II                 |

Quadro demonstrativo elaborado pela autora.

Passamos, a seguir às descrições dos professores sujeitos de nossa pesquisa, dos quais obtivemos dados e informações por meio de entrevista semiestruturada.

#### 4.4.3 Descrição - Professores do CEEBJA 1

**Sujeito “Pa1”**, nasceu em 20/06/1964, 52 anos em 2016. Trabalha no CEEBJA1 desde 2014, na modalidade de ensino fundamental II e ensino médio. É docente há 29 anos. Sua graduação é em Educação Física, possui *Especialização em Administração e Organização da Educação Física e Especialização em Educação Física Escolar*, mas não é especializado em Educação Especial e/ou em Educação de Jovens e Adultos. É docente do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e ministra aulas no CEEBJA1 na forma individual, pela qual diz ter preferência.

O sujeito atende nove (9) alunos com deficiência, classificadas em: Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, Baixa Visão e Transtorno Global do Desenvolvimento (psicose). Sendo que sete (7), estudam juntos no ensino fundamental II e dois (2) no ensino médio, também matriculados juntos.

Ao ser questionado sobre as dificuldades encontradas para trabalhar com os sujeitos com deficiência, “Pa1” relata que a dificuldade existe por não ter formação para trabalhar com eles e que a maneira como eles são inseridos na disciplina deveria ser mais organizada: “Eu acho assim: quando chegam os alunos, a gente não sabe qual o motivo porque ele está lá! A gente não sabe se ele vai acompanhar ou não”!



Sobre a existência de material diversificado para o trabalho com esses alunos, “Pa1” menciona, que não existe um material específico vindo do governo, pois ele não atende alunos com deficiência neuromotora, mas tem a lupa para o aluno com baixa visão. Relata o docente: “Nós adaptamos o material de sala...a gente faz as atividades de forma mais clara, diminui a quantidade de atividades...”. Quanto aos alunos com baixa visão, a professora diz enviar por e-mail o material para a professora da sala de recursos que o reproduz ampliado.

O sujeito relata ainda, que os alunos fazem apenas aulas teóricas de educação física e que as práticas ficam somente para os dias de festividades da escola, como dia do folclore, por exemplo. Em relação a questão sobre se o sujeito gostaria que algo fosse diferente no CEEBJA1, “Pa1” diz: “Precisava sim, aumentar o número de horas para essa professora da sala de recurso nos auxiliar, porque eu acho que a gente precisa disso também, sabe? Porque elas são especialistas, né”?

Terminamos nossa entrevista, com o sujeito sugerindo que houvesse por parte da organização da escola, um tempo para que a professora da sala de recursos pudesse orientar os professores, a respeito dos alunos com deficiência que eles recebem na sala de aula. “Essa conversa a gente não tem, eu acho que seria essencial”. O sujeito conclui a entrevista ressaltando a importância do diálogo entre os professores e a professora da sala de recursos: “[...] não dá tempo, né? Quando a gente vê, eles já estão lá! Aí as professoras de recurso fazem o que podem pra nos ajudar”. E acrescenta a necessidade de receberem comunicados por parte da equipe pedagógica, antecipadamente, a respeito dos alunos com deficiência que vão atender em classe comum, pois isso ajudaria no preparo do docente ante a esse fato.

**Sujeito “Pa2”**, nasceu em 09/07/1978, 38 anos em 2016. É docente há quinze anos e há treze está como QPM no CEEBJA1. Sua graduação é em química e atua no ensino médio na forma individual e coletiva. Possui *Especialização, Mestrado e Doutorado em Química*, mas não tem Especialização em Educação Especial ou em Educação de Jovens e Adultos.

Para o docente o modo de organização do CEEBJA1 está ficando muito parecido com o ensino regular, principalmente no modo coletivo, onde as turmas têm tempo certo para fechar as disciplinas e número de no mínimo 20 alunos. Para “Pa2” a educação de jovens e adultos levava em conta o tempo do aluno, pois geralmente são alunos

trabalhadores, mas agora, os alunos têm que se adequar aos horários da escola, que não diferem do horário da escola regular e isso muitas vezes os faz desistir de estudar.

Ao ser questionado sobre os alunos com deficiência em suas turmas, “Pa2” relata que: “No coletivo eu tenho um que é intelectual...pelo menos eu acho (risos). No individual parece que eu tenho uma sala de inclusão ali, tem bastante alunos”. Sobre os laudos ou avaliações psicopedagógicas dos alunos ele diz não ter conhecimento. O sujeito relata que os alunos com deficiência que estão no modo individual, estudam todos juntos, ele não tem certeza, mas acredita ser cinco ou seis alunos, como podemos ver na sua entrevista: “Devo ter umas cinco ou seis, tenho bastante...tudo numa pancada só (risos)... acho que até mais, eu não contei tudo, parece que eles gostam de ficar todos juntos”.

Questionado sobre os tipos de deficiência de seus alunos, “Pa2” diz que tem uma com deficiência visual, mas que fica na sala de recursos, o docente só envia o material a ser estudado e ela faz a aula com a professora da SRM. Sobre alunos com deficiência física “Pa2” diz ter um aluno: “Deficiência mecânica...mecânica que fala”? Mas, a maioria, ela acredita ter deficiência intelectual.

Sobre as dificuldades encontradas para trabalhar com esse alunado, “Pa2” descreve que por não ter formação na área da educação especial, sente dificuldades, sim: “Eu não tenho formação, né? Então, tenho que perguntar para os colegas, né”?

Em relação ao material utilizado com esse alunado, o sujeito relata que um colega da área da química, produziu o material adaptado: “Foi colega de sala que fez, da química que fez...não ‘foi’ eu, mas foi um colega da química, que também não tem facilidade”. Segundo “Pa2” esse material é utilizado pelos alunos com deficiência intelectual, porque para os com deficiência visual ela não tem conhecimento que exista: “Tem material para os ‘intelectual’, porque para os ‘DV’ a gente não tem...vai tudo na hora”!

O docente acrescenta que tiveram um curso de formação continuada, no qual uma professora da educação especial proferiu uma palestra na semana pedagógica, que o fez repensar sua formação para trabalhar com alunos com deficiência: “[...] por exemplo, se um aluno falar para mim ‘se’ as letras estavam dançando, eu ia dar risada, achando que era brincadeira...e é sério, né? E eu não sabia! É falta de informação”!

Questionado sobre a satisfação quanto à organização do CEEBJA1, “Pa2” diz: “Eu acho que tem muito aluno para um professor só, né? Então, a gente tem aluno que chega da educação especial, que a gente nem sabe o que é, a gente descobre, vai atrás”. Referindo-se, a entrada de alunos com deficiência nas turmas do modo individual, sem aviso prévio da coordenação, quanto à avaliação psicopedagógica e/ou laudo médico.

Sobre a professora da Sala de Recursos, “Pa2” diz que ela atende muitos alunos, de quarenta a cinquenta: “(Risos)...tem quarenta/cinquenta alunos ali...é muito aluno! Então, fica assim, ela pega os mais...e fica...e distribui os menos...”. Referindo-se à forma de matricular os alunos com deficiência no ensino médio e fundamental II. Àqueles que precisam de mediação o tempo todo, ficam na SRM\_DI e os que possuem menos dificuldades vão para a sala de aula com os demais professores.

O sujeito encerra a entrevista sugerindo, cursos de formação para os professores, um tempo de diálogo entre o professor da sala e o professor da sala de recursos e a contratação de mais professores da sala de recursos e para o atendimento individual, ou a diminuição do número de alunos por turma.

**Sujeito “Pa3”**, nasceu em 26/04/1969, 47 anos em 2016. Está no CEEBJA1 desde que iniciou sua carreira docente como QPM, há 20 anos. Tem graduação em Matemática e atua tanto no ensino médio, quanto no ensino fundamental II. Possui *Especialização em Educação de Jovens e Adultos* e *Especialização em Matemática*, mas não possui Especialização em Educação Especial. Ministra aulas na forma coletiva e individual, mas tem preferência por trabalhar no coletivo.

Segundo “Pa3”: “No individual quase todos eles são casos de inclusão, né? Você tem que ver a necessidade específica de cada um...”. O sujeito relata, que no modo individual precisaria ter mais professores para dar conta de atendê-los, já que as turmas devem ter no mínimo 20 alunos, de acordo com a organização do governo do estado do Paraná.

O docente menciona que tem um aluno com deficiência intelectual no ensino médio no modo coletivo, que veio para a sala com laudo da direção. De acordo com “Pa3” o aluno tem muita dificuldade de aprender a matemática, então na sua hora-atividade, a professora atende o aluno individualmente.

No modo individual, o sujeito “Pa3” atende outro aluno com deficiência intelectual, mas diz ter na matrícula, outros educandos com deficiência, entretanto, esses são atendidos somente na sala de recursos. O docente passa o conteúdo para a professora da sala de recursos e ela os auxilia lá. O sujeito não soube dizer qual o laudo dos demais alunos.

Em relação às dificuldades encontradas para trabalhar com alunos com deficiência, o sujeito alega que a falta de tempo e de formação para esse atendimento é o que mais dificulta o seu trabalho: “[...] no coletivo eu tenho que dar conta de todos, eu

não consigo dar aquela atenção individual! Eu acabo sempre pegando minha hora atividade pra ‘tá’ lá trabalhando com ele...e por mais que a gente tenta, eu não tenho aquele preparo todo, né”?

Para “Pa3” existem outras dificuldades como por exemplo, a preparação de material e avaliações diferenciadas, além do período de avaliação, que segundo o sujeito: “Quando ele faz prova junto com a turma, eu tenho que estar intermediando, porque ele sozinho não consegue, não dá conta”.

Sobre o material utilizado com alunos com deficiência, o docente menciona que, como tem experiência na área da matemática, acaba produzindo os materiais diferenciados tanto para os seus alunos, quanto para os demais alunos da matemática, que estão com outros professores. O sujeito diz que prepara os materiais conforme as dificuldades vão surgindo: “Tem aluno que consegue fazer ‘x’ e outro ‘y’, então a gente vai intermediando e preparando”.

A respeito do que “Pa3” gostaria que fosse modificado para melhorar o atendimento desse alunado, o docente diz: “Eu acho que alguns cursos para nós professores, que não somos da área específica, né? Porque nós temos que atendê-los, mas, só que muitas vezes nós não sabemos”! O docente sugere cursos preparatórios para os professores e a sugestão para esses alunos é que eles possam ser atendidos no modo individual e na sala de recursos, pois no coletivo, dificilmente eles conseguem acompanhar.

A seguir passamos a descrever as entrevistas dos professores do CEEBJA2.

#### **4.4.4 Descrição - Professores do CEEBJA2**

**Sujeito “Pb1”**, nasceu em 07/09/1979, 37 anos em 2016. Possui graduação em Geografia (licenciatura). Atua há dezesseis (16) anos no magistério, sendo cinco (5) anos em escola particular e onze (11) em instituições públicas estaduais. Atualmente é docente do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e ministra aulas no CEEBJA1 e em outra escola de educação básica da rede estadual de ensino.

No CEEBJA2 ministra aulas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, tanto na modalidade individual, quanto na modalidade coletiva. Possui especialização em *Ensino da Geografia e História* e em *Tutoria de Educação à Distância*. Entretanto, não possui especialização em Educação Especial ou em Educação de Jovens e Adultos.

Em relação à forma de organização individual e coletiva, “Pb1”, descreve ser importante as duas formas, mas diz que os alunos têm preferência pelo individual, pois que a forma coletiva se assemelha à escola regular no quesito das faltas. Segundo o sujeito: “[...] pelo coletivo ter a questão das faltas, às vezes eles (alunos) ficam mais receosos...e não podem faltar muito...às vezes eles perdem e têm que terminar no individual”. Referindo-se ao aluno que perde seu tempo de conclusão no modo coletivo e tem a chance de terminar no modo individual.

De acordo com a professora, os alunos preferem o modo individual e acrescenta: “Olha, no individual você consegue ir no tempo deles. Agora, no coletivo você tem um cronograma, de certa forma, esse aluno vai ter que ‘ir indo’ com você...aí você tem que ir dosando...”.

Sobre o número de aluno com deficiência que “Pb1” atende, disse ter três (3) que vieram da APAE, sendo que dois (2) estão matriculados no coletivo e outro no modo individual, sendo os três (3) alunos com deficiência intelectual. Em relação às dificuldades para atuar com eles, “Pb2” diz: “[...] com a dificuldade intelectual deles, às vezes a gente não tem, mas, por exemplo assim: é mais a questão do material...você tem que ir dando coisa diferenciada pra eles”.

O docente relatou que os alunos com deficiência intelectual estão sempre passando pelo CEEBJA2 e que então ela já sabe: “[...] atividade diferenciada, o tempo dosado...ele tem um tempo diferenciado dos outros...a questão de interpretação textual, a dificuldade de interpretar...”. Referindo-se à maneira pela qual ela prepara as atividades dos alunos, levando em conta o tempo de aprendizagem deles e as atividades diferenciadas, sendo que na escola não existe um material específico para se trabalhar com eles.

Questionado sobre as sugestões na melhoria do atendimento a esses sujeitos com deficiência, o docente acrescenta: “No CEEBJA eu acho que deveria haver a sala de recursos, porque seria um trabalho importante...esses alunos, se tivesse sala, eles teriam um atendimento especializado”.

**Sujeito “Pb2”** nasceu em 09/08/1978, 38 anos em 2016. Tem graduação em Letras/Português/Inglês, possui especialização em *Educação Especial* e também, em *Educação para Jovens e Adultos*. É professora na APAE e no CEEBJA2, sendo que na APAE trabalha no ensino fundamental I com o 3º e 4º ano e também, com EJA; no CEEBJA2 atende o ensino fundamental II. É professora há 19 anos e no CEEBJA2, há

dez anos. Ministra aulas na organização coletiva e individual, mas têm preferência pela individual, pois percebe que a forma coletiva é mais difícil para eles e também, para o professor, que acaba por fazer atendimento individual para esses sujeitos. Possui três (3) alunos com deficiência intelectual na sua turma, que estão matriculados juntos e que já foram seus alunos na APAE.

Relata que mesmo com especialização nessa área, encontra dificuldades para o trabalho com eles, pois cada aluno é um caso a se estudar. As dificuldades são em vários sentidos: na preparação de material ampliado para o aluno deficiente visual, nas metodologias diferenciadas para se trabalhar com o deficiente intelectual, entre outras.

Em relação às sugestões para a melhoria do atendimento às pessoas com deficiência, “Pb2” ressalta que em 2016, ainda não tinham o atendimento da Sala de Recursos na SEDE e que o trabalho com esse alunado era difícil. Mas, os trâmites legais para a abertura da SRM já haviam sido enviados ao núcleo e, provavelmente em 2017 ela estaria funcionando.

O sujeito “Pb2” aponta a SRM como uma *esperança* de melhores resultados de aprendizagem com esses sujeitos. Entretanto, entende que esse programa especializado, não é o suficiente, pois encontra muitos obstáculos para sua concretização. Os alunos têm dificuldades para virem à Sala de Recursos em contraturno, por várias questões: dependência de transporte, falta de motivação, entre outros.

A docente sugere, que se eles fossem atendidos no mesmo período em que estão na escola, seria o ideal, mas, que a organização para atendimento nessas salas requer a frequência no contraturno. Sendo assim, poderia ter mais professores de sala de recursos para dar atendimento ao próprio professor da classe comum, na orientação de materiais pedagógicos específicos, por exemplo. A professora encerra dizendo que o CEEBJA2 não possui acessibilidade ao cadeirante, por questões de economia para o governo do estado. Esse item já foi mencionado, quando da descrição do local da pesquisa.

**Sujeito “Pb3”**, nasceu em 13/03/1964, 52 anos em 2016. É graduada em Ciências, com habilitação em Física. Tem especialização em *Técnicas de Laboratório*, mas não possui especialização em Educação Especial ou em Educação de Jovens e Adultos. É docente há 27 anos e há 23 está no CEEBJA2, onde atua no Ensino Fundamental II e Médio. Atualmente ministra aulas apenas no Fundamental II, na modalidade individual, mas diz ter preferência pelo modo coletivo: “[...] pela questão da organização das aulas...fica mais fácil”. Referindo-se à diferença do modo coletivo, onde todos vêm o

mesmo conteúdo e o modo individual, que os alunos fazem conteúdos diferentes uns dos outros, dependendo da porcentagem de aproveitamento que trazem de outras escolas. Questionado sobre a presença de alunos com deficiência em suas aulas, “Pb3” menciona ter três (3) alunos com deficiência intelectual, sendo que um deles, tem também, deficiência visual (baixa visão).

Sobre as dificuldades de se trabalhar com esses alunos, o docente relata, que a sala é muito numerosa, cerca de 20 alunos, mas para ele a maior dificuldade é não saber qual a deficiência dos alunos que ele recebe em suas aulas, como ressalta em sua entrevista: “A maior dificuldade é que a gente não recebe a informação do tipo do aluno, que a gente ‘tá’ recebendo...[...] eu que fui atrás da supervisão pra saber deles! Ninguém veio antes pra dizer: ‘Olha, você está recendo esses alunos e tal e tal...’ ”!

O docente se mostrou indignado, por não ter informação sobre os alunos provenientes da APAE, por parte da coordenação pedagógica ou direção da escola, quando disse que: “ [...] as próprias alunas, que me contaram que elas vieram da APAE, você acredita”?

O sujeito relata que até então, demorou um tempo, para que ele percebesse o que os três alunos tinham, foi percebendo aos poucos, pelas suas conversas infantis e pelas dificuldades na leitura, escrita e interpretações de textos. Sobre os materiais específicos para esses alunos, “Pb3” conta que não há na escola, nenhum material especial para se trabalhar com eles, com exceção de uma lupa para a aluna com baixa visão, mas que a mesma não gostava de usar.

O docente diz, que prepara o material para suas aulas em casa, inclusive pagando com seu próprio dinheiro, as impressões e xérox ampliados para o aluno com baixa visão. E relata: “ Eu tenho que trazer bastante coisa diversificada, porque elas não têm muita tolerância com as coisas repetitivas, demoradas, cansativas...O conteúdo tem que ser fragmentadinho...’ã’...de um jeito diferente pra elas...senão não vai, né”?

Sobre as sugestões para a melhoria do ensino desses alunos, “Pb3” ressalta a importância para os professores, de terem informações da equipe pedagógica, a respeito dos alunos com deficiência que eles vão receber nas turmas. E, que se a escola pudesse ofertar sala de recursos e cursos de formação continuada para os professores, o atendimento a esse alunado seria muito melhor, como salienta: “A gente precisa, com certeza de um curso de formação de professores...Nossa Senhora! Ao invés da gente ler tanto documento técnico nessas semanas pedagógicas, a gente podia ter...ter cursos nessa área...bom...eu acho, né”?

Ainda sobre suas dificuldades para atuar com esses alunos, “Pb3” diz: “Eu não me sinto assim...autorizada, a dizer que eu sou *expert* nisso...a gente procura fazer o quê dá...(silêncio)...vai improvisando com eles.

Encerramos nossa entrevista com o docente dizendo que: “Não é que a gente não dê conta do recado...dá pra atender eles sim...mas, com conhecimento na área seria muito melhor, você não acha”? Ressaltando a importância de cursos de formação para professores que atuam na inclusão de alunos com deficiência dentro das turmas de ensino regular ou na modalidade de ensino para jovens e adultos.

Com o intuito de facilitar a visualização das descrições dos sujeitos – professores das escolas pesquisadas, a seguir elaboramos dois quadros demonstrativos: quadro 5 (CEEBJA1) e quadro 6 (CEEBJA2), com os dados coletados nas entrevistas dos mesmos.

Quadro 6 – Dados coletados nas entrevistas com professores - CEEBJA1 – ano 2016

| Professores (as)<br>CEEBJA1                               | Pa1   | Pa2  | Pa3                             |
|---|---|--|---------------------------------|
| Idade   | 52 anos   | 38 anos  | 47 anos                         |
| Graduação   | Educação Física   | Química  | Matemática                      |
| Pós-graduação   | - Esp. em Ed. Física Escolar;<br>- Esp. em Administração e Organização da Ed. Física. | - Especialização, Mestrado e Doutorado em Química. | - Esp. em Matemática            |
| Pós-Graduação em Ed. Especial ou Ed. de Jovens e Adultos. | Não   | Não  | Esp. em Ed. de Jovens e Adultos |
| Tempo de serviço no Estado                                | 29 anos   | 15 anos  | 20 anos                         |
| Tempo de serviço no CEEBJA                                | 2 anos  | 13 anos  | 20 anos                         |
| Modo individual ou Coletivo                               | Individual e coletivo   | Individual e coletivo                              | Individual e coletivo           |
| Ensino Fundamental e/ou Médio                             | Fundamental e Médio   | Médio  | Fundamental e Médio             |
| Alunos com deficiência                                    | 9 alunos  | Não tem certeza: 5 ou 6                            | 2 alunos                        |
| Materiais adaptados                                       | Faz seu próprio material  | Faz seu próprio material                           | Faz seu próprio material        |



|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| Dificuldades encontradas   | - Não ter formação na área de ed. especial;<br>- Não ser comunicado sobre os alunos especiais em suas turmas.<br>- Ter que preparar material adaptado. | - Não ter formação na área de ed. especial;<br>- Não ser comunicado sobre os alunos especiais em suas turmas.<br>- Ter que preparar material adaptado. | - Não ter formação na área de ed. especial;<br>- Não ser comunicado sobre os alunos especiais em suas turmas.<br>- Ter que preparar material adaptado.<br>- Turmas muito numerosas no individual. |
| Sugestões para melhoria do atendimento aos alunos com deficiência. | - Curso de formação continuada em ed. especial;<br>- Maior diálogo entre a profª da SRM e os profªs da sala regular;                                   | - Curso de formação continuada em ed. especial;<br>- Maior diálogo entre a profª da SRM e os profªs da sala regular;<br>- Menos alunos por turma;      | - Curso de formação continuada em ed. especial;   |

Fonte de dados: Entrevista semiestruturada com professores – CEEBJA1. Quadro elaborado pela autora.

Quadro 7 – Dados coletados nas entrevistas com professores do CEEBJA2 – ano 2016

| Professores (as) CEEBJA2                                  | Pb1   | Pb2  | Pb3                                |
|---|---|--|------------------------------------|
| Idade   | 37 anos   | 38 anos  | 52 anos                            |
| Graduação   | Licenciatura em Geografia                               | Letras/Português/Inglês                                | Ciências c/ habilitação em Física  |
| Pós-graduação   | - Esp. Geografia e História;<br>- Esp. Ed. à Distância. | - Esp. Educação Especial;<br>- Ed. de Jovens e Adultos | - Esp. Em Técnicas de Laboratório. |
| Pós-Graduação em Ed. Especial ou Ed. de Jovens e Adultos. | Não   | Sim, em ambos  | Não                                |
| Tempo de serviço no Estado                                | 11 anos   | 19 anos  | 30 anos                            |
| Tempo de serviço no CEEBJA                                | 4 anos  | 10 anos  | 23 anos                            |

| Modo individual ou Coletivo   | Individual e Coletivo  | Individual e Coletivo  | Individual e Coletivo  |
|---|--|--|--|
| Ensino Fundamental II e/ou Médio                                    | Fundamental e Médio  | Fundamental e Médio  | Fundamental e Médio  |
| Alunos com deficiência  | 3 alunos   | 3 alunos   | 3 alunos   |
| Dificuldades encontradas  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não tem formação em ed. especial;</li> <li>- Falta de comunicação sobre os alunos especiais que vão receber nas turmas.</li> <li>- Ter que preparar o material adaptado.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na preparação do material;</li> <li>- Nas metodologias utilizadas.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não tem formação em ed. especial;</li> <li>- Falta de comunicação sobre os alunos especiais que vão receber nas turmas.</li> <li>- Ter que preparar o material adaptado.</li> <li>- Turmas muito numerosas no modo individual.</li> </ul> |
| Sugestões para a melhoria do atendimento aos alunos com deficiência | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter SRM na SEDE.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter a SRM-DI na SEDE;</li> <li>- Atendimento da SRM_DI no mesmo turno de escolarização;</li> <li>- Acessibilidade ao cadeirante.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Curso de formação para professores;</li> <li>- Diminuir o nº de alunos no modo individual;</li> <li>- Comunicar sobre os alunos com deficiência que estão nas turmas.</li> </ul>  |

Fonte de dados: entrevista semiestruturada com professores – CEEBJA2. Quadro elaborado pela autora.

Em seguida, passamos a descrever as entrevistas dos gestores do CEEBJA1 e CEEBJA 2.

#### 4.4.5 Descrição – Gestor do CEEBJA1

**Sujeito “G1”**, nasceu em 10/12/1967, 49 anos em 2016. Trabalha com gestão há 7 meses, sendo sua primeira experiência, o CEEBJA1. Possui graduação em Licenciatura em Ciências/Biologia. Tem *Especialização em Ambientes Computacionais* e *Especialização em Genética e Evolução*, tem *Mestrado em Genética*, mas não possui *Especialização em*

Gestão escolar, em Educação Especial e nem em Educação de Jovens e Adultos. É funcionária QPM.

O sujeito relata, que o perfil dos alunos que procuram o CEEBJA1 está na faixa etária de no mínimo 15 para o fundamental II e no mínimo 18 para o ensino médio. E que muitos dos que procuram a educação de jovens e adultos, buscam inserção ou permanência no mercado de trabalho. Entretanto, na opinião de “G1”, outros procuram fazê-lo por motivos variados, incluindo aquisição de conhecimento para a melhoria da qualidade de vida.

Sobre a situação dos CEEBJA’S no estado do Paraná, “G1” diz que os CEEBJA’S ofertam educação de jovens e adultos na organização coletiva e individual. E, que a legislação atual prevê a oferta de pelo menos 50% na organização coletiva, que segundo o sujeito, fere a proposta de flexibilidade prevista nas diretrizes da Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com “G1” o CEEBJA1 conta com cerca de 122 alunos com deficiência, sendo cem (100) alunos com deficiência intelectual, doze (12) surdos, cinco (5) cegos e cinco (5) com deficiência física/neuromotora. Sobre a forma de entrada desses alunos no CEEBJA, o gestor menciona que a maioria deles são oriundos de escolas regulares ou até mesmo, de escolas especiais. E a faixa etária que se encontram é um dos fatores que faz com que os familiares, ou até mesmo eles, façam opção pela escola de jovens e adultos.

Em relação à forma de atendimento a esses alunos, “G1” diz que a melhor alternativa para eles é o atendimento individual: “[...] que é diferente das outras escolas, né? Ele é uma alternativa que a gente considera de bom resultado, porque permite ao aluno cursar uma disciplina de cada vez e respeita o tempo e a forma de aprendizagem de cada um”.

Segundo “G1”, a escola possui atendimento pedagógico especial, tais como: sala de recursos multifuncional deficiência intelectual (SRM\_DI); Sala de recursos multifuncional deficiência visual (SRM\_DV); programa de atendimento à comunicação alternativa (PAC); programa de atendimento especializado (PAEE) e tradutor intérprete de Libras (TILS). Além disso, a escola possui um agente operacional, que faz parte do quadro de agentes 1 (serviços gerais), mas que nesse caso, auxilia os alunos com deficiência física/neuromotora, na locomoção e alimentação.

Como sugestão para a melhoria do atendimento dos alunos do CEEBJA1, de forma geral e, também os com deficiência, “G1” relata a necessidade de uma série de condições, quais sejam: adequação do espaço físico, dos mobiliários, adaptações de

equipamentos e materiais pedagógicos, além da flexibilização dos procedimentos didático-pedagógicos. Segundo o gestor: “Esse conjunto de condições é que vai fazer que a proposta seja coerente com o perfil dos estudantes...com a diversidade”.

#### **4.4.6 Descrição – Gestor do CEEBJA 2**

**Sujeito “G2”**, nasceu em 11/02/1962, 54 anos em 2016. É funcionário QPM e está no CEEBJA2 há 11 anos, como gestor. Possui graduação em administração de empresas e licenciatura em matemática. Tem *Especialização em Educação Ambiental* e em *Educação de Jovens e Adultos*, mas não possui Especialização em Gestão Escolar ou em Educação Especial. Segundo o gestor, o perfil dos alunos que frequentam o CEEBJA2 é de alunos trabalhadores, sem uma faixa etária fixa, sendo que há estudantes a partir dos 15 até 74 anos.

De acordo com “G2” na maioria das vezes os alunos são trabalhadores em busca de aprimoramento escolar para concluir o ensino médio: “[...] o objetivo deles é concluir o ensino médio e até mesmo para arrumar emprego, qualificação profissional e alguns deles para dar continuidade...chegar até a faculdade”.

Segundo o gestor, ademais os alunos trabalhadores, há os alunos oriundos de escola especial, como a APAE, por exemplo; alunos com ordem judicial (menores de idade); alunos privados de liberdade e alunos de outros países, na sua maioria do Haiti e Senegal, que vêm à procura de emprego.

Com relação à situação dos CEEBJA’S no estado do Paraná, o gestor afirma que estão passando por mudanças no sistema de montagem de cronograma, principalmente na forma de ofertar o ensino. Conforme “G2”: “[...] tem duas ofertas, que é o coletivo e o individual...então, está se dando uma prioridade maior para o coletivo”.

Outra questão levantada pelo gestor foi sobre os fechamentos dos CEEBJA’S no Paraná, segundo ele os CEEBJA’S que funcionam em prédios locados pelo governo do estado são o maior alvo. Pois, como contenção de despesas, o governo fecha a escola, que oferta a educação de jovens e adultos nos três períodos: manhã, tarde e noite, inviabilizando a oportunidade de estudos para muitos, transferindo-os para as escolas de EJA, que também ofertam a educação de jovens e adultos, porém unicamente no modo coletivo e no período noturno, utilizando prédios de escolas públicas do estado, compartilhados com o ensino regular fundamental II e médio, que atendem durante o dia.

Dessa forma, muitos alunos que têm dificuldade de aprendizagem, incluindo os com deficiência, acabam desistindo dos estudos, pois o modo coletivo se assemelha ao ensino regular e as escolas de EJA não ofertam o modo individual.

Quanto ao número de alunos com deficiência matriculados no CEEBJA2, “G2” diz ter oito (8) e acrescenta: “Ao todo, na soma total...8 alunos com deficiência, mas a gente sabe que se for fazer o ‘pente fino’, a gente vai encontrar mais”. Referindo-se a alunos que, possivelmente estariam na categoria de alunos com deficiência, mas não possuem em sua documentação, laudo ou avaliação psicopedagógica confirmando isso. Sobre o tipo de deficiência dos alunos, o gestor diz que a maioria tem deficiência intelectual, mas tem também um estudante com deficiência visual. Surdos e deficientes físicos/neuromotores não há na escola, até porque a escola não tem acessibilidade para alunos cadeirantes ou com mobilidade reduzida.

Em relação à forma de ingresso desse alunado no CEEBJA2, “G2” comenta que no primeiro momento, um responsável pelo aluno vai até à secretaria apresentando documentação do estudante e solicita a matrícula. Além disso, o responsável deve apresentar documento que comprove a conclusão do quinto ano do ensino fundamental I. O gestor complementa: “A partir daí, então, ele é aceito na escola e no caso...a escola já verifica a necessidade especial, então, solicita da escola por onde ele passou, o laudo”.

De acordo com o gestor, a APAE não certifica o aluno como concluinte de ensino fundamental ou médio, sendo que o aluno com deficiência deve passar por uma escola regular, onde será avaliado e então, inserido no ano que lhe convém. O laudo é necessário para o encaminhamento para a sala de recursos multifuncional, que no caso do CEEBJA2 não funciona na sede, e sim em outra escola do ensino fundamental e médio.

Na sequência elaboramos um quadro demonstrativo (Quadro 7) relativo aos dados coletados nas entrevistas com os gestores dos CEEBJA1 e CEEBJA2, com a finalidade de facilitar a visualização dos mesmos.

Quadro 8 – Dados coletados nas entrevistas com gestores dos CEEBJA1 e CEEBJA2 – Ano 20016

| Gestores CEEBJA 1 e 2  | G1                                  | G2   |
|------------------------|-------------------------------------|--|
| Idade                  | 49 anos                             | 54 anos  |
| Graduação              | Licenciatura em Ciências e Biologia | Administração de Empresas e Licenciatura em Matemática |
| Funcionário QPM ou PSS | QPM                                 | QPM  |
| Pós-Graduação          | Esp. Ambientes Computacionais;      | Esp. Educação Ambiental;                               |

|  |  |                                    |
|--|--|------------------------------------|
| Pós-Graduação  | Esp. Genética e Evolução;<br>Mestrado em Genética. | Esp. Educação de Jovens e Adultos; |
| Pós-Graduação em Ed. Especial; Ed. de Jovens e Adultos; Esp. Gestão Escolar. | Não  | Esp. Ed. de Jovens e Adultos.      |
| Tempo de serviço no Estado   | 22 anos  | 30 anos                            |
| Tempo de serviço como Gestor no CEEBJA                                       | 7 meses  | 11 anos                            |
| Alunos com deficiência na Instituição.                                       | 122 alunos   | 8 alunos                           |
| Tipos de atendimento para alunos com deficiência                             | SRM_DI; SRM_DV; PAC; PAEE; TILS                    | Não possui                         |

Fonte de dados: entrevista semiestruturada com gestores – CEEBJA1 e CEEBJA2. Quadro elaborado pela autora.

Após a descrição dos sujeitos de nossa pesquisa, encaminhamos a seguir os resultados e as discussões sobre os dados coletados.

#### 4.5 Resultados e Discussões

Para analisarmos os dados coletados em nossa pesquisa de campo, utilizamos documentos escolares dos alunos, tais como: histórico escolar, avaliações psicopedagógicas e laudos médicos e as transcrições das entrevistas semiestruturadas, pertinentes a cada grupo de sujeitos que dividimos em três: alunos, docentes e gestores. Além, de nos fundamentarmos em autores e estudiosos da teoria Histórico-Cultural, por ver nessa corrente teórica a possibilidade de análise dos dados dos sujeitos, pela vertente social, histórica e cultural e sua influência na aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos.

Para tanto voltamos à problemática de nossa pesquisa: *Qual o percurso de alunos com deficiência, da escola regular e/ou especial ao CEEBJA?* E às questões a que nos propusemos responder, para o embasamento de tal problema, quais sejam: “Como está acontecendo na prática a estrutura e funcionamento das Salas de CEEBJA, em especial o atendimento às pessoas com deficiência? De que forma são organizadas as turmas de CEEBJA, levando em consideração a diversidade já citada anteriormente? Quais as

modificações que são realizadas nos currículos da educação de jovens e adultos para atender essa população excluída socialmente? Quais práticas pedagógicas são propostas para o atendimento desse alunado diferenciado? ”

A priori, analisamos os alunos, tanto do CEEBJA1, quanto do CEEBJA2, destacando pontos importantes de suas falas e documentações escolares. E na sequência discutimos os resultados das entrevistas dos docentes e gestores de cada escola investigada.

Pautamos nossa entrevista em alguns pontos sobre o percurso escolar dos alunos desde sua entrada na escola, até sua chegada ao CEEBJA, que ora passamos a comentar.

#### **4.5.1 Resultados e discussões dos alunos do CEEBJA1**

Ao conseguirmos junto à secretaria do CEEBJA1, as documentações pertinentes aos cinco sujeitos de nossa pesquisa, iniciamos a leitura das mesmas para conhecer a trajetória escolar dos discentes. Nesse sentido, observamos que os cinco alunos pesquisados possuíam avaliações psicopedagógicas e/ou laudos médicos que os definiam como sendo sujeitos com deficiência intelectual.

Identificamos alguns pontos que merecem destaque. Os cinco sujeitos possuíam deficiência intelectual com baixo nível de concentração, memória, atenção e abstração e indicação para serem atendidos em SRM\_DI. O sujeito “Aa4” tinha Síndrome de Down e problemas fonarticulatórios, o que dificultava, mas não impedia, o entendimento de sua comunicação oral. Todos os discentes recebiam atendimento da SRM\_DI na SEDE do CEEBJA1.

Quanto à trajetória escolar dos alunos “Aa1” e “Aa5”, não encontramos os documentos que fizessem referência aos seus históricos escolares do início de seus estudos até, coincidentemente para ambos, à idade de 16 anos. Contudo, constava em um relatório, que “Aa5” fora adotado com essa idade (16). Não havia registro escolar desse sujeito antes de sua adoção, assim como também, não havia histórico escolar de “Aa1”, antes de sua entrada no 5º ano de uma escola de ensino fundamental I, no ano de 2010 e, posteriormente, sua matrícula no ano seguinte, no CEEBJA1.

Mesmo com indicação para o atendimento educacional em escola especial, classe especial ou SRM\_DI, as informações sobre o período escolar precedentes à idade de 16 anos, de tais alunos, foram conseguidas apenas, por meio dos seus relatos durante as entrevistas. Nesse sentido, não temos ao certo a idade de ingresso dos discentes na escola

e tampouco a especificação das instituições por onde eles passaram, pois tanto “Aa1”, quanto “Aa5”, se confundiam ou não tinham certeza quanto a esses fatores.

No entanto “Aa1” mencionou ter estudado em escola de educação infantil, quando disse: “[...] eu fiz até o Pré-III, lá”. Na sequência “Aa1” salientou ter entrado no 1º ano do ensino fundamental I, com cerca de 8 anos, mas não tinha certeza, disse que essa escola era particular, mas que teve que ir para outra, pois nessa não conseguia aprender. Durante sua entrevista, “Aa1” relatou ter estudado em várias escolas, tanto públicas, quanto particulares, até chegar à APAE, escola da qual, o sujeito mencionou não gostar, como podemos observar na sua fala: “Aí meu mundo ‘paro’, porque não aprendi ‘lê’, não aprendi ‘escrevê’” (Aa1).

Para o sujeito “Aa5” sua entrada na escola ocorreu quando ele era criança, mas não lembra a idade, lembra que foi na APAE de um outro Município próximo. Segundo relatos do sujeito, depois de sair da APAE ele veio para o atual Município, aos quinze (15) anos de idade para estudar em uma escola de ensino fundamental inicial (1º ao 5º). Tanto “Aa1”, como “Aa5” não sabiam ao certo com quantos anos entraram na escola, porém afirmaram que eram crianças, na época.

Em suma, o histórico escolar, que poderia nos mostrar os percalços e/ou conquistas de “Aa1” e “Aa5” durante os 16 anos de suas vidas, não estava nos documentos de matrículas dos sujeitos. Essa parte importante de seus aprendizados e desenvolvimento para que a escola, no caso o CEEBJA1, pudesse planejar, elaborar os conteúdos e adaptá-los para “Aa1” e “Aa5”, não existia. O pouco que conhecemos da trajetória escolar desses dois sujeitos, foi mencionada nos relatos confusos de suas entrevistas.

Entendemos ser importante, que a documentação escolar completa desses discentes, esteja disponível na secretaria da instituição para eventuais consultas, haja vista, que estamos falando de pessoas com deficiência, e que os professores, caso queiram, têm o direito de pesquisar as avaliações psicopedagógicas de seus alunos, a título de conhecer a vida escolar pregressa dos sujeitos com quem atuam e suas possibilidades de desenvolvimento educacional.

Sobre sua trajetória escolar o sujeito “Aa2” falou que sua entrada na escola foi com a idade de quinze (15) anos, mas não tinha certeza, seus documentos apontam que o sujeito começou seus estudos aos nove (9) anos, em uma escola municipal e por indicação do Conselho Tutelar iniciou o atendimento em classe especial em uma escola estadual de ensino fundamental II, onde frequentou a SRM\_DI dos onze (11) aos dezessete (17) anos.



Portanto, o sujeito “Aa2”, assim como, “Aa1” e “Aa5”, também, não sabia ao certo, sua idade de ingresso na escola. Entretanto, confirmou em sua entrevista, os dados que estavam em seu histórico escolar, tais como: o atendimento em classe especial e posteriormente em SRM\_DI, ambos em escola estadual de ensino fundamental II.

O sujeito “Aa3” confirmou as informações contidas em seu histórico escolar, porém quanto à idade de ingresso na escola, disse que foi aos quatro (4) anos, mas em seu relatório consta que o sujeito entrou na APAE aos três meses de idade. Durante a entrevista explicou que estudou na APAE de uma cidade próxima e que depois veio estudar na APAE desse Município e, que a diretora sugeriu sua transferência para o CEEBJA1.

Em relação às escolas por onde passaram, todos os alunos disseram ter estudado na APAE, com exceção de “Aa2”, que mencionou ter estudado em classe especial e SRM\_DI, ambas em escolas de ensino regular. Os sujeitos “Aa1”, “Aa2” e “Aa4” disseram ter estudado, também, na educação infantil, em escola de ensino fundamental I e em escola de ensino fundamental II. O sujeito “Aa3” estudou somente na APAE e o sujeito “Aa5” estudou na APAE e em uma escola de ensino fundamental I, na modalidade de EJA (educação de jovens e adultos). Nos documentos escolares de “Aa5”, não consta a passagem dele pela APAE, isso foi dito por ele durante a entrevista, como podemos ver: “Eu estudava na APAE de Alto Paraná (...) não lembro a idade” (Aa5).

Sobre as coisas que gostavam na escola, três sujeitos: “Aa1”, “Aa2” e “Aa4”, disseram gostar das aulas de Educação Física e de jogar bola. Os sujeitos “Aa5” e “Aa1” gostavam de conversar com os amigos. E o sujeito “Aa3” gostava dos cuidados que tinham com ele, quando era pequeno e gostava do lanche, referindo-se ao período que estudou na APAE.

Notamos que nas avaliações dos sujeitos pesquisados no CEEBJA1, a indicação de atendimento em SRM\_DI era unânime, e ressaltavam a importância de se trabalhar as funções psicológicas superiores desse alunado.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural preconizada por Vygotski e seus seguidores, nas figuras de Leontiev, Luria e Elkonin, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como: atenção, memória, concentração, pensamento e linguagem, são defendidas como sendo diretamente atreladas ao desenvolvimento social e cultural da criança e que esse desenvolvimento se dá, à medida que a criança interage com seus pares e aprende sobre a cultura produzida pela humanidade. Nesse sentido, um dos autores dessa teoria, nos elucida quando diz:

[...] O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais dessa vida, por outras palavras, o desenvolvimento dessa actividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento dessa actividade depende por sua vez das condições em que ela vive. O mesmo é dizer que, no estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança, devemos partir da análise do desenvolvimento da sua actividade tal como ela se organiza nas condições concretas da sua vida (LEONTIEV, 1978, p. 291-2).

Segundo essa teoria, com as condições externas adequadas, ou seja, com boas condições de vida e educação, as crianças podem se desenvolver desde a mais tenra idade, apropriando-se, por meio da mediação de outros sujeitos, como os adultos ou crianças mais velhas, de uma série de atividades práticas e intelectuais. Isso confere um rol de possibilidades de desenvolvimento, tanto para as crianças ditas normais, quanto para as crianças ou pessoas com deficiência. Sobre o desenvolvimento das crianças com deficiência, o precursor dessa teoria afirma:

É por isso que a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor uma tese: o desenvolvimento cultural é a esfera fundamental onde resulta possivelmente, a compensação do fracasso. Onde o desenvolvimento orgânico é impossível, se abre ilimitadamente o caminho do desenvolvimento cultural” (VYGOTSKI, 1997, p. 187) (TRADUÇÃO NOSSA)<sup>13</sup>.

Analisando a citação anterior e observando a descrição do sujeito “Aa5”, que foi adotado aos dezesseis (16) anos, entendemos que, provavelmente a infância desse sujeito, possa ter marcado de forma significativa o seu desenvolvimento cognitivo e emocional, pois que em suas avaliações, realizadas no ano de sua adoção (2014), consta que o sujeito demonstrava ansiedade e sentimento de incapacidade, além de muita dificuldade na percepção auditiva, visual, memorização, noção de tempo e espaço, na atenção e concentração. Possivelmente, as condições externas de aprendizagem desse aluno em sua infância e início de puberdade, além da própria deficiência, possa ter prejudicado o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

---

<sup>13</sup> “Es por eso que la historia del desarrollo cultural del niño permite proponer una tesis: el desarrollo cultural es la esfera fundamental donde resulta posible la compensación de la insuficiencia. Donde resulta imposible un desarrollo orgânico ulterior, se abre ilimitadamente el camino del desarrollo cultural” (VYGOTSKI, 1997, p. 187).

Ainda em relação ao sujeito “Aa5” observamos em seus relatórios e laudos, que ele fora avaliado pelo teste WISC IV, já mencionado na descrição do aluno, que mede o quociente de inteligência (QI) do indivíduo. O resultado do teste apontou que o sujeito tinha um QI total de cinquenta e quatro (54), determinando quantitativamente, o nível de sua inteligência.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, os testes que aferem a capacidade intelectual, não levam em consideração, o meio em que a criança se desenvolve e suas relações sociais, como podemos ver na seguinte citação:

Os testes de inteligência, que se limitam a estabelecer a que provas respondeu bem uma criança e a quais, em contrapartida, respondeu mal, sem ilustrar de forma alguma as características dos próprios processos mentais, devem ser considerados totalmente inadequados para avaliar a potencialidade intelectual de uma criança, em especial quando subsiste o problema de um leve atraso (LEONTIEV, 2005, p.104).

Diante dessas afirmações e analisando a trajetória escolar dos alunos pesquisados no CEEBJA1, ressaltamos a importância de se obter a documentação progressiva desses sujeitos, para auxiliar no entendimento, dos possíveis caminhos que os levaram ao fracasso e/ou conquistas escolares, às mudanças de escolas e turmas e assim, quiçá, pautar propostas pedagógicas que possam auxiliar no desenvolvimento psíquico desses sujeitos.

Na sequência das entrevistas com os alunos, o outro tópico de investigação foi sobre o que eles não gostavam nas escolas por onde passaram. Nesse sentido, observamos que “Aa1” se sentia rejeitada pelas escolas onde estudou e decepcionada consigo mesma por ter que estudar na APAE, como podemos observar em sua fala:

**Entrevistadora:** “Você gostava da escola”?

**Sujeito Aa1:** “Nem daqui eu gosto, porque tem gente de lá, então eu me sinto mal”. Referindo-se a estar no CEEBJA1 e encontrar alunos da APAE.

**Sujeito Aa1:** “Eu queria ter conseguido...sabe...desde pequenininha...ter estudado no tempo certo, na hora certa”.

**Entrevistadora:** “Mas, você está conseguindo estudar aqui”?

**Sujeito Aa1:** “Eu consigo, mas eu vejo gente da APAE aqui, aí eu me sinto mal”.

**Entrevistadora:** “Por quê”?

**Sujeito Aa1:** “[...] naquela época as crianças...as escolas não ‘quis’ me pegar, então eu me sinto mal aqui. Por ser uma escola normal, que a gente fala e não quis

me pegar naquela época...e hoje as escolas pegam essas pessoas, então eu me sinto como se fosse...ah...eu me sinto mal”.

Durante a entrevista, “Aa1” mencionou ter estudado em várias escolas, particulares e públicas e que essas mudanças de estabelecimentos de ensino ocorreram quando o sujeito tinha entre 8 a 10 anos de idade. Entretanto, como tinha dificuldades em aprender os conteúdos foi estudar na APAE. Depois estudou no ensino fundamental I – na modalidade de EJA durante um ano, escola da qual disse também, não gostar, como ele indica: “Daí eu não quis ficar mais lá, porque era com um ‘véio” (Aa1). O sujeito refere-se a um idoso, que estudava com ele na EJA. Posteriormente, “Aa1” menciona que foi para o SENAC, em classe especial, para terminar o ensino fundamental I em 2010, aos 16 anos, como ele disse: “[...] eu acabei lá no SENAC em 2010 e fiquei um ano sem estudar...que eu não queria mais ver essas pessoas” (Aa1). Referindo-se a outras pessoas com deficiência.

Sobre as coisas que não gostava na escola, “Aa1” disse que não gostava de estudar; não gostava dos professores que não tinham tempo de ensiná-lo; das turmas cheias; dos idosos que estudavam com ele na EJA e da APAE, porque lá não aprendeu nada.

De acordo com os autores Elkonin (1969) e Vygotski (1997), em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, afirmam que a deficiência em si, não pode ser a única causa para o desenvolvimento das funções psíquicas da criança, das qualidades de personalidade que se formarão nela e nem do nível de desenvolvimento psicológico que podem alcançar, pois que isso depende do meio em que o sujeito está inserido e das mediações que se estabeleceram durante seu desenvolvimento.

Nesse sentido, notamos que “Aa1” não gostava do fato de ter deficiência intelectual, ele demonstrava preconceito com esses sujeitos e também, com as pessoas idosas. Possivelmente, “Aa1” tenha crescido em um ambiente preconceituoso ou tenha sofrido preconceito durante sua trajetória de vida e escolar. Mas, isso não podemos afirmar, haja vista, que não temos dados suficientes para essa confirmação.

Para os sujeitos “Aa3” e “Aa5” as conversas dentro da sala de aula atrapalhavam a concentração nos estudos e eles não gostavam. O sujeito “Aa4” não gostava de um menino que brigava com ele e o sujeito “Aa2” não gostava de matemática.

Em relação às dificuldades encontradas nas escolas “Aa1”, “Aa3” e “Aa5” disseram ter dificuldades em aprender os conteúdos em geral, “Aa2” disse ter dificuldade em matemática, física e biologia e “Aa4” mencionou que nas escolas anteriores não tinha dificuldade, mas que no CEEBJA1 tinha dificuldade em educação física, porque não tinha

aula prática e os textos eram muito difíceis para ele interpretar. Podemos observar na fala dos alunos, que os cinco sujeitos apresentavam dificuldades na aprendizagem dos conteúdos, quer sejam de cálculos ou de interpretação de textos.

Segundo Oliveira (2012) em seus estudos sobre a teoria histórico-cultural, o que geralmente, as pessoas buscam observar no desenvolvimento infantil, é o que a criança é capaz de resolver sozinha, sem auxílio. Para Vygostki (2003), essa parte do desenvolvimento da criança é chamada de *desenvolvimento real*, e significa o nível ao qual a criança alcançou, considerando as etapas anteriores de desenvolvimento já concluídas. O autor acrescenta ainda, que comumente, os testes para medirem a capacidade de conhecimento das crianças, se baseiam apenas nesse nível e que isso não determina a possibilidade verdadeira, de desenvolvimento da criança.

Dessa forma, Vygotski (2003) estabeleceu o que ele chamou de *zona de desenvolvimento proximal*, e definiu como sendo:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 2003, p. 112).

Nesse sentido, a zona de desenvolvimento proximal possibilita entender a dinâmica do desenvolvimento infantil, pois refere-se aos caminhos que os sujeitos vão percorrer para o amadurecimento de novas funções, que se tornarão posteriormente, funções consolidadas, determinando assim, o novo nível de desenvolvimento real da criança. O papel do outro sujeito nesse processo dinâmico é imprescindível, pois é por meio do contato com pessoas mais experientes, que a criança vai aprender e desenvolver-se e a isso Vygotski chamou de mediação.

Tratando-se de pessoas com deficiência, Leontiev (1978) menciona, que se o objetivo do professor, é proporcionar determinadas noções, sem levar em conta todo o processo pelo qual a criança passa para resolver os problemas colocados, de maneira a não controlar sua transformação, o desenvolvimento pode ser prejudicado.

Para Oliveira (2012) os estudos que estabeleciam há algum tempo, que crianças com retardo mental (nomenclatura da autora) não eram capazes de ter pensamento abstrato e que as escolas especiais, para tanto, deviam utilizar-se, exclusivamente de

materiais concretos para o ensino desses sujeitos, resultou em desapontamento. A autora acrescenta, que justamente pelo fato desses sujeitos, possivelmente, nunca atingirem por si sós, formas bem elaboradas do pensamento abstrato “[...] é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2012, p. 116).

Por meio desses autores, entendemos, que cada aluno entrevistado em nossa pesquisa, carrega consigo, não só as condições intelectuais de suas próprias deficiências, mas também, um rol de experiências de vida e escolares, que tanto podem tê-los auxiliado em seu desenvolvimento acadêmico, como podem tê-los poupado de muitas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento.

Destarte, afirmamos a necessidade de ter cursos de formação continuada para os docentes que atuam com alunos com deficiência, haja vista, a responsabilidade que temos, como educadores, de auxiliarmos na aprendizagem e no desenvolvimento psicológico desses sujeitos.

Para facilitar a visualização dos dados coletados com os alunos do CEEBJA1, nas entrevistas semiestruturadas, referentes as suas trajetórias escolares, elaboramos uma síntese dos temas em um quadro demonstrativo, como segue.

Quadro 9 – Síntese dos dados de identificação e da trajetória escolar – alunos CEEBJA1

| Temas abordados                  | Alunos – Ceebja1  |
|----------------------------------|---|
| Idade de entrada na escola       | Entre 3 a 9 anos.   |
| Idade atual                      | Entre 18 e 35 anos de idade.  |
| Escolas em que estudou           | Municipal, Estadual, Particular e APAE.   |
| Coisas que gostava na escola     | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Educação Física e jogar bola.</li> <li>✓ De conversar com os amigos.</li> <li>✓ Dos cuidados que as professoras tinham.</li> <li>✓ Da merenda.</li> </ul>  |
| Coisas que não gostava na escola | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ De estudar;</li> <li>✓ De estudar com alunos especiais ou idosos.</li> <li>✓ Dos professores que não tinham tempo para ensinar.</li> <li>✓ Das conversas durante a aula, que atrapalhavam.</li> <li>✓ De Matemática.</li> <li>✓ De um menino que brigava.</li> </ul> |
| Dificuldades encontradas         | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ De aprender em geral.</li> <li>✓ Em todas as matérias.</li> <li>✓ Dificuldades de fala.</li> </ul>   |

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| Dificuldades encontradas    | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dificuldades para ler textos e interpretar.</li> <li>✓ Não tinha dificuldades em outras escolas.</li> </ul>  |
| Reprovação/Motivo           | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 3 dos 5 alunos disseram ter reprovado.<br/>Motivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Não conseguia aprender as matérias;</li> <li>○ A professora não deu oportunidade para superar as dificuldades.</li> <li>○ Não reprovou: “os outros alunos saíam da turma e eu ia ficando, com os novos que chegavam”.</li> </ul> </li> <li>✓ Dois alunos não reprovaram – estudavam na APAE.</li> </ul> |
| Parou de estudar alguma vez | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Um aluno parou de estudar por um ano. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Motivo: não aguentava mais estudar com alunos especiais.</li> </ul> </li> </ul>   |

Fonte de dados: entrevistas semiestruturadas realizadas em 2016. Quadro elaborado pela autora.

Na segunda etapa da entrevista, abordamos as questões que elucidam a idade de entrada dos sujeitos no CEEBJA1, os motivos que os levaram a estudar lá, a forma como estão organizados o período e as disciplinas que eles estudam, o que pensam da escola e as sugestões para melhoria da instituição.

A idade dos sujeitos quando entraram no CEEBJA1, variou entre quinze (15) e vinte e dois (22) anos e a idade deles em 2016, estava entre dezoito (18) e trinta e cinco (35) anos. Sendo que o sujeito que estava há mais tempo no CEEBJA1 foi o sujeito “Aa3”, há quinze anos, depois o sujeito “Aa4”, há oito anos, os demais “Aa1” há quatro anos, “Aa2” há três anos e “Aa5” há um ano.

Questionados se haviam parado de estudar alguma vez, somente o sujeito “Aa1” disse ter parado por um ano, como já mencionamos anteriormente. Os demais disseram que não pararam de estudar. Sobre em quais turmas estavam matriculados, “Aa1”, “Aa4” e “Aa5” disseram estar no ensino fundamental II e “Aa2” e “Aa3” estavam no ensino médio. As disciplinas a cursar, tanto para concluir o ensino fundamental II, como o ensino médio, eram em número de nove (9).

Observamos que faltavam poucas disciplinas para que eles terminassem seus cursos, sendo que para “Aa1” e “Aa3” faltavam duas disciplinas a cursar, para “Aa2” e “Aa5” faltavam quatro e para “Aa4” faltava somente uma disciplina para sua conclusão no ensino fundamental II e posteriormente, início do ensino médio.

Sobre o horário de suas aulas, os cinco sujeitos disseram estudar no período matutino e “Aa5” disse, também, estudar no período vespertino. Em relação ao modo de

organização que frequentavam, todos disseram que estudavam no modo individual e que frequentavam a SRM\_DI. Quanto à satisfação com a escola, todos disseram estar satisfeitos, apenas “Aa1” disse que a merenda era ruim e que não gostava de encontrar os alunos da APAE por lá, mas, que ademais estava tudo bem.

Quanto às sugestões para a melhoria do CEEBJA1, os sujeitos “Aa1” e “Aa4” disseram que precisavam melhorar a merenda, “Aa2” disse que estava tudo certo para ele, “Aa3” disse que as turmas poderiam ser menores, porque haviam muitos alunos no modo individual e “Aa5” sugeriu que na escola tivesse coisas diferentes, como por exemplo uma piscina, porque ele gostava de nadar.

No decorrer das entrevistas, os sujeitos se mostraram solícitos e educados para responder às questões, às vezes fugiam do assunto para contar um pouco do seu cotidiano, mas responderam todas as perguntas que foram solicitadas e, mesmo confundindo-se algumas vezes com as idades e nomes das escolas por onde passaram, observamos que procuravam responder da melhor maneira possível.

Na sequência, elaboramos um quadro para sintetizar os temas abordados na segunda etapa da entrevista, referentes à entrada dos alunos no CEEBJA1.

Quadro 10 – Síntese sobre o ingresso dos alunos com deficiência no CEEBJA1 – 2016

| Instituição – CEEBJA1         | Alunos – CEEBJA1   |
|-------------------------------|--|
| Idade de ingresso no CEEBJA1  | Entre 15 a 22 anos   |
| Idade Atual                   | Entre 18 a 35 anos   |
| Motivo de escolher o CEEBJA1  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Por indicação de alguém ou de alguma instituição de ensino.</li> <li>✓ Porque tinham preconceito com eles em outras escolas.</li> <li>✓ Por causa da idade, para não estudar com crianças.</li> <li>✓ Porque queriam o certificado de conclusão do ens. fundamental II e ens. médio para arrumar trabalho.</li> </ul> |
| Motivos de escolher o CEEBJA1 |  |
| Tempo que estuda no CEEBJA1   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Três alunos entre 1 e 4 anos.</li> <li>✓ Um aluno há 8 anos.</li> <li>✓ Um aluno há 15 anos.</li> </ul>   |
| Período que estuda            | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cinco alunos no matutino, sendo que um deles, também estuda no período vespertino.</li> </ul>   |



|   |  |
|---|--|
| Organização das turmas: Coletivo ou Individual        | ✓ Cinco alunos estudam no modo individual.   |
| Frequentam SRM_DI ou outro atendimento especializado. | ✓ Cinco alunos frequentam SRM_DI.  |
| Satisfação com a escola                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quatro alunos estão satisfeitos.</li> <li>✓ Um aluno disse que estava satisfeito, mas não gostava de encontrar os alunos da APAE e disse que a merenda era ruim.</li> </ul> |
| Sugestões para melhorar a escola                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Podia ter menos alunos na sala, pois está muito cheia.</li> <li>✓ Melhorar a merenda e a cantina.</li> <li>✓ Está tudo certo.</li> <li>✓ Ter uma piscina.</li> </ul>        |

Fonte dos dados: entrevista semiestruturada realizada em 2016. Quadro elaborado pela autora.

Finalizamos as observações referentes aos alunos do CEEBJA1 e passamos a verificar os dados coletados com os alunos do CEEBJA2.

#### 4.5.2 Resultados e discussões dos alunos do CEEBJA2

Assim, como fizemos com o CEEBJA1, procuramos de início a secretaria do CEEBJA2 para pesquisarmos o histórico escolar dos alunos com deficiência matriculados na instituição. Infelizmente, mais uma vez nos deparamos com o problema da falta de documentação dos alunos, na SEDE. A princípio os sujeitos “Ab1”, “Ab2” e “Ab5”, não possuíam documentos que comprovassem sua passagem por escola ou classe especial, ou tampouco avaliações psicopedagógicas e/ou laudos médicos de outras instituições. Como as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com alunos indicados pela direção e coordenação pedagógica da escola, achamos inusitado não existir tal documentação na secretaria.

Assim sendo, depois que solicitamos junto à equipe pedagógica, o histórico escolar desses sujeitos, a direção do CEEBJA2 entrou em contato com a APAE do Município, que nos forneceu tais documentos. Isso foi possível, porque o Município é pequeno e os docentes, gestores e pedagogos que trabalham nas escolas estaduais, municipais e APAE, se conhecem e conhecem os alunos. O mesmo não pode ser feito em relação ao CEEBJA1, pois o Município é populoso, existe um fluxo grande de

professores, coordenadores pedagógicos e alunos nas escolas da cidade, o que inviabilizou essa possibilidade.

Depois de conseguirmos as documentações com a APAE, iniciamos as leituras para conhecer a trajetória escolar dos sujeitos. Dessa forma, observamos que os cinco (5) discentes de nossos estudos, frequentaram a mesma escola especial, a APAE do Município e, que todos, em algum momento de sua trajetória escolar, passaram pelo ensino regular, quer seja no Município pelas modalidades de atendimento no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e Escola de Ensino Fundamental I (1º ao 5º) e/ou nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental II (6º ao 9º).

Em relação as avaliações psicopedagógicas, psicológicas e laudos médicos desses sujeitos, salientamos alguns pontos que entendemos ser importantes. Por exemplo, no mesmo relatório emitido pela psicóloga que prestava atendimento na APAE, no ano de 2011, consta que ora “Ab1” “[...] possuía boa capacidade de atenção e memória”, ora foram observadas “[...] falta de concentração e agitação”.

Outro caso ocorreu nos relatórios de “Ab2”, pois algumas das avaliações psicopedagógicas estavam sem o timbre da Instituição, tornando difícil a identificação da escola responsável pelas mesmas. Em seus documentos observamos, também, uma certa confusão, pois ora as avaliações apontavam a necessidade do sujeito frequentar SRM\_DI, ora anunciavam que o sujeito deveria estudar em classe especial ou escola especial.

O histórico escolar e avaliativo de “Ab2” não fora encontrado, a priori, nem na secretaria do CEEBJA2 e nem na APAE, mas em uma escola estadual de Ensino Fundamental II, pela qual o sujeito passou e na qual frequentou SRM\_DI. Fomos nós pesquisadores que encontramos tal documentação e encaminhamos ao CEEBJA2. A documentação de “Ab2” tem pontos confusos relativos aos locais em que o sujeito estudou. O que só foi melhor entendido durante a entrevista com o aluno. Observamos também, que alguns dos relatórios de “Aab2”, continham exatamente os mesmos dizeres quanto ao seu desenvolvimento acadêmico, em três anos consecutivos. Ficamos na dúvida, se o sujeito não progrediu em seu desenvolvimento durante os três anos, ou se quem o avaliou apenas transferiu os dados de uma ficha para outra, durante esse período.

Nesse sentido, observamos que, possivelmente, tais laudos ou avaliações, possam mencionar informações equivocadas, por talvez não levarem em consideração a história de vida de tais sujeitos, o que é lamentável, pois são essas avaliações que muitas vezes, auxiliam o embasamento do trabalho do docente com esses alunos. Além disso, as avaliações deveriam ser claras, com identificação precisa do local, da data e dos

profissionais que as proferiram e deveriam estar presentes no ato da matrícula dos educandos.

A preocupação maior é de que, talvez, isso não esteja acontecendo somente nas escolas pesquisadas nesse estudo, o que dificulta o conhecimento da história pregressa de tais sujeitos, do entendimento do ambiente que viveu, das escolas que frequentou, das dificuldades de aprendizagem, entre outros fatores.

Pelas entrevistas com os alunos do CEEBJA2, destacamos uma trajetória escolar semelhante entre eles. Com exceção do aluno “Ab4”, que iniciou seus estudos na APAE e posteriormente foi para o ensino regular, os demais sujeitos iniciaram seus estudos em escolas regulares, tanto municipais, como estaduais e posteriormente foram avaliados para estudarem na APAE.

Sobre as dificuldades encontradas identificamos, que no geral, os cinco (5) sujeitos apresentavam dificuldades de aprendizagem, principalmente em matemática, mas também, nas disciplinas que exigiam interpretação de textos. Todos foram considerados com deficiência intelectual, em suas avaliações psicopedagógicas e psicológicas, sendo que “Ab5” também tinha laudo de deficiência visual, devido à toxoplasmose congênita.

Um dos sujeitos apontou a dificuldade em concentrar-se nas atividades escolares, por causa do barulho dos colegas (Ab2) e outro indicou sua dificuldade na fala, por ser gago (Ab4). O sujeito “Ab5” disse, que tinha dificuldade para ler os textos, mesmo ampliados e que não se acostumava com o uso da lupa.

Dentre os sujeitos pesquisados, três (3) pararam os estudos por determinado tempo, sendo que “Ab1” ficou cinco (5) meses sem estudar, logo que entrou no CEEBJA2, pois ficou grávida de gêmeos, mas perdeu os bebês num aborto espontâneo. O outro sujeito foi “Ab2”, que parou os estudos por um ano, aos dezesseis (16) anos, pois a mãe estava com câncer e precisava cuidar dela. A mãe faleceu da doença e “Ab2” retornou à escola.

Dos três sujeitos, o que ficou mais tempo sem estudar foi “Ab3”, pois nos relatou que aos 15 anos desistiu de estudar, após ter reprovado duas vezes o terceiro ano e duas vezes o quinto (Ensino Fundamental Inicial), sendo que esse último, o quinto ano, ele estudava em uma escola Municipal e no contraturno, frequentava a APAE. O discente nos contou que cansou de estudar, saiu da escola e casou-se, como relatou: “Reprovei duas ‘vez’ o quinto, daí eu parei, casei e não quis saber de estudar mais” (Ab3). Pela idade com que “Ab3” mencionou ter entrado no CEEBJA2, entendemos que o sujeito ficou dos quinze (15) aos trinta e um (31) anos de idade sem estudar, ou seja, dezesseis

(16) anos. Não sabemos o que aconteceu em relação ao seu aprendizado escolar durante esse espaço de tempo.

Indagados sobre as coisas que gostavam nas instituições que estudaram, a maioria dos sujeitos disseram gostar das escolas, das professoras, das matérias, mesmo apresentando dificuldades para entendê-las. Um dos sujeitos (Ab2) disse não saber do que gostava, pois não gostava da escola.

Sobre as reprovações e os motivos, observamos que três sujeitos passaram por reprovações nas escolas em que estudaram: “Ab2”, “Ab3” e “Ab5”. O primeiro sujeito “Ab2” relata que tinha muita dificuldade de se manter concentrado, pois na escola onde estudava, a sala de aula era muito cheia de alunos e muito barulhenta e mesmo estudando na APAE, no contraturno, não conseguia aprender, como mencionou: “Minha dificuldade era os alunos que falavam demais...não conseguia prestar atenção” (Ab2).

As reprovações do sujeito “Ab5” ocorreram, também, com o discente estudando em escola regular do ensino fundamental I (1º ao 5º) e com atendimento, no contraturno do CAE\_DV, que funcionava em escola estadual de ensino fundamental II (6º ao 9º). O sujeito reprovou três anos consecutivos, 2007, 2008 e 2009 e então, foi estudar na APAE no ano de 2010, no ensino fundamental inicial – modalidade especial, com atendimento no contraturno, no CAE\_DV, onde já frequentava.

Durante a entrevista, “Ab5” nos pareceu com um pouco mais de maturidade, do que os outros, pelo tom de sua voz, jeito de responder às perguntas, respondendo com precisão, confirmando os dados levantados em seu histórico, quanto da sua trajetória escolar. Parecia-nos ciente de suas limitações visuais e dos recursos que deveria usar para seu desenvolvimento acadêmico, tais como o atendimento no CAE\_DV. Entretanto, fugia um pouco do assunto para falar da sua vida pessoal.

Na trajetória de “Ab5” verificamos que o discente estudou em escola municipal de ensino fundamental I, com atendimento no CAE\_DV. Entretanto, esse atendimento era realizado em outra escola, uma escola estadual de ensino fundamental II. Os relatórios apontam reprovação do discente em três anos consecutivos, o que possivelmente, fora o motivo pelo qual o sujeito passou a estudar na APAE, mantendo seu atendimento no CAE\_DV.

Pela entrevista, “Ab5” não nos pareceu com deficiência intelectual, o que não podemos afirmar, haja vista, que não temos propriedade para isso e, que o aluno apresenta avaliações psicopedagógicas indicando a deficiência. Mas, ficamos em dúvida, se as dificuldades de aprendizagem de “Ab5” não seriam provenientes da sua baixa visão e

dos, possivelmente, poucos ou equivocados estímulos, que tivera durante sua aprendizagem escolar.

Nesse percurso de entrevista, pudemos ver que os sujeitos do CEEBJA2, provavelmente, eram de famílias pobres, pois que suas avaliações psicopedagógicas, psicológicas e laudos médicos, eram provenientes de instituições públicas, como o Sistema Único de Saúde (SUS), Conselho Tutelar e escolas públicas. Sabemos da morosidade para se conseguir o atendimento com um especialista, seja: neurologista, psiquiatra, psicólogo, ou outra especialidade, na saúde pública de nosso país. Acrescenta-se a isso, a história de vida desses sujeitos, muitas vezes marcada por perdas de entes queridos, por problemas de adaptação ao meio escolar, por desentendimentos familiares, por barreiras de transportes e por uma série de outros fatores e, então, temos uma vasta fonte de pesquisas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos, atrelados a sua condição humana.

Segundo Leontiev (1978), há de se levar em consideração, o histórico de vida desses sujeitos, pois que seu desenvolvimento está ligado a aquisição de desenvolvimento dos seus antecedentes e que isso não se dá pelo fator biológico e sim, pelas relações sociais que o sujeito estabelece no decorrer de sua vida. Conforme esse autor:

O processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes; estes conhecimentos adquiridos, diferentemente dos do desenvolvimento filogenético dos animais, não se fixam morfológicamente e não se transmitem por hereditariedade (LEONTIEV, 1978, p. 323).

Para esse autor, o principal processo de desenvolvimento da criança, se dá pela apropriação da experiência acumulada pela humanidade durante sua história social. Nesse sentido, a história subjetiva dos sujeitos é ponto relevante para o desenvolvimento de suas possibilidades, tanto escolares, como de forma geral.

Dessa forma, pensamos ser pertinente mencionar as situações de vida de alguns de nossos sujeitos pesquisados no CEEBJA2. O sujeito “Ab1” aos quinze anos estava casada e grávida de gêmeos e sofreu um aborto espontâneo; o sujeito “Ab2” aos dezesseis anos parou de estudar para cuidar da mãe doente, a qual posteriormente faleceu de câncer e o sujeito “Ab5”, além da deficiência visual e intelectual, em relatos de seu cotidiano, nos disse que quase toda sua família tinha passagem pela polícia, menos ele.

Analisando esses fatos e nos embasando na Teoria Históico-Cultural, podemos dizer, que essas situações de vida e outras situações pregressas que não tivemos a oportunidade de conhecer, podem ter interferido significativamente no desenvolvimento escolar desses sujeitos. Pois que, supostamente dificultaria, inclusive, o desenvolvimento acadêmico de pessoas ditas normais, imagine àqueles que eu seu histórico escolar já carregam as avaliações e laudos que lhes confere deficiência intelectual.

A seguir elaboramos um quadro com a síntese dos resultados dos questionamentos sobre identificação e trajetória escolar dos alunos do CEEBJA2 com o intuito de visualizar melhor essas informações.

Quadro 11 – Síntese sobre a identificação e a trajetória escolar – alunos CEEBJA2 – 2016

| Assuntos abordados               | Alunos – Ceebja2  |
|----------------------------------|---|
| Idade de entrada na escola       | Média dos alunos: 5 a 8 anos de idade   |
| Idade atual                      | Entre 20 e 33 anos de idade.  |
| Escolas em que estudou           | Municipal, Estadual e APAE  |
| Coisas que gostava na escola     | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Não sei, não gostava muito da escola.</li> <li>✓ Educação Física, aula de dança.</li> <li>✓ Das matérias, apesar de ter dificuldade.</li> <li>✓ Gostava de tudo e dos amigos.</li> <li>✓ Das professoras.</li> <li>✓ Pintar e desenhar.</li> </ul>   |
| Coisas que não gostava na escola | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ De levar bronca;</li> <li>✓ Do barulho e da sala cheia de alunos.</li> <li>✓ Não tinha nada que não gostasse.</li> </ul>   |
| Dificuldades encontradas         | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ciências e Matemática.</li> <li>✓ Todas as matérias.</li> <li>✓ Falta de atenção.</li> <li>✓ Dificuldades de fala.</li> <li>✓ Dificuldades para ler e interpretar textos.</li> </ul>   |
| Reprovação/Motivo                | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 3 dos 5 alunos reprovaram. Motivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Não conseguia prestar atenção nas matérias;</li> <li>○ Não conseguia aprender.</li> <li>○ Tinha dificuldades para ler os textos e aprender a matéria.</li> </ul> </li> <li>✓ Dois não reprovaram, por estudarem somente na APAE.</li> </ul> |
| Parou de estudar alguma vez      | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Três alunos pararam de estudar – motivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cuidar da mãe doente.</li> <li>○ Gravidez.</li> <li>○ Cansou de estudar e casou.</li> </ul> </li> </ul>   |

Fonte de dados: entrevistas semiestruturadas realizadas em 2016. Quadro elaborado pela autora.

A outra parte da entrevista se pautou em questões quanto ao ingresso desses sujeitos no CEEBJA2. Dentre os motivos que os levaram a estudar no CEEEBJA2, os alunos apontaram a possibilidade de o professor atender individualmente nas carteiras, enquanto nas outras escolas (regulares) isso não acontecia; mencionaram a idade como um dos fatores, pois a defasagem idade/série seria muito grande em uma escola regular e que não queriam estudar com crianças; disseram que gostariam de ter certificação de ensino fundamental e médio, pois a APAE não certifica e eles precisavam do diploma para poderem trabalhar. Um dos sujeitos (Ab3) mencionou que a psicóloga sugeriu, que ele estudasse no CEEBJA2 com alunos da idade dele, para não se sentir ocioso e ficar menos nervoso.

Nesse sentido, procuraram o CEEBJA2 como possibilidade de continuação de seus estudos. Em relação ao tempo que estão no CEEBJA2, a maioria está lá entre dois e três anos, e estão conseguindo terminar as disciplinas. Entretanto, o sujeito “Ab1” está no CEEBJA há 6 anos e ainda faltam três disciplinas, em um total de nove, para que ele acabe o ensino fundamental II, mesmo ele tendo parado por 5 meses seus estudos, a diferença de tempo entre os outros sujeitos é significativa, sendo que possivelmente ele tenha concluído apenas duas disciplinas por ano.

Isso nos parece inusitado, se considerarmos suas avaliações psicopedagógicas, provenientes da APAE, onde constava o sujeito como: com leitura fluente, boa interpretação dos vários tipos de textos; boa capacidade de concentração, entre outras.

Muitas são as possibilidades para que “Ab1” esteja demorando para terminar o ensino fundamental II, dentre elas: ausência nas aulas; problemas pessoais; desinteresse pelos estudos; vontade de permanecer na escola por mais tempo, pois faz muitas amizades; avaliações psicopedagógicas equivocadas, quanto as possibilidades acadêmicas do sujeito; falta do atendimento na SRM\_DI, entre outras.

Sobre a organização de suas turmas, os sujeitos relatam que frequentam a maioria das disciplinas, no modo individual, mas que em algumas matérias são matriculados no modo coletivo. A escola disse, que depende muito da demanda e dos tipos de alunos que eles recebem, por exemplo, se têm muitos alunos com dificuldade de aprendizagem, eles colocam no modo individual, para que possam ter um atendimento condizente com o seu tempo de aprender.

Entretanto, pela demanda de aulas, aqueles alunos com deficiência, mas com menos dificuldades de aprendizagem são colocados também, em turmas do coletivo, em algumas disciplinas.

Em relação ao período que estudavam no CEEBJA2, três discentes disseram estudar no período noturno e dois, no período vespertino. Os cinco sujeitos pesquisados não frequentavam SRM\_DI, pois não existia na SEDE, apenas “Ab5”, frequentava CAE\_DV, em outra instituição. No geral, todos estavam satisfeitos com a escola, gostavam dos professores e professoras, gostavam das atividades culturais que a escola propunha, só não estavam muito satisfeitos com a merenda, fato que apareceu, também, nas reclamações dos discentes do CEEBJA1.

Na época de nossa pesquisa em 2016, o governo do estado do Paraná, ficou um período de quase seis meses sem enviar recursos para a merenda escolar das escolas públicas, alegando contenção de despesas. Assim sendo, as direções das escolas, em geral, contornaram a situação com os estoques de lanches secos que haviam nas instituições, tais como biscoitos e leite em pó. Provavelmente seja por isso, que tanto os alunos do CEEBJA1, quanto os alunos do CEEBJA2, tenham reclamado da merenda, pois muitas vezes, era na escola que esses sujeitos faziam suas principais refeições.

A respeito das sugestões na melhoria do atendimento do CEEBJA2, três sujeitos disseram estar satisfeitos com tudo e que não tinham sugestões. Um aluno, “Ab1” sugeriu o uso de uniforme para melhorar a segurança, como podemos ver no seu relato: “[...] porque tem aluno que nem estuda aqui...oh...entra aqui só pra ‘ficá vendeno’ cola” (Ab1). Referindo-se a pessoas que, provavelmente, traficavam drogas nas proximidades da escola.

Além disso, “Ab1” e “Ab2” sugeriram que o número de alunos por turmas fosse menor, porque quando tinham aulas no salão (já descrito anteriormente), o barulho era grande e as turmas estavam lotadas, o que dificultava a aprendizagem deles. Ambos os sujeitos, sugeriram também, a melhoria na merenda escolar.

A seguir faremos a síntese desses apontamentos por meio de um quadro demonstrativo.

Quadro 12 – Síntese sobre o ingresso dos alunos com deficiência no CEEBJA2 – 2016

| Instituição – CEEBJA2        | Alunos – CEEBJA2   |
|------------------------------|--|
| Idade de ingresso no CEEBJA2 | Entre 15 a 31 anos   |
| Idade Atual                  | Entre 22 e 33 anos   |
| Motivo de escolher o CEEBJA2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Para aprender melhor, porque aprende individualmente;</li> <li>✓ Por causa da idade - no regular estudaria com crianças;</li> </ul> |



|  |  |
|--|--|
| Motivo de escolher o CEEBJA2                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Para ter ‘diploma’ de ens. fundamental e médio.</li> <li>✓ Por indicação de psicóloga.</li> </ul>   |
| Tempo que estuda no CEEBJA2                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A maioria entre 2 e 3 anos</li> <li>✓ Um aluno há 6 anos.</li> </ul>  |
| Período que estuda                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Noturno</li> <li>✓ Vespertino</li> </ul>  |
| Organização das turmas: Coletivo ou Individual         | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Um aluno: modo individual.</li> <li>✓ Três alunos: individual e coletivo</li> <li>✓ Um aluno: modo coletivo</li> </ul>  |
| Frequenciam SRM_DI ou outro atendimento especializado. | Somente o sujeito “Ab5” frequenta CAE_DV, em outra instituição. Nenhum aluno frequenta SRM_DI.   |
| Satisfação com a escola                                | Todos estão satisfeitos com a escola.  |
| Sugestões para melhorar a escola                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Não precisa melhorar nada.</li> <li>✓ Deve ter uniforme;</li> <li>✓ Utilizar o laboratório de informática e a biblioteca.</li> <li>✓ Melhorar a merenda escolar.</li> </ul> |

Fonte dos dados: entrevista semiestruturada realizada em 2016. Quadro elaborado pela autora.

Finalizando as entrevistas com os discentes, iniciamos as entrevistas com os professores e gestores. Para tanto, solicitamos junto às coordenações pedagógicas dos CEEBJA1 e CEEBJA2, que nos indicassem três professores, que em suas turmas atendessem alunos com deficiência. As entrevistas foram realizadas na hora-atividade dos professores, em dias alternados, pois nem todos tinham o mesmo horário de disponibilidade nas escolas.

Nas questões abordamos os seguintes assuntos: Idade do docente; tempo de serviço, tanto no CEEBJA1, como em outras instituições; tipo de graduação e pós-graduação; dificuldades encontradas em relação ao trabalho pedagógico com alunos deficientes e sugestões para a melhoria do atendimento a esses sujeitos.

Como utilizamos apenas os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, tanto para os professores, como para os gestores de ambas as escolas, esses dados estão presentes na descrição dos sujeitos-professores e sujeitos-gestores, especificados anteriormente e sintetizados em quadros demonstrativos: quadro 5 – CEEBJA1 e quadro 6 – CEEBJA2. No entanto, passamos agora aos resultados e discussões das falas dos professores, quanto à organização desses sujeitos dentro das salas comuns, às dificuldades encontradas para o atendimento desse alunado e às sugestões para a melhoria na qualidade de ensino das pessoas com deficiência, dentro do ensino regular.

#### 4.5.3 Resultados e discussões – Docentes do CEEBJA1

Relembrando o que foi visto nas descrições dos sujeitos - professores, do CEEBJA1, notamos que todos os professores possuíam graduação e especialização, entretanto, nenhum deles tinha especialização em educação especial e apenas um deles possuía especialização em educação de jovens e adultos. Os docentes possuíam de quinze (15) a vinte e nove (29) anos de experiência como servidores do estado e, como professores do CEEBJA1, com exceção do sujeito “Pa1”, que tinha dois (2) anos de experiência nessa escola, os demais estavam entre treze (13) e vinte (20) anos na instituição.

Quanto ao modo de atendimento no CEEBJA1, os três sujeitos relataram dar aulas no modo individual e coletivo, sendo que “Pa1” e Pa3” davam aulas tanto no ensino fundamental II, quanto no ensino médio e o sujeito “Pa2”, ministrava aula apenas no ensino médio. Todos relataram possuir alunos com deficiência em suas turmas: cujas deficiências variavam entre: síndrome de Down, deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência física e transtorno global do desenvolvimento (psicose), mas a predominância, era de alunos com deficiência intelectual.

Nas entrevistas dos docentes pudemos observar as dificuldades existentes com relação aos alunos com deficiência, como podemos ver nas seguintes falas:

**Entrevistadora:** Quantos alunos com deficiência você atende em suas turmas?

**Pa1:** “Eu acho que ‘é’ uns sete no fundamental e dois no médio...uns nove alunos. No fundamental ‘é’ todos na mesma turma e no médio, os dois, também ‘tão’ juntos.

**Pa2:** “Olha, no coletivo da manhã, de caso que é identificado, eu tenho um com deficiência intelectual. No individual que a gente ‘tá’ atendendo agora, só tem um, os outros estão com a (nome da professora) da sala de recursos”.

**Pa3:** “No coletivo eu tenho um que é intelectual, pelo menos eu acho, né”? No individual parece que eu tenho uma sala de inclusão ali, tem bastante alunos, uns cinco ou seis! Tudo numa pancada (risos). Parece que eles gostam de ficar juntos”.

Notamos, nessa última fala, que o docente não tinha certeza quanto à deficiência de seu aluno, supostamente, “Pa3” não teve contato com as avaliações psicopedagógicas ou laudos médicos do discente.

Em outro momento, quando questionado sobre alunos em suas aulas com outras deficiências, que não a deficiência intelectual, “Pa3” mencionou ter uma

aluna com deficiência visual (DV), mas que não estudava junto com os outros na turma do modo individual, pois ficava direto na SRM\_DV. Então, para essa aluna, “Pa3” enviava o conteúdo de química a fim de que a professora da SRM\_DV ensinasse a discente. O sujeito relatou que algumas vezes a professora da SRM\_DV solicitava sua presença lá, para elucidar dúvidas referentes ao conteúdo da disciplina.

Ainda sobre outros alunos com deficiência, “Pa3” relatou ter um aluno com deficiência física, porém utilizou outra nomenclatura para se expressar sobre o sujeito, quando disse: “Mecânica, é mecânica que fala”? Mas, que a grande maioria dos alunos especiais, possuíam deficiência intelectual.

Observamos, que os professores pesquisados não tinham especialização em educação especial; que os professores da SRM, provavelmente não possuíam graduação na maioria das disciplinas exigidas para a conclusão do ensino fundamental II ou ensino médio e que a Resolução N° 02/2001 indica que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Pelos fatos relatados anteriormente, nos parece, que os docentes, tanto da sala de aula comum, quanto os das SRM do CEEBA1, estejam fazendo o que podem para auxiliar esses sujeitos, entretanto, a forma como isso, muitas vezes se dispõe na organização das turmas, não esteja beneficiando esse alunado e os outros discentes, que também, necessitam de auxílio para seu desenvolvimento acadêmico.

A angústia dos professores que atuam com esses sujeitos, pode ser vista, quando relatam sobre as dificuldades apresentadas na elaboração e execução do trabalho pedagógico com os discentes com deficiência. Os docentes foram unânimes ao dizer que a equipe pedagógica ou direção, deveria comunicá-los sobre os alunos com deficiência, que receberiam em suas turmas, pois que isso os ajudaria.

Vimos isso na fala de “Pa1”: “Eu acho assim: quando chegam os alunos, a gente não sabe qual o motivo porque ele está lá. A gente não sabe se ele vai acompanhar ou não” (Pa1). O sujeito “Pa2” também, confirmou essa situação quando mencionou: “Então, a gente tem aluno que chega da educação especial, que a gente nem sabe o que é, a gente

descobre...vai atrás” (Pa2). O professor referiu-se a procurar informações junto à equipe pedagógica sobre os alunos com deficiência.

Sobre a maneira de organização para receber esse alunado nas salas de aula do modo individual ou do modo coletivo e, também nas SRM\_DI, o sujeito “Pa2” relatou ter muitos alunos matriculados, como diz na entrevista: “[...] (risos)...tem quarenta/cinquenta alunos ali...é muito aluno! Então, fica assim, ela pega os mais...e fica...e distribui os menos...”. O sujeito quis dizer, que a professora da SRM\_DI, seleciona os sujeitos com menos dificuldades de aprendizagem e os coloca no ensino fundamental II ou ensino médio, geralmente no modo individual, e àqueles com mais dificuldades de aprendizagem ficam apenas com ela na SRM\_DI.

Esse fato é confirmado pelo docente “Pa3”, quando menciona que ele atende um aluno com deficiência intelectual no ensino médio, no modo coletivo e outro no ensino fundamental II, no modo individual, mas relatou ter outros alunos com deficiência matriculados na sua disciplina, entretanto, esses eram atendidos somente na SRM\_DI, e que “Pa3” passava o conteúdo da disciplina direto para a professora da SRM\_DI e esta os auxilia lá.

Observando esse modo de distribuição dos sujeitos com deficiências nas turmas, entendemos que, provavelmente, alguns alunos sejam atendidos no modelo de classes especiais no CEEBJA1, haja vista que não frequentam nenhuma turma do regular, apesar de estarem matriculados. Contudo, esse tipo de atendimento não foi mencionado na entrevista do gestor, ou seja, possivelmente, a professora da SRM\_DI, faça o atendimento de classe especial, mas não seria responsabilidade dela fazê-lo, pois que a instituição conta com outros programas de atendimento especializado, como já mencionados anteriormente, quer sejam: SRM\_DV, SRM\_DI, PAC e TILS, mas não, classe especial.

Além disso, para participar dos atendimentos especializados mencionados, os alunos precisam estar matriculados no ensino regular. Pelas falas dos professores “Pa2” e “Pa3”, eles estão matriculados em suas disciplinas, mas não frequentam, pois estão na SRM\_DI.

Se realmente isso acontecia, o que nos leva a crer que sim, legalmente não estaria correto. Entretanto, não temos dúvida, quanto à boa intenção da instituição, em especial, da professora da SRM\_DI em prover tal forma de atendimento.

O serviço de atendimento às pessoas com deficiência em escolas e classes especiais, teve grande expansão nas décadas de 1970 e de 1990. Contudo, com a

Declaração de Salamanca, ocorrida na Espanha, em 1994, o discurso da integração foi substituído pelo tema da inclusão.

Isso confirmou-se com a promulgação da LDB, Lei nº 9.394/96, que em seu Art. 58, § 1º discorre que: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” e em seu § 2º define que: “O atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não seja possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, as classes especiais, que funcionavam dentro das escolas regulares foram substituídas, dando lugar ao atendimento nas SRM. Em 2009, a resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica e em seu Art. nº 5 define que o AEE deva ser realizado, prioritariamente, em SRM da própria escola ou em outra de ensino regular, no contraturno da escolarização, não podendo substituir o ensino das salas comuns.

Tal documento acrescenta, que o AEE pode também, ser realizado, em centros de AEE de instituições especializadas da rede pública ou comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que não haja fins lucrativos e, que sejam conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2009).

Assim sendo, perante os documentos que regulamentam o atendimento educacional especializado, caso o aluno não possa ser inserido na classe comum, esse deve receber atendimento especializado em instituições especializadas públicas ou privadas, conforme dito anteriormente.

O que nos chamou a atenção foi que, possivelmente, a professora da SRM\_DI atendesse alguns alunos, como classe especial e isso não pode acontecer na escola, pois que para receberem atendimento em SRM, um dos indicativos é de que os alunos estejam frequentando o ensino regular, e não apenas matriculados nele.

Ao relatar esse episódio, acreditamos que os docentes entrevistados, não tinham conhecimento sobre a forma como deva funcionar as SRM e tampouco, a intenção de prejudicar a escola ou a professora da SRM, pelo contrário, eles estavam indignados com a quantidade de alunos que ela atendia, tentando fazer o seu melhor.

Dessa forma, observamos que algumas situações dentro do CEEBJA1 fogem ao que preconiza os ditames legais, em relação ao atendimento de pessoas com deficiência nas SRM, possivelmente, não por incoerência ou falta de preparo, mas pela intenção de poder atender a todos, da melhor maneira possível.

Os três professores entrevistados disseram, que apesar de não possuírem formação específica para atuar com esse alunado, faziam o seu melhor, o sujeito “Pa2”, por exemplo, disse que seu aluno do ensino médio, com deficiência intelectual e que está na turma do coletivo, tem muita dificuldade na matemática, e então, ele acaba ajudando-o na sua hora-atividade, como relata: “[...] no coletivo eu tenho que dar conta de todos. Eu não consigo dar aquela atenção individual, eu acabo sempre pegando minha hora-atividade<sup>14</sup> para ‘tá’ trabalhando com ele”. Referindo-se a dar aula individual para o aluno com deficiência, que estuda no modo coletivo, em seu tempo de hora-atividade.

Sobre os materiais pedagógicos específicos para trabalharem com os alunos com deficiência intelectual, os docentes disseram não haver na instituição. Entretanto, eles próprios elaboravam seus materiais, como podemos ver em suas entrevistas:

**Entrevistadora:** “Existe algum material específico para trabalhar com eles, disponível aqui na escola? Vocês sabem”?

**Pa1:** “Nós adaptamos o nosso material de sala. A gente faz atividades de forma mais clara, diminui a quantidade de atividades”.

**Pa2:** “O meu material, eu que acabo fazendo ‘pra’ eles, tanto dele no coletivo, quanto dos alunos da área...a gente que ‘tá’ preparando, até que a gente...nós da Matemática, temos nosso material”!

**Pa3:** “Foi colega da Química que fez...[...] não ‘foi’ eu, mas foi um colega da Química, que também, não tem facilidade”. Referindo-se a um colega de profissão que elaborou o material que eles usavam com os alunos com deficiência e que também, não tinha formação na área da educação especial.

Em relação às sugestões dos docentes sobre a melhoria na qualidade de atendimento aos sujeitos com deficiência, todos foram unânimes em dizer, que a equipe pedagógica deveria informá-los sobre os alunos com deficiência que estariam em suas turmas. Os três docentes afirmaram também, a necessidade de diminuir o número de alunos no atendimento individual (que é no mínimo 20 alunos) ou colocarem mais um

---

<sup>14</sup> A Lei nº 11.738, Art. 2º, § 4º, estabelece que: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008).

professor para atendê-los, pois que é muito difícil dar conta sozinhos das necessidades escolares dos alunos, não só daqueles com deficiência, mas de todos, de forma geral. Podemos ver isso na fala de “Pa1”: “[...] numa sala como a minha...organização é individual, você não consegue estar com 20 alunos, todos num nível diferente e a gente dar atenção a eles...Fica muito complicado”!

Outra sugestão foi a de que oferecessem aos professores, formação continuada com a temática da deficiência, pois seria bom para que eles tivessem maior entendimento sobre o assunto, auxiliando assim, na prática com seus alunos especiais. O sujeito “Pa1” sugeriu que aumentassem as horas de atendimento da professora da SRM\_DI, ou contratassem mais professoras especializadas, porque a professora da SRM\_DI era sozinha para atender muitos alunos com deficiência e também, auxiliar os professores, como podemos ver na sua fala: “Precisava sim, aumentar o número de horas para esta professora da sala de recurso nos auxiliar, porque eu acho que a gente precisa disso também, sabe? [...] então, e aí a gente precisava desse aumento de demanda, né? Eu acho que isso é essencial”!

De acordo com a LDB, Lei nº. 9.394/96, podemos ver no capítulo V, referente à educação especial, em seu Art. 59, item I: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. O item III do referido artigo, discorre sobre a garantia de “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). Contudo, vinte anos se passaram da promulgação da LDB, quando de nossa pesquisa em 2016 e os percalços para o atendimento aos sujeitos com deficiência nos parece, continuar no interior das escolas.

Diante disso, entendemos que, apesar dos docentes da sala comum e da professora da SRM\_DI do CEEBJA1, aparentemente fazerem o que podem para auxiliar esses sujeitos, isso não é o suficiente para atuarmos a contento junto ao alunado com deficiência. Outro sim, precisamos efetivar os ditames da LDB e garantir condições adequadas para esse atendimento, quer seja por cursos de formação continuada; materiais pedagógicos específicos; o contato entre professores de SRM e os professores da sala regular; informações por parte da equipe pedagógica sobre os alunos com deficiência nas turmas regulares; as ressalvas para o trabalho pedagógico com eles, entre outros.

Na sequência passamos aos resultados e discussões das entrevistas com os professores do CEEBJA2.

#### **4.5.4 Resultados e discussões - Docentes do CEEBJA2**

A escolha dos docentes do CEEBJA2 para nossa entrevista, baseou-se nas suas disponibilidades de horário, na atuação com alunos com deficiência em suas turmas e, na indicação da equipe pedagógica.

A temática da entrevista semiestruturada foi a mesma para os docentes do CEEBJA1, já mencionada anteriormente. Assim como, também, utilizamos a entrevista semiestruturada para a coleta de informações. Dessa forma, os dados de identificação dos docentes, tais como: idade, tempo de serviço, tipo de graduação e pós-graduação, podem ser vistos na descrição dos sujeitos-professores do CEEBJA2, especificados anteriormente e sintetizados no quadro demonstrativo - quadro 6.

Dessa forma, passamos às análises das falas dos professores do CEEBJA2 sobre a organização das aulas para receberem os sujeitos com deficiência; às dificuldades encontradas para a realização do trabalho pedagógico com esse alunado e às sugestões para a melhoria desse atendimento dentro do ensino regular.

Vale ressaltar, que entre os professores do CEEBJA2 somente um docente (Pb2) tinha especialização em Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, os demais possuíam especializações específicas em suas áreas de graduação. O sujeito “Pb2” trabalhava tanto no CEEBJA2 como na APAE do Município, sendo que muitas vezes já conhecia os alunos com deficiência matriculados no CEEBJA2 e suas possibilidades escolares, por terem sido seus alunos na APAE.

Sobre a organização das aulas no CEEBJA2, os docentes disseram trabalhar tanto no modo coletivo, quanto no modo individual. Os sujeitos “Pb1” e “Pb2” mencionaram a preferência por atenderem os alunos com deficiência no modo individual, porque se eles estiverem no modo coletivo, os docentes acabam auxiliando-os, de forma individualizada, pois eles não conseguem acompanhar a turma. Para “Pb3”, apesar de atender os alunos com deficiência no modo individual, ele disse preferir o modo coletivo, por uma questão de organização do conteúdo. Para esse sujeito, no modo coletivo os educandos estudariam o mesmo conteúdo juntos, porém cada aluno teria seu tempo de aprender.

O docente “Pb3” acrescentou, que no modo individual isso ficava mais difícil, porque as turmas eram numerosas e, geralmente, cada aluno fazia um conteúdo diferente,



o que dificultava um atendimento prioritário aos alunos com deficiência, porque todos os alunos, de certa forma, tinham dificuldades. Assim, o trabalho do docente ficava sobrecarregado, como explica: “No individual a sala é numerosa e eu tenho três alunas com deficiência intelectual...fica difícil dar atenção para todos, porque elas precisam de intervenção o tempo todo...senão não vai” (Pb3). Entretanto, o docente afirma que no modo coletivo seus alunos precisariam de atendimento individualizado, como menciona: “Acredito que se elas fossem para o coletivo e o professor não desse um atendimento particularizado, eu acho que não acompanhariam” (Pb3).

De acordo com a Instrução nº 002/2014 SUED/SEED, no capítulo I, referente ao cronograma de oferta das disciplinas, existe uma ressalva quanto ao número de discentes por turma, caso existam alunos especiais, como podemos ver no item i) da referida instrução, que indica:

[...] a autorização para o funcionamento de turmas com número inferior a 20 alunos no CEEBJA e escolas de EJA e no tipo de organização da oferta das disciplinas quando se tratar das especificidades Quilombolas, Assentados, Acampados, Trabalhadores Rurais, Indígenas, Ribeirinhos, Ilhéus ou Educandos com Necessidades Especiais, será concedida mediante análise e parecer técnico do NRE e DEJA/SEED (PARANÁ, 2014, p. s/n).

Nesse sentido, salientamos, que, talvez, essa instrução não tenha se efetivado na prática nos CEEBJA’S pesquisados, pois os docentes “Pa1”, “Pa2”, “Pa3 e “Pb3” afirmaram terem turmas numerosas no atendimento individual, não especificaram o número de educandos, mas, provavelmente os sujeitos teriam vinte (20) ou mais alunos, em suas turmas, pois de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (DECJA/2006), esse é o número mínimo de alunos para abertura de turmas tanto no modo coletivo, como no modo individual.

Ainda sobre a organização das turmas, de acordo com o sujeito “Pb2”, o mais indicado para os discentes com deficiência é o modo individual, pois quando o professor trabalha no modo coletivo com eles, acaba por atendê-los individualmente. Pudemos ver isso no seu relato: “[...] quando a gente trabalha um conteúdo, a gente tem que dar, mesmo sendo na forma coletiva, atenção maior a esse, o que de repente deixa a desejar para os alunos que conseguem acompanhar, né”? Confirmando dessa forma, o que “Pb3” havia dito anteriormente.

Observamos, dessa forma, que os docentes entrevistados, indiferente da predileção por trabalharem no atendimento individual ou coletivo, concordavam, que a melhor forma de atendimento para os alunos com deficiência, era o modo individual.

A respeito dos materiais específicos para esse alunado, os três sujeitos mencionaram produzir seu próprio material e fazer as adaptações conforme surgiam as dificuldades, como discorreu “Pb1”: “A gente vem fazendo relação: às vezes isso dá certo...isso não dá certo...” (Pb1). O sujeito “Pb3” falou que faz seu próprio material e que muitas vezes, como tem um aluno com deficiência visual, faz o material ampliado em casa, arcando os custos com as impressões e cópias, como relatou: “Imprimia tudo e inclusive os xérox que eu tirava ‘pra’ ela, ampliado, eu tive que pagar do meu bolso” (Pb3).

O docente “Pb2” ressaltou, também, a questão sobre os materiais serem produzidos pelos próprios professores da sala regular. Observamos, que “Pb2” atendia o mesmo discente com DV, que “Pb3”, pois mencionou ter uma aluna com baixa visão e, que fora ele próprio quem preparou os materiais ampliados para que ela pudesse acompanhar a turma. E relatou: “Mas, assim, eu percebo que a gente precisa de um atendimento, de materiais disponíveis, de recursos...mais recursos, né? Para que possamos atender esses alunos que, além de deficiência intelectual, têm alguns com a deficiência visual, né”? (Pb2)

Sobre as sugestões para a melhoria do atendimento aos sujeitos com deficiência, os docentes disseram que seria importante ter a SRM funcionando na SEDE, porque facilitaria tanto para o aluno frequentar, como para o professor tirar dúvidas quanto ao seu trabalho pedagógico com eles. De acordo com “Pb1”: “[...] você poderia mandar uma atividade que não deu tempo de terminar ou você viu que você trabalhou e não foi suficiente para ele compreender...” (Pb1). O professor referia-se a enviar atividades para a SRM, para que o docente especializado auxiliasse os alunos com deficiência.

O sujeito “Pb3” também mencionou a necessidade de um atendimento especial aos alunos com deficiência e ressaltou: “[...] eu acho que teria que ter um professor especializado para trabalhar com esses alunos, porque envolve muita coisa: o psicológico, o motor...é muita coisa”! (Pb3). Referindo-se à possibilidade de abertura da SRM no ano de 2017, pois a entrevista foi realizada em 2016.

Para “Pb2”: “[...] com essa sala de recursos, a gente coloca uma certa esperança, mas nós sabemos que não é o suficiente, porque eles vêm num atendimento individual e são algumas horas por semana...são atendidos por horário”. E acrescenta, que gostaria

que houvesse no CEEBJA2 uma sala específica, equipada com materiais diversificados, como jogos, por exemplo, como ele disse: “[...] a gente sabe que muitas vezes é na forma lúdica que eles conseguem, muitas vezes...não...na maior parte das vezes, a forma lúdica ajuda muito mais, que dentro de uma sala de aula” (Pb2).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, os jogos e brincadeiras possuem um papel significativo no desenvolvimento infantil, pois é por meio deles que as crianças, mediadas por adultos ou crianças mais experientes, podem avançar a um nível de desenvolvimento superior àquele no qual ela se encontra (Goffi, 2009). Já vimos anteriormente, que o desenvolvimento psíquico, das pessoas com deficiência se assemelha ao das crianças, sendo assim, a atividade lúdica, tem importante papel no desenvolvimento desses sujeitos, também.

Para Leontiev (2006) a atividade lúdica, permite que as crianças se apropriem de preceitos culturais e papéis sociais, assim, elas descobrem as interações existentes entre os homens, além disso, por meio das brincadeiras, elas podem avaliar suas habilidades e compará-las com às das outras pessoas. Isso denota que a atividade lúdica é um processo dinâmico e dialético, ou seja, por meio da interação entre os sujeitos durante o brincar, ocorre a inter-relação de aprendizagem e desenvolvimento.

Entretanto, de acordo com Elkonin (1998), apenas o contato da criança com o objeto ou brinquedo, em si só, não determina a apropriação dos significados culturais expressados de forma semiótica neles, é necessária a mediação de outros sujeitos, envolvendo-a em uma atividade, caracterizada por brincadeira, quando a imaginação é predominante, ou o jogo, quando o que se destaca são as regras.

Nesse sentido, o docente “Pb2” tem razão ao sugerir que a escola tivesse uma sala de atividades diversificadas e lúdicas, pois que o envolvimento desses sujeitos com jogos e brincadeiras, mediados pelos docentes, provavelmente auxiliariam no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Seguindo a sequência de sugestões propostas pelos docentes, outro fato que surgiu, foi o de que houvesse aviso prévio, por parte da equipe pedagógica, sobre os alunos com deficiência que os docentes receberiam em suas turmas. De acordo com “Pb3”: “A maior dificuldade é que a gente não recebe informação do tipo de aluno que a gente ‘tá’ recebendo”. O sujeito relata, que foi percebendo que três dos alunos tinham muitas dificuldades de aprendizagem e, então desconfiou que eles pudessem ser alunos da educação especial. O docente mostrou-se indignado ao admitir, que foram os discentes

que o avisaram, sobre terem estudado na APAE, como relatou: “As próprias alunas me contaram que elas vieram da APAE, você acredita”? (Pb3).

O sujeito “Pb1” confirmou a fala de “Pb3” quando disse que: “[...] muitas vezes a gente não tem informação sobre o laudo dessas crianças que chegam; desses adultos, desses jovens...você vai percebendo no contexto. Opa...aqui tem alguma coisa...aí você vai...” (Pb1). Pelo modo de dizer dos docentes, percebemos que eles adaptavam uma maneira de trabalhar com esses alunos, à medida que iam percebendo suas dificuldades e possibilidades.

Para “Pb2” o aviso prévio a respeito dos sujeitos com deficiência não foi um problema, possivelmente, porque trabalhava na APAE do Município, como já dissemos anteriormente, e tivesse conhecimento de que esses sujeitos estudariam no CEEBJA2 e que poderiam ser seus alunos na sala regular.

O sujeito Pb3”, também fez referência, à importância de se promoverem, cursos de formação continuada para os professores que trabalham nas salas comuns. Segundo “Pb3”: “Com certeza um curso de formação para os professores! Nossa Senhora”! [...] ao invés da gente ler tanto documento técnico...nessa Semana Pedagógica, a gente devia ter...ter cursos nessa área, eu acho” (Pb3).

Discorremos sobre os cursos de formação para os docentes, quando analisamos as entrevistas dos professores do CEEBJA1 e destacamos novamente, que, embora essa temática esteja assegurada no capítulo V, Art.59, item III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, isso provavelmente, não se efetivou em algumas escolas.

Ao final de 2016, a direção do CEEBJA2 encaminhou os documentos necessários, para a solicitação da abertura da SRM na SEDE da instituição, o que foi aceito e aprovado em maio de 2017 pelo Núcleo de Educação Regional de Maringá – PR. Em junho do mesmo mês e ano, a SRM estava funcionando nesse estabelecimento de ensino. Como nossa pesquisa ocorreu em 2016, não tivemos contato com os alunos e professores após a abertura da SRM.

Em seguida passamos aos resultados obtidos nas entrevistas com gestores do CEEBJA1 e CEEBJA2.

#### **4.5.5. Resultados e discussões - Gestores – CEEBJA1 e CEEBJA2**

Analisamos nas entrevistas dos sujeitos “G1” e “G2”, os seguintes temas: Tempo de serviço como gestor; especialização em Educação Especial, em Educação de Jovens e

Adultos ou especialização em Gestão escolar; o perfil dos alunos que procuram os CEEBJA'S; a situação atual dos CEEBJA'S; o número de alunos com deficiência matriculados nos CEEBJA'S; a forma de admissão desses sujeitos; tipos de atendimento especializado, que a escola possui e sugestões para a melhoria do atendimento a esse alunado. Tais temáticas já foram apresentadas na descrição dos gestores do CEEBJA1 e CEEBJA2, anteriormente. Entretanto, vamos analisar os fatos referentes à organização dos CEEBJA'S para atender alunos com deficiência.

Nesse sentido, vale lembrar que "G1" tinha 47 anos de idade, era funcionário do Quadro Próprio do Magistério (QPM), estava na direção escolar pela primeira vez e ocupava o cargo havia sete meses (a entrevista ocorreu em agosto de 2016). O sujeito possuía especialização e mestrado em sua área de graduação (Licenciatura em Ciências e Biologia), entretanto não possuía especialização em Gestão Escolar, Educação Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos.

Sobre o perfil dos alunos do CEEBJA1, "G1" disse estar de acordo com as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (DCEJA/2006), que preconiza a idade mínima de quinze (15) anos para a entrada no ensino fundamental II e de dezoito (18) anos para a entrada no ensino médio. Contudo, acrescentou que muitos dos que buscam a educação de jovens e adultos, o fazem para obter a permanência ou a inserção no mercado de trabalho; outros procuram o CEEBJA1 por motivos variados, incluindo aquisição de conhecimento, visando a melhoria na qualidade de vida.

Sobre a situação dos CEEBJA'S no estado do Paraná, "G1" disse que a instituição oferecia a educação no modo individual e no modo coletivo, mas que a contenção de gastos pelo governo do estado, indicava que 50% da oferta deveria ser no modo coletivo, o que feria a proposta de flexibilidade prevista nas DCEJA'S, sobre a primazia do atendimento individual às populações do campo, ribeirinhos, indígenas, alunos que passaram por classificação de estudos, entre outros. Isso será melhor discutido na entrevista do gestor "G2".

Sobre os alunos com deficiência matriculados no CEEBJA1, "G1" mencionou a existência de cento e vinte (120) alunos matriculados, sendo: cem (100) com deficiência intelectual; doze (12) alunos surdos; cinco (5) alunos cegos e cinco (5) alunos com deficiência neuromotora. Sendo que a proveniência deles era tanto de escolas especiais, como de escolas de ensino regular e que a idade era o fator principal, para que as famílias buscassem matriculá-los no CEEBJA1.

Em relação às turmas nas quais os alunos com deficiência estavam matriculados, “G1” citou o modo individual, como o mais indicado, como vemos: “[...] na forma individual a gente considera que é adequado, porque permite ao aluno cursar uma disciplina de cada vez e respeita o tempo e a forma de aprendizagem de cada um” (G1).

A respeito do atendimento especializado, “G1” ressaltou que o CEEBJA1 contava com: Sala de Recursos Multifuncionais – área da Deficiência Intelectual (SRM\_DI); Sala de Recursos Multifuncional – área da Deficiência Visual (SRM\_DV); Programa de atendimento à comunicação alternativa (PAC); Programa de atendimento educacional especializado (PAEE) e Tradutor intérprete de LIBRAS (TIL). Além desses atendimentos, o gestor salientou que existia também, os auxiliares operacionais, que eram dois agentes educacionais do tipo I<sup>15</sup>, um feminino e outro masculino, que auxiliavam os alunos com deficiência física neuromotora, em sua locomoção.

Como sugestões para a melhoria de atendimento a esse alunado, “G1” apontou: “A gente fala o conjunto de condições necessárias, né? Para os da educação especial, tem a questão da adequação do espaço físico, do mobiliário, dos equipamentos...e dos materiais pedagógicos, né?” (G1). O gestor ressaltou que a flexibilização dos procedimentos didático-pedagógicos, tais como materiais didáticos, adaptações de conteúdo, entre outras, fazia-se necessário para todos, independentemente, se tivessem ou não algum tipo de deficiência. E finalizou: “[...] esse conjunto de condições é que vai fazer que uma proposta (seja) coerente com o perfil dos estudantes, (com) a diversidade” (G1).

Sabemos que a função de um gestor abrange muitas responsabilidades, quer seja em relação à parte administrativa, financeira, pedagógica, entre outras. Entretanto, pela entrevista de “G1”, não temos certeza se o gestor conhecia a situação da professora da SRM\_DI, que como relataram os docentes, atendia alguns alunos com deficiência nos moldes da classe especial. E, se conhecia a realidade dos docentes dentro das salas de aula, suas dificuldades com os alunos com deficiência, com a produção de material

---

<sup>15</sup> PARANÁ. Secretaria da Administração e da Previdência – Portal do Servidor. **Quadro dos funcionários da Educação Básica – QFEB**. Curitiba-PR. Disponível em:

<<http://www.portaldoservidor.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=624>> Acesso em: 22/08/2018.

pedagógico adaptado e da necessidade de cursos de formação continuada na área da educação especial.

Talvez a pouca experiência de “G1” na gestão escolar (sete meses) e o fato de não ter especialização nessa área, nos mostrou em sua entrevista, que “G1” sabia dos programas de atendimento especializado que o CEEBJA1 possuía e de como eles deveriam funcionar, mas não conhecia o funcionamento e as reais necessidades desses programas dentro da instituição.

A fim de identificar, pontos semelhantes nas gestões do CEEBJA1 e CEEBJA2, passamos a seguir aos resultados e discussões sobre a entrevista do sujeito “G2”.

O sujeito “G2” é graduado em Administração de Empresas e Matemática e tem especialização em Gestão Ambiental e em Educação de Jovens e Adultos. Tinha 54 anos, em 2016, ano da entrevista e estava na direção do CEEBJA2 há 11 anos.

Sobre o perfil dos discentes que se matriculam no CEEBJA2, “G2” disse que os alunos são na maioria trabalhadores, sem uma faixa etária fixa, mas que variam entre quinze (15) anos, que a idade mínima prevista em lei, até os setenta e quatro (74) anos. Sobre isso “G2” comentou: “ Tem a dona (nome da senhora) que concluiu o ensino médio e ela concluiu com 74 anos! É muito bom a gente ver isso”! (G2)

Ainda em relação ao perfil dos alunos, “G2” acrescentou que alguns alunos eram provenientes da educação especial e que frequentavam a APAE, outros iam para o CEEBJA2 por ordem judicial, eram os alunos menores de idade em privação de liberdade. O gestor comentou: “[...] nós recebemos alunos que vêm das penitenciárias, também”. Além desses perfis, “G2” mencionou, que no ano de 2015, no CEEBJA2 matricularam-se muitos alunos de outros países, como relatou: “Nós tivemos em 2015, um fluxo grande de alunos do Haiti, Senegal...mas acho que até devido à oferta de empregos aqui na região...que diminuiu, eles também pararam na escola” (G2).

A respeito da situação dos CEEBJA’S no estado do Paraná, “G2” ressaltou a ocorrência de mudanças, dentre elas: a maneira de ofertar as disciplinas, como ele relatou: “[...] tem duas ofertas, que é o coletivo e o individual...então, está se dando uma prioridade maior ao coletivo e, então essa mudança vem acontecendo...” (G2).

Sobre o fechamento dos CEEBJA’S, que ocorreram no início de 2016 no Paraná, “G2” explicou que isso aconteceu com CEEBJA’S que ocupavam prédios locados pelo governo do estado e que por questão de contenção de gastos, fecharam esses locais. Segundo o gestor: “[...] eles preferem, então, fechar o CEEBJA que poderia estar

ofertando...dando condições para que todos possam estudar no período da manhã ou tarde, que tenham a oferta do coletivo e do individual...e estão fechando essas escolas...” (G2).

O sujeito “G2” explicou, que com o fechamento dos CEEBJA’S, os alunos ficavam com a alternativa de estudarem no período noturno em escolas de educação de jovens e adultos (EJA), as quais funcionavam compartilhadas com escolas públicas de ensino fundamental ou médio e que ofertavam apenas, o modo coletivo. Segundo o gestor, com o fechamento dos CEEBJA’S, muitos alunos, que precisavam do atendimento individual, como os alunos com deficiência, idosos, estrangeiros e da zona rural, acabavam desistindo de estudar. E concluiu: “[...] estão fechando essas escolas dando prioridade...é...passando para escolas de EJA, que é a oferta em outra escola do estado, que assume a função.... Deixa de ser CEEBJA e a escola passa a ser, então, escola de EJA” (G2).

Como já dissemos anteriormente, as escolas locadas pelo governo, têm a possibilidade de ocuparem uma escola estadual. No Município, onde funciona o CEEBJA2, que atua em prédio locado, existem duas escolas públicas municipais que atendem o ensino fundamental I (1º ao 5º) e que ocupam prédios estaduais. Essas escolas deveriam ocupar prédios construídos pela prefeitura. Acontece que a prefeitura não se dispõe a construir outro estabelecimento para acomodar o ensino fundamental I. Legalmente, o prédio deveria ser do CEEBJA2, entretanto, ao ocupar a escola estadual, que mantém o ensino fundamental I, o CEEBJA2 prejudicaria o ensino das crianças.

Para amenizar a situação conflituosa que se estabeleceu entre as instituições de ensino, CEEBJA2 e escolas do Município, a prefeitura indicou uma solução temporária. Determinou um período de dois anos, a partir de 2018, para construir uma escola municipal. Nesse ínterim, o prefeito oportunizou ao CEEBJA2, a utilização de um prédio da prefeitura, onde funcionava o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). O CEEBJA2 mudou-se para esse espaço municipal em dezembro de 2018. Não sabemos para onde o CRAS foi deslocado. Ressaltamos que nossa pesquisa de campo ocorreu no ano de 2016, portanto, o CEEBJA2 permaneceu ainda por dois anos no antigo prédio, locado pelo governo do estado.

Possivelmente, situações semelhantes a essa, aconteçam em outras cidades do estado do Paraná. O que nos leva a crer, que o descaso com a educação pública, principalmente com a educação de jovens e adultos, continua uma constante.

Sobre os alunos com deficiência matriculados no CEEBJA2, “G2” disse ter oito (8) alunos, entretanto o sujeito acrescentou: “[...] mas, a gente sabe que se for fazer o



‘pente fino’, vai encontrar mais. Mas, daí a gente vai esbarrar na questão do laudo. Como nós vamos mandar um adulto fazer um laudo em médico que eles não têm condições”? (G2).

O gestor disse, que muitos alunos adultos com deficiência, não possuem avaliações psicológicas ou laudos médicos que lhes confira a condição de deficientes intelectuais, sendo assim, nota-se a deficiência, mas esses alunos não podem participar das Salas de Recursos Multifuncionais, pois que isso é uma das condições para que ele possa frequentar esse atendimento especializado. Segundo “G2”, como muitos dos alunos deficientes intelectuais eram adultos, eles ficavam envergonhados de terem que passar por médico ou psicólogo, para obterem a garantia dos estudos em SRM\_DI e a família, na maioria das vezes, não insistia para que isso ocorresse.

Questionado sobre a SRM na instituição, o gestor nos disse, em 2016, que esse tipo de atendimento ainda não existia. Entretanto, a documentação necessária para seu funcionamento na SEDE, já estava no Núcleo Regional de Educação (NRE) e que estavam aguardando a concessão de abertura.

O gestor mencionou, que a princípio tinha pedido um professor de apoio e que esse fosse itinerante, pois nos atendimentos pedagógicos descentralizados (APED’S) que funcionam em distritos do Município, também existem pessoas com deficiência. Além disso, “G2” solicitou que o professor especializado tivesse uma carga horária de disponibilidade para atender os professores do ensino regular, que trabalhavam com os alunos deficientes, como citou: “ Então, a princípio foi a solicitação de carga horária para um professor itinerante, mas não foi possível. E também, nós solicitamos uma carga horária do professor para orientar...trabalhar, com o professor da sala de aula” (G2).

O sujeito “G2”, disse que esses pedidos foram negados, mas, que a possibilidade da abertura da SRM era certa. A SRM do CEEBJA2, foi efetivada em junho de 2017.

Sobre os materiais pedagógicos que dispunham para o atendimento de alunos com deficiência, “G2” disse: “Nós sabemos que as atividades têm que ser diferenciadas. Não pode ser a mesma para o aluno que frequenta sem problema nenhum. Tem que ser um material preparado ‘pra’ ele” (G2). O gestor tinha conhecimento, de que esse material era preparado pelo professor da sala e que por isso, solicitou uma carga horária para que o professor especializado, quando fosse disponibilizado pelo NRE, pudesse auxiliar os professores da sala comum.

Sobre os materiais disponíveis na escola, “G2” disse existir uma lupa, que foi enviada pelo governo do estado e que era usada por uma aluna com deficiência visual,

que viera da APAE e também, por um aluno que estudava na APED, como podemos ver em seu comentário: “No caso do deficiente visual nós temos lupa...até para a Vila Guadiana tinha um aluno com deficiência visual, que o professor leva a lupa e traz” (G2).

Ao procurar a secretaria da escola, descobrimos que só havia uma lupa, ou seja, caso a aluna com DV que estudava na SEDE, precisasse da lupa e coincidissem com o horário de aula do outro aluno da APED, não haveria material para os dois utilizarem.

Durante a entrevista, “G2” fez um comentário sobre os alunos que frequentaram a APAE e que agora estavam no CEEBJA2 e concluiu: “Nós temos aí...alguns alunos que vieram da APAE, por exemplo, que ele vai melhor do que aquele aluno que nunca frequentou. Mesmo os que tiveram...que passaram por outra escola...não foi mesmo, de jeito nenhum...” (G2). O gestor referiu-se aos alunos que não conseguiram se apropriar da aprendizagem escolar nas escolas anteriores pelas quais passaram e que, muitas vezes apresentavam mais dificuldades de aprendizagem, do que os alunos com deficiência intelectual que estavam matriculados no CEEBJA2. Ou seja, para esses alunos, de alguma maneira, a escola tinha que prover um atendimento pedagógico diferenciado, não especificamente na SRM\_DI.

Podemos ver nas entrevistas dos gestores dos CEEBJA1 e CEEBJA2, que na realidade são muitos os obstáculos pelos quais as escolas passam, para a inclusão efetiva de alunos com deficiência no ensino regular, pois, ora encontram barreiras estruturais, ora barreiras pedagógicas ou culturais. Junta-se a isso, o histórico dos sujeitos que procuram os CEEBJA’S e que são *mapeados* pelos estigmas sociais, quer porque sejam estrangeiros, com deficiência, idosos, entre tantos outros pertencentes à diversidade.

Como sequência de nossa pesquisa, passamos a seguir a discutir os pontos em comum entre os alunos, professores e gestores dos CEEBJA’S investigados. Para tanto, elaboramos, a princípio um quadro de alunos, que descreve as situações levantadas em suas entrevistas, posteriormente um quadro de professores de ambas as escolas e por fim, um quadro demonstrativo sobre os pontos principais das entrevistas dos gestores.

Quadro 13 – Síntese do percurso escolar - alunos com deficiência - CEEBJA1 e CEEBJA2

| Temas Abordados             | Número de alunos e suas respostas  |
|-----------------------------|--|
| Idade de ingresso na escola | 3 alunos: com 5 anos<br>3 alunos: entre 3 e 4 anos<br>2 alunos: não tinham certeza ou não lembravam a idade. |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| Idade de ingresso na escola        | 1 aluno: estudava desde de bebê na APAE<br>1 aluno: com 8 anos.   |
| Escolas que frequentaram           | 9 alunos: Educação infantil,<br>Ens.fundamental I, ens. fundamental II e<br>APAE.<br>1 aluno: classe especial, SRM_DI, ens.<br>fundamental I e ens. fundamental II.   |
| Coisas que gostavam nas escolas    | 4 alunos: das aulas de ed. física;<br>2 alunos: de conversar com os amigos;<br>1 aluno: disse não gostar de nada;<br>1 aluno: dos cuidados com ele;<br>1 aluno: da professora e da merenda.<br>1 aluno: de matemática, apesar de não<br>entender a matéria.               |
| Coisas que não gostava nas escolas | 3 alunos: disseram não ter reclamações<br>3 alunos: reclamaram do barulho durante<br>as aulas;<br>2 alunos disseram não gostar de<br>matemática;<br>1 aluno: não gostava da APAE e de<br>estudar com idosos;<br>1 aluno: não gostava de um menino que<br>brigava com ele. |
| Dificuldades apresentadas          | 7 alunos: dificuldades nas matérias, em<br>especial matemática e língua portuguesa.<br>1 aluno: dificuldade de atenção<br>1 aluno: disse não ter dificuldades nas<br>outras escolas.<br>1 aluno: dificuldades de comunicação, por<br>ser gago.                            |
| Reprovação/Motivo                  | 6 alunos disseram ter reprovado, por<br>dificuldades na aprendizagem, falta de<br>atenção.<br>4 alunos: não reprovaram porque<br>estudavam na APAE.   |

Fonte de dados: entrevista semiestruturada com os alunos. Quadro elaborado pela autora.

De acordo com o quadro 13, observamos que dos dez (10) alunos entrevistados, 70%, afirmou ter entrado na escola entre os 3 e 8 anos de idade, 20% não lembrava ou não tinha certeza da idade de ingresso na escola; e 10% iniciou seu atendimento, desde bebê na APAE. Das escolas que os sujeitos frequentaram, houve uma predominância de 90% dos alunos que estudaram na APAE, na educação infantil, no ensino fundamental I e no ensino fundamental II e 10% equivalente a um aluno que não estudou na APAE, mas teve sua escolaridade em escolas regulares, onde frequentou classe especial ou SRM\_DI.

Sobre as coisas que gostavam nas escolas que estudaram, 40% dos discentes disseram que gostavam das aulas de educação física; 20% gostavam de conversar com os amigos; 10% gostava de matemática; 10% gostava da professora e da merenda; 10% não gostava de nada; 10% gostava dos cuidados dispensados a ele.

Em relação ao que não gostavam nas escolas, 30% disseram não gostar do barulho dentro das salas de aula; 30% não reclamaram; 20% não gostava de matemática, 10% não gostava da APAE ou de estudar com pessoas idosas; 10% não gostava de um menino que brigava com ele na escola.

A respeito das dificuldades encontradas durante o percurso escolar, 70% dos alunos disseram ter dificuldades nas disciplinas em geral, tais como: matemática, ciências, física, língua portuguesa e biologia. Os outros 30% dividiram-se em: 10% com dificuldades de atenção; 10% com dificuldade de fala e 10% afirmou que não teve dificuldades nas escolas anteriores.

Questionados sobre casos de reprovação, 60% dos alunos disseram ter reprovado, sendo que os motivos eram as dificuldades de aprendizagem e falta de atenção. Os demais 40% disseram que não reprovaram, pois estudavam na APAE e nessa instituição não há reprovação, nem certificação de estudos.

A seguir passamos à síntese dos dados coletados com os alunos do CEEBJA1 e CEEBJA2, quanto à entrada nos CEEBJA'S para a continuidade de seus estudos.

Quadro 14 – Síntese sobre a entrada dos alunos com deficiência nos CEEBJA'S 1 e 2

| Temas abordados                           | Número de alunos e suas respostas.  |
|---|---|
| Idade de ingresso no CEEBJA               | 6 alunos: entre 15 e 18 anos;   |
| Idade de ingresso no CEEBJA               | 3 alunos: entre 20 e 22 anos;<br>1 aluno: com 31 anos.  |
| Idade atual (2016)                        | 7 alunos: entre 20 e 25 anos;<br>1 aluno: com 18 anos;<br>2 alunos: entre 33 e 35 anos.   |
| Motivo para o ingresso nos CEEBJA'S 1 e 2 | 4 alunos: para conseguir certificação e arrumar um trabalho;<br>1 aluno: por causa da idade;<br>1 aluno: porque os professores podem ensinar individualmente;<br>3 alunos: por indicação de outras pessoas;<br>1 aluno: porque nas outras escolas sofreu preconceito. |
| Tempo de permanência nos CEEBJA'S         | 3 alunos: entre 1 e 2 anos;<br>3 alunos: entre 3 e 4 anos;  |

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| Tempo de permanência nos CEEBJA'S   | 2 alunos: entre 6 e 8 anos;<br>1 aluno: há 15 anos.   |
| Tempo sem estudar                   | 3 alunos: pararam de estudar por determinado tempo;<br>6 alunos: não pararam;<br>1 aluno: não lembrava.   |
| Disciplinas a concluir              | Ensino Fundamental – Total de 9 disciplinas:<br>2 alunos: de 1 a 2 disciplinas<br>3 alunos: de 3 a 4 disciplinas<br>1 aluno: 6 disciplinas<br>Ensino Médio –Total de 9 disciplinas<br>2 alunos: faltam 2 disciplinas<br>2 alunos: faltando todo o ensino médio. |
| Período que estuda                  | 3 alunos: período noturno;<br>5 alunos: no período matutino;<br>2 alunos: no período vespertino;<br>1 aluno: matutino e vespertino.   |
| Modo individual ou coletivo         | 6 alunos: modo individual<br>1 aluno: modo coletivo<br>3 alunos: modo individual e coletivo.  |
| Frequenta SRM_DI                    | 5 alunos: frequentam;<br>5 alunos: não frequentam, sendo que um aluno, frequenta CAE_DV.  |
| Satisfação com a escola             | 9 alunos: estão satisfeitos com a escola<br>1 aluno: não gosta de encontrar alunos da APAE e reclamou da merenda.   |
| Sugestões para a melhoria da escola | 3 alunos: melhorar a merenda;<br>2 alunos: diminuir o número de aluno por turma;<br>3 alunos: gostam de tudo na escola.<br>1 aluno: usar uniforme e melhorar a merenda.<br>1 aluno: ter uma piscina.  |

Fonte de dados: entrevista semiestruturada com os alunos. Quadro elaborado pela autora.

Analisando as respostas dos sujeitos, observamos que a idade de ingresso dos alunos no CEEBJA1 e CEEBJA2, teve predominância na idade preconizada pelas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (DCEJA/2006), que é de no mínimo quinze (15) anos para o ensino fundamental II e dezoito (18) anos para o ensino médio. Dos dez alunos entrevistados, 60% estava nessa faixa etária, ou seja, eram adolescentes<sup>16</sup>. Os demais alunos, 30%, encontravam-se entre vinte (20) e vinte e dois (22) anos de idade e 10% tinha trinta e um (31) anos de idade.

<sup>16</sup> De acordo com a Lei nº 8.069/1990, no título I, Art. 2º considera-se adolescente aquele sujeito que se encontra na faixa etária entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990).

Dentre os motivos que os levaram a estudar no CEEBJA1 e CEEBJA2, 40% dos entrevistados disseram que queriam ter o certificado de conclusão do ensino fundamental II e ensino médio, para que pudessem trabalhar; 30% disseram que foram estudar nessa escola por indicação de alguém; 10% relatou que foi por causa da idade, pois não gostaria de estudar com crianças no ensino regular; 10% mencionou que no CEEBJA há a possibilidade de ter atendimento individualizado e 10% disse ter sofrido preconceito em outras escolas por onde passou.

A respeito do período de estudos, 70% dos alunos estudavam de manhã e/ou à tarde e 30% estudavam à noite. Caso o governo do estado do Paraná, continue fechando os Centros de Educação Básica de Jovens e Adultos, pelos motivos já explicados anteriormente, e passarem a atender esse alunado, somente em escolas de EJA, que funcionam à noite e no modo coletivo, esses educandos, possivelmente não continuarão sua escolarização.

Sobre o modo de oferta de estudos nos CEEBJA'S 1 e 2, 60% estudava no modo individual, 30% frequentava as aulas no modo individual e coletivo e 10%, estava matriculado, somente no modo coletivo. Em relação à frequência nas SRM\_DI, 50% dos alunos eram atendidos pela SRM\_DI, pois eram alunos do CEEBJA1, que possuíam esse tipo de atendimento aos sujeitos com deficiência, e 50%, não eram atendidos nas SRM\_DI, pois não existia tal atendimento na SEDE do CEEBJA2 e os sujeitos não frequentavam esse recurso oferecido pela outra instituição estadual, localizada no Município.

Quanto à satisfação com a escola que estudavam, 90% dos discentes disseram estar satisfeitos e que gostavam da escola e 10% disseram não gostar de estudar no CEEBJA1, porque encontravam com pessoas da APAE e não gostavam da merenda oferecida no estabelecimento de ensino. Entre as sugestões para melhorar a escola, 30% disseram que não precisava melhorar nada, porque estava tudo bom; 30% mencionaram que deveriam melhorar a merenda; 20% sugeriram diminuir o número de alunos por turma; 10% deram a ideia do uso de uniforme para auxiliar na segurança dos alunos e 10% sugeriram a construção de uma piscina.

O Parecer CNE/CEB 29/2006, salienta, que os cursos que expedem certificados da educação de jovens e adultos, devem ter a duração mínima de dois (2) anos para o ensino fundamental e de um (1) ano e meio para o ensino médio. O parecer estipula o tempo mínimo de conclusão de curso, porém não o máximo. Sendo assim, tivemos em nossa investigação, um dos alunos, que estava há quinze (15) anos estudando no

CEEBJA, representando 10% da população pesquisada. Outros 20% estavam na instituição entre seis (6) a oito (8) anos; 30% estava entre três (3) a quatro (4) anos e os outros 30%, entre um (1) e dois (2) anos, estudando nos CEEBJA'S 1 e 2.

Como dissemos, nas entrevistas e descrição dos alunos, apenas três sujeitos ficaram sem estudar, um deles anteriormente à entrada no CEEBJA1, e dois deles, enquanto estudavam no CEEBJA2, por motivos de saúde. Desses últimos citados, um deles ficou afastado por cinco meses e outro por um ano. Os outros 80% que estudavam no CEEBJA'S 1 e 2, nunca pararam de estudar, sendo que havia alunos que estudavam nessa escola, num período entre seis (6) a quinze (15) anos. Além disso, 90% dos discentes disseram estar satisfeitos com a escola. Pelos números apresentados e pelas falas dos alunos, podemos dizer, que possivelmente os CEEBJA'S 1 e 2 sejam as únicas escolas em que os sujeitos com deficiência possam dar continuidade aos seus estudos, no tempo que lhes convier e, conseguirem certificação.

Na sequência passamos ao quadro 14, que sintetiza os dados coletados nas entrevistas dos professores dos CEEBJA'S 1 e 2.

Quadro 15 – Síntese das entrevistas com professores – CEEBJA'S 1 e 2 – ano 2016

| Temas abordados   | Professores CEEBA1 e CEEBJA2<br>6 professores pesquisados  |
|---|--|
| Idade   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 3 professores: entre 37 e 38 anos;</li> <li>✓ 3 professores entre 47 e 52 anos.</li> </ul>  |
| Tempo de serviço no CEEBJA 1 e 2<br>Tempo de serviço no CEEBJA 1 e 2    | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 2 professores: entre 2 e 4 anos;</li> <li>✓ 2 professores: entre 10 e 13 anos;</li> <li>✓ 2 professores: entre 20 e 23 anos.</li> </ul>   |
| Pós-graduação em educação especial e/ou<br>educação de Jovens e Adultos | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 4 professores: não possuíam 66,66%</li> <li>✓ 1 professor: educação de jovens e adultos 16,67%</li> <li>✓ 1 professor: ambos 16,67%</li> </ul>  |
| Funcionário QPM ou PSS  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 6 professores: QPM</li> </ul>   |
| Materiais pedagógicos   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 5 professores: disseram fazer o próprio material;</li> <li>✓ 1 professor: o material foi feito por colega da área, sem formação em educação especial.</li> </ul>                                |
| Dificuldades encontradas  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 4 professores: a equipe pedagógica não informa sobre os alunos com deficiência que vão receber em suas turmas;</li> <li>✓ 5 professores: para preparar material pedagógico adaptado;</li> </ul> |

|   |   |
|---|---|
| Dificuldades encontradas  | <p>não têm formação na área da educação especial.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 1 professor: falta de diálogo entre professor de sala comum e professor SRM.</li> <li>✓ 2 professores: Turmas muito numerosas.</li> </ul>  |
| Sugestões para a melhoria do atendimento aos alunos com deficiência | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 4 professores: curso de formação continuada em educação especial;</li> <li>✓ 2 professores: diálogo entre a profª da SRM e os profºs da sala comum;</li> <li>✓ 2 professores: ter SRM na SEDE.</li> <li>✓ 2 professores: diminuir o número de alunos por turma no modo individual;</li> <li>✓ 1 professor: comunicar o professor, com antecedência, sobre os alunos com deficiência nas turmas;</li> <li>✓ 1 professor: ter acessibilidade para os cadeirantes;</li> </ul> |

Fonte de dados: entrevista semiestruturada – Professores CEEBJA’S 1 e 2. Quadro elaborado pela autora.

Analisando o quadro referente às respostas dos seis professores dos CEEBJA’S pesquisados, constatamos que 66,66% dos docentes possuíam tempo de serviço no CEEBJA1 ou CEEBJA2 há mais de 10 anos, variando entre 10 a 23 anos e os outros 33,34% tinham experiência nessas instituições, entre 2 e 4 anos. Em relação às Pós-Graduações identificamos que, 83,33% dos docentes não possuíam especialização em *Educação Especial* e que apenas 16,67% possuía tal formação. Dos seis sujeitos entrevistados, 66,66% não tinham especialização em Educação de Jovens e Adultos e 33,34% tinham pós-graduação nessa área.

Sobre os materiais pedagógicos para atuarem com os alunos jovens e adultos com deficiência, constatamos, que 83,33% dos docentes faziam seu próprio material e 16,67% tinha o material elaborado por colega de área, sem formação em educação especial. Ou seja 100% dos docentes usavam materiais pedagógicos elaborados por eles próprios ou por colegas, não experientes na área da educação especial e sem ajuda da equipe pedagógica ou de professores especialistas em atendimento educacional especializado.



Entre as dificuldades em atuar com alunos advindos da educação especial, cinco temas surgiram durante a entrevista e que incomodavam, tanto os professores do CEEBJA1, quanto os do CEEBJA2. Os cinco sujeitos indicaram mais de uma dificuldade, sendo que muitas delas coincidiram entre os professores de ambas as escolas.

Dentre as dificuldades elencadas pelos docentes destacaram-se: *falta de comunicação da equipe pedagógica com os professores, que vão receber alunos especiais em suas turmas*, 66,66%; *dificuldades em preparar o material pedagógico e a falta de formação na área da educação especial*, 83,33%; *turmas muito cheias no modo individual*, 33,34% e *falta de diálogo entre professor do ensino regular e professor da SRM*, 16,67%.

Preparar material pedagógico diversificado, sem formação na área da educação especial, sem saber que tipo de deficiência os alunos que estarão nas turmas possuem e atendê-los em turmas com 20 alunos ou mais no modo individual, realmente não nos parece fácil. Observamos, que mesmo a escola, que possuía o professor especializado da SRM\_DI, não conseguia auxiliar os professores da sala comum em suas dificuldades e anseios, porque a carga horária não permitia atender os alunos e flexibilizar um momento de diálogo com os docentes da sala comum. As dificuldades relatadas pelos professores do CEEBJA1, que tem a SRM\_DI, foram as mesmas dos docentes do CEEBJA2, que não possuía esse atendimento especializado.

No início de nossa pesquisa, imaginávamos que os professores e alunos do CEEBJA1, que tinham o atendimento nas SRM, pudessem ter um diferencial em relação ao CEEBJA2, que não possuía esse tipo de atendimento. No entanto, ao analisar as entrevistas, notamos que as dificuldades eram as mesmas, tanto em uma escola, quanto na outra. Podemos dizer, que as políticas públicas, que garantem a qualidade na educação das pessoas com deficiência, como cursos de formação para os professores do ensino regular e materiais e currículos adaptados aos alunos especiais, provavelmente, não foram efetivadas dentro dessas escolas.

Passamos agora às sínteses das entrevistas com os gestores dos CEEBJA1 e CEEBJA2, demonstradas no quadro 15.

Quadro 16 – Síntese das entrevistas com gestores dos CEEBJA'S 1 e 2 – ano 2016

| <b>TEMAS ABORDADOS</b>                            | <b>NÚMERO DE GESTORES = 2</b> |
|---|-------------------------------|
| Tempo de serviço como Gestores nos CEEBJA'S 1 e 2 | ✓ 1 gestor: sete meses (G1)   |
|   | ✓ 1 gestor: onze anos (G2)    |

|  |  |
|--|--|
| Especialização em Gestão Escolar                                   | ✓ 2 gestores: não  |
| Especialização em Educação de Jovens e Adultos                     | ✓ 1 gestor: Não (G1)<br>✓ 1 gestor: Sim (G2)   |
| Especialização em Educação Especial                                | ✓ 2 gestores: não  |
| Perfil dos alunos que procuram os CEEBJA'S 1 e 2                   | ✓ Adolescentes entre 15 e 18 anos;<br>✓ Adultos e idosos;<br>✓ Trabalhadores;<br>✓ Alunos que buscam o conhecimento para arrumarem emprego;  |
| Perfil dos alunos que procuram os CEEBJA'S 1 e 2                   | ✓ Estrangeiros;<br>✓ Alunos com deficiência;<br>✓ Alunos privados de liberdade;  |
| Situação dos CEEBJA'S no Paraná                                    | ✓ Oferecem as disciplinas no modo individual e coletivo;<br>✓ Fechamento de CEEBJA'S que funcionam em prédios locados pelo governo do estado;<br>✓ Atendimento em escolas de EJA, compartilhadas com outras escolas de Ens. Fundamental II ou Médio, no período noturno e no modo individual;<br>✓ Preferência pelo modo coletivo. |
| Atendem alunos com deficiência                                     | ✓ 2 gestores: sim  |
| Modo mais indicado para alunos com deficiência                     | ✓ 2 gestores: modo individual;   |
| Possui atendimento em SRM  | ✓ 1 gestor: Sim (G1)<br>✓ 1 gestor: não (G2) - aguardando liberação do NRE.  |
| Sugestões para a melhoria ao atendimento de alunos com deficiência | ✓ 2 gestores: Materiais didático pedagógicos diferenciados e/ou adaptados;   |

Fonte de dados: entrevista semiestruturada – Gestores - CEEBJA'S 1 e 2. Quadro elaborado pela autora.

As informações coletadas em 2016 apontaram que 100% dos gestores entrevistados atendiam alunos com deficiência na instituição, sendo que 50% deles possuía atendimento especializado em SRM na SEDE e 50%, não possuía tal recurso para alunos especiais. Sobre a experiência como gestor dos CEEBJA'S pesquisados, 50% dos sujeitos tinha mais de 10 anos de experiência e 50% tinha menos de um ano. Ambos gestores, ou seja 100% dos entrevistados não possuía especialização em Gestão Escolar ou Educação Especial; 50% possuía especialização em Educação de Jovens e Adultos e 50% não possuía tal formação.

A respeito do perfil dos alunos que frequentavam os CEEBJA'S 1 e 2, 100% dos gestores afirmaram serem adolescentes na faixa etária de 15 a 18 anos e pessoas jovens,

adultas e idosas, entre eles: trabalhadores, pessoas buscando certificação para uma colocação no mercado de trabalho; deficientes; pessoas interessadas na melhoria da qualidade de vida; estrangeiros; privados de liberdade; entre outros.

Sobre a situação dos CEEBJA'S no estado do Paraná, 100% dos sujeitos disseram que o governo do estado tem dado preferência para o atendimento no modo coletivo. Observando a estrutura de funcionamento do modo individual, que não tem um prazo de término, pois depende de 100% de presença dos alunos e mais suas aprovações em avaliações e o modo coletivo, que tem prazo determinado de início e fim, possivelmente, o modo individual tenha um custo de manutenção maior do que o modo coletivo para o governo do estado.

Outra possibilidade é de que, com o aumento do modo coletivo, a tendência dos CEEBJA'S seja fechar, haja vista, que o modo individual só ocorre nesses centros educacionais. Isso, foi confirmado pela entrevista do gestor "G2", que nos elucidou sobre o porquê do fechamento de alguns CEEBJA'S no ano de 2016, no estado do Paraná.

Assim, transferindo os alunos para as escolas de educação de jovens e adultos (EJA), que funcionam de forma compartilhada com outras escolas estaduais, o governo do estado teria um gasto menor, pois não teria que dispor de um prédio só para o atendimento da educação de jovens e adultos.

Nossas investigações constataram, que 30% dos alunos pesquisados estavam estudando nos CEEBJA'S 1 e 2 entre seis a quinze anos. Esse tempo no modo coletivo não existiria, pois como tem data para começar e terminar, esses alunos teriam duas opções: irem para o modo individual, para terminarem os estudos já iniciados ou reprovarem. Se o governo fechar os CEEBJA'S que são os únicos a oferecem atendimento no modo individual e nos três períodos: matutino, vespertino e noturno, talvez os sujeitos com deficiência; os trabalhadores sazonais; as pessoas com dificuldades de aprendizagem; os idosos há muito tempo fora da escola e tantos outros cujo modo individual é o mais indicado, estariam fora dos bancos escolares e mais uma vez, estariam à margem da sociedade.

Com a intenção de esclarecer essas situações encontradas durante nossa pesquisa de campo, passamos para seção que discorre sobre a conclusão de nossos estudos.

## 5. CONCLUSÃO

Com o objetivo de investigar o percurso escolar de alunos com deficiência desde a escola regular e/ou especial até a entrada no CEEBJA, a presente pesquisa buscou identificar os motivos e o caminho que os levaram a procurar essa instituição como continuação de seus estudos; a organização desses centros educacionais e das turmas para receberem o alunado com deficiência; as modificações curriculares, de conteúdos e as práticas pedagógicas propostas para o atendimento a essa população.

Para tanto, investigamos dois Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos, pertencentes à região noroeste do estado do Paraná. De acordo com os dados do IBGE de 1º de julho de 2017, referentes ao ano de 2016, um deles possuía cerca de 406.700 habitantes, ao qual denominamos CEEBJA1 e o outro contava com aproximadamente 22.160 habitantes e denominamos de CEEBJA2 (IBGE, 2017). Os Municípios localizavam-se a uma distância de 20 quilômetros, um do outro.

Após autorização da chefe do Núcleo Regional de Educação de Maringá (NRE) para realizar as pesquisas nesses estabelecimentos escolares e também, das assinaturas dos sujeitos pesquisados, concedendo a oportunidade de investigá-los, iniciamos nossos estudos.

Ao todo pesquisamos dezoito sujeitos entre alunos com deficiência, professores e gestores, sendo que dividimos esse número de pessoas em nove para cada escola. Assim, investigamos cinco discentes especiais, três docentes e um gestor em cada CEEBJA. Utilizamos para a coleta dos dados de campo, entrevista semiestruturada com os três grupos de sujeitos: discentes, docentes e gestores, além da análise dos históricos escolares e avaliações psicopedagógicas e/ou laudos médicos dos alunos.

Por meio das entrevistas semiestruturadas gravadas e posteriormente transcritas e da documentação referida anteriormente, constatamos resultados que nos levam a algumas reflexões acerca da temática de alunos com deficiência que estudam na modalidade de educação de jovens e adultos, que ora passamos a discutir.

Pelas informações contidas nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições investigadas, verificamos a estrutura arquitetônica, a localização e a oferta ou não, de atendimento especializado aos educandos com deficiência, matriculados nessas escolas. Assim, constatamos que o CEEBJA1, localizava-se em prédio próprio do estado. Possuía acessibilidade aos cadeirantes, como banheiros adaptados e rampa de acesso na entrada da escola e também, no pátio. Além disso, oferecia atendimento especializado aos alunos

provenientes da educação especial, tais como: Sala de Recursos Multifuncional na Área da Deficiência Intelectual (SRM\_DI), Sala de Recursos Multifuncional na Área da Deficiência Visual (SRM\_DV), Programa de Atendimento à Comunicação Alternativa (PAC), Programa de Atendimento Educacional Especializados (PAEE) e Tradutor/Intérprete de Libras (TILS).

O CEEBJA2 funcionava em um prédio antigo e locado pelo governo do estado, não possuía acesso para cadeirantes, banheiros adaptados ou atendimento educacional especializado aos alunos egressos da educação especial.

Nos pressupostos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado pelo governo federal em 2007, consta entre as ações previstas para o atendimento às pessoas com deficiência no ensino regular: a implantação de sala de recursos multifuncionais; a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e a formação de professores para o atendimento educacional especializado (AEE) (BRASIL, 2007b).

Contudo, em 2016, ano de nossa pesquisa de campo, os pressupostos teóricos estabelecidos no documento do PDE, em relação à acessibilidade arquitetônica das escolas e o atendimento em SRM, não estava contemplado no CEEBJA2.

Sobre a forma de atendimento oferecida pelos CEEBJA'S 1 e 2 identificamos o atendimento no modo coletivo e individual, destacados anteriormente na descrição dos locais de pesquisa.

Quanto à organização dos espaços educacionais, em ambas as escolas CEEBJA1 e CEEBJA2, as salas de aula eram cedidas para o modo coletivo, mas o modelo de atendimento individual ocorria, em sua maioria, em salões. Esses salões eram de estrutura ampla, já identificados anteriormente e separados por divisórias de material compensado, com cerca de um metro e quarenta centímetros de altura. Nesses locais, os docentes dividiam o espaço com cerca de seis a dez outros professores, cada qual com turmas de vinte alunos ou mais.

Em nossas investigações constatamos que 60% dos alunos especiais estudavam no modo individual, 30% frequentavam o modo individual e coletivo e 10% eram atendidos, somente no modo coletivo. Assim sendo, provavelmente, a maioria dos alunos com deficiência estudavam nesses salões, referidos anteriormente.

Os dados apontaram que 33,34% dos docentes e 20% dos alunos, reclamaram, das turmas muito numerosas no modo individual. Um percentual considerado pequeno, tendo em vista as condições de atendimento nos salões citados, que se contarem com a presença

de todos os alunos matriculados e todos os docentes, podem chegar a atender de 120 a 200 alunos ao mesmo tempo, no mesmo espaço.

De acordo com a LDB, Lei nº 9.394/96, Art. 59, item I e a Resolução nº 2/2001, sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Art. 2º, é responsabilidade das escolas organizarem-se para assegurarem uma educação de qualidade a todos, possibilitando a adequação de currículos, métodos e recursos educativos e organização específicos para atender alunos com necessidades especiais (BRASIL, 1996; 2001b).

Entretanto, a organização do atendimento aos sujeitos com deficiência, em salões lotados, não nos parece uma forma adequada de promover o ensino a essa população, assim, como também, aos demais discentes que possuem dificuldades de aprendizagem e que compõe as turmas de atendimento no modo individual.

Entendemos, que ao lançar a responsabilidade de adequação de espaço para as escolas, o governo deveria dar condições, ao menos financeira para tal propósito, entretanto, observando as instituições pesquisadas, nas quais até a merenda foi sonogada no ano de 2016, nos parece que tal auxílio não é uma premissa para o governo estadual do Paraná.

Dando sequência às discussões, constatamos nas entrevistas dos alunos que 90% deles em sua trajetória escolar estudaram em escolas do ensino regular na educação infantil, no ensino fundamental I (1º ao 5º), no ensino fundamental II (6º ao 9º) e na APAE e, que 10% dos alunos estudaram somente na APAE, antes da entrada nos CEEBJA'S pesquisados.

Essa informação vai ao encontro do que preconiza a Lei nº. 9.394/96, em seu capítulo V, Art. 58, quando ressalta que a educação dos educandos com deficiência deva ser oferecida, preferencialmente em escolas de ensino regular e em seu §1º discorre sobre haver, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades do alunado da educação especial e em seu §2º dispõe sobre o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, quando por conta das condições específicas dos alunos, não for possível prover seus estudos em classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996).

Sobre as coisas que gostavam nas escolas, 40% dos discentes apontaram as aulas de educação física como preferência, possivelmente por oportunizarem um momento de interação com os demais colegas, por meio de atividades lúdicas e jogos. Para os autores da teoria histórico-cultural, Leontiev (1978) e Elkonin (1998), o brincar constitui a

atividade principal das crianças e, que a atividade principal não se determina pela sua predominância, mas sim, pelas mudanças importantes que ocorrem no desenvolvimento psicológico delas e “[...] dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”. (LEONTIEV, 2006, p. 122).

De acordo com Vygotski (2003b), às interações estabelecidas pelas crianças por meio da atividade lúdica com outros sujeitos, permite que ela possa interagir de acordo com modelos que estão longe daquilo que lhes é determinado pela sua realidade social e que essas relações são fundamentais na idade escolar para o seu desenvolvimento.

Possivelmente, mesmo sem conhecerem tais pressupostos teóricos, a prática de atividade lúdica e de jogos na escola, tenha levado 40% dos alunos pesquisados a elencar as aulas de educação física, como as coisas que mais gostavam nas escolas por onde passaram.

Dentre as dificuldades que encontraram em suas trajetórias escolares, 70% dos discentes apontaram problemas nas disciplinas que exigiam cálculos e/ou interpretação de textos e 60% disseram ter reprovado de ano por dificuldade de aprendizagem e pela falta de atenção.

Averiguamos no decorrer de nossos estudos, que matricular pessoas com deficiência em escolas regulares, não lhes garante a escolarização, pois para isso é necessário promover práticas pedagógicas diferenciadas que colaborem com a aprendizagem e o desenvolvimento de tais sujeitos. O outro tópico de nossa entrevista, pautou-se em questionar junto aos docentes, quais materiais pedagógicos utilizavam para o ensino de alunos com deficiência.

Nesse sentido, identificamos, que 83,33% dos docentes pesquisados preparavam seus próprios materiais adaptados aos alunos especiais, mesmo sem ter conhecimento específico sobre suas deficiências. Outros 16,67% dos professores, utilizavam materiais elaborados por colegas da disciplina, mas que, também, não possuíam formação específica para atuarem juntos aos alunos com deficiência. Ou seja, os materiais pedagógicos utilizados por todos os docentes pesquisados foram produzidos por eles próprios.

Essa informação indicou uma outra reflexão: as dificuldades encontradas pelos docentes em trabalhar com os alunos especiais. Assim sendo, averiguamos nas entrevistas dos professores, que 83,33% deles elencaram a falta de formação específica para trabalharem com alunos egressos da educação especial, além das dificuldades em preparar

material pedagógico adaptado; 16,67% apontou como dificuldade a falta de diálogo entre o professor da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e o professor do ensino regular; 66,66% indicaram a falta de comunicação da equipe pedagógica sobre os alunos especiais que estariam inseridos em suas turmas e 33,34% disseram que as turmas do modo individual eram lotadas.

Como vimos da seção 3, leis, políticas, instruções, decretos, resoluções, entre outros documentos foram estabelecidos para que o processo de inclusão escolar acontecesse nas instituições de ensino regular. Condições necessárias a esse processo e preconizadas em tais documentos, remetem à inclusão, como diz Mittler (2003), a reformas nas escolas, nos currículos, na formação de professores, nas propostas pedagógicas, entre outros fatores para atender à diversidade, presente no ensino regular, de forma adequada.

Entretanto, analisando as falas dos docentes e suas angústias referentes à atuação junto aos sujeitos egressos da educação especial, constatamos que, as condições necessárias ao atendimento adequado dessa população, não condizia na prática, com os pressupostos teóricos legalmente preconizados. E que mesmo ante às dificuldades encontradas, os professores do ensino regular, faziam o possível para atender esses sujeitos a contento.

Concordamos com Mori (2004), que em seus estudos sobre alunos especiais inseridos no ensino regular, ressalta que “[...] nem um super-professor daria conta de realizar um processo realmente inclusivo sem alterações profundas no sistema escolar” (p. 129).

Outros fatores de destaque em nossas pesquisas apontaram que 83,33% dos docentes não eram especializados em educação especial, apenas 16,67% tinham tal formação; 66,67% não possuíam especialização em educação de jovens e adultos e 33,34% eram especializados nessa área. Sobre a experiência na docência nos CEEBJA'S investigados, 66,66% dos docentes trabalhavam nas instituições há mais de dez anos e 33,34% dos professores tinha experiência na educação de jovens e adultos, entre dois e quatro anos.

Isso nos faz acreditar, que além da formação continuada sobre a temática da inclusão, a falta de formação específica na área da educação especial e de jovens e adultos possa ser, um dos fatores determinantes das dificuldades na atuação com sujeitos jovens e adultos com deficiência. Provavelmente, mesmo a experiência prática há mais de dez



anos, apontada em mais da metade dos docentes pesquisados, não era suficiente para sanar as dificuldades elencadas por eles.

Nas entrevistas com os gestores, o fator referente à prática com a gestão escolar em centros educacionais de educação de jovens e adultos, possivelmente favorecia o entendimento das dificuldades dos professores em atuarem com alunos especiais. Verificamos que o gestor do CEEBJA2, cuja experiência em gestão era de mais de 10 anos, sabia das necessidades dos professores e também, dos alunos com deficiência, quanto às adaptações necessárias para o atendimento a essa população especial.

Em sua entrevista, G2 demonstrou preocupação em proporcionar atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência, pois ainda não possuíam tal recurso no CEEBJA2, assim como flexibilizar esse atendimento aos docentes, quanto as suas dificuldades de ação pedagógica com tais sujeitos.

Durante as entrevistas com os docentes do CEEBJA1, constatamos que alunos especiais, que estavam matriculados nas disciplinas do ensino regular, não frequentavam as aulas na classe comum, mas sim, eram atendidos nas SRM\_DI. Isso pode caracterizar, atendimento em classe especial e não é a proposta das salas de recursos multifuncionais, previstas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE- PEI/2008), que prevê o atendimento em SRM paralelo ao ensino regular e em turno contrário ao da escolarização.

Além disso, pelas entrevistas dos alunos do CEEBJA1, pudemos notar que os cinco alunos entrevistados estudavam no turno matutino, sendo que um deles estudava também, no turno vespertino e que todos participavam do atendimento em SRM\_DI. Se o atendimento em SRM\_DI, legalmente pressupõe seu funcionamento em contraturno, possivelmente esses sujeitos estavam frequentando as SRM\_DI, no mesmo turno do ensino regular.

No entanto, isso não nos parece um problema, já que no atendimento individual, no qual os cinco sujeitos disseram estudar, é possível realizar matrícula em poucas disciplinas, ocupando assim, alguns dias da semana. O atendimento em SRM\_DI, poderia ocorrer nos outros dias em que eles não estivessem estudando na classe comum. Mas, isso é apenas uma suposição, a outra possibilidade, é de que, como relataram, dois dos docentes do CEEBJA1, esses alunos estivessem matriculados em disciplinas do ensino regular, mas eram atendidos exclusivamente na SRM\_DI. Nesse caso, isso se tornaria, um problema para a instituição escolar, pois estaria infringindo o proposto nas regulamentações de implantação de salas de recursos multifuncionais.

Não temos certeza se o gestor G1 tinha conhecimento de tal situação, haja vista, que nos contou, que era sua primeira vez como gestor e que estava no cargo a apenas sete meses. Assim sendo, observamos, que talvez a falta de experiência na gestão, assim como, do conhecimento da realidade no interior da escola, pudesse acarretar ao CEEBJA1, problemas de ordem jurídica.

A proximidade com a realidade escolar, assim como com as necessidades do quadro docente, sobre a atuação com os alunos especiais, apontou que o gestor G2, nesse caso, possivelmente tinha mais conhecimento e empatia com a situação de sua escola, do que o gestor G1. Mas, isso demanda a análise de outros fatores, quais sejam: o porte tanto das escolas, como dos Municípios sede dos CEEBJA'S 1 e 2, a experiência dos gestores nesses centros educacionais, a formação específica para tal cargo, entre outros motivos, que podem suscitar novas pesquisas científicas nesse campo.

Entretanto, pudemos verificar tanto nas entrevistas de G1 como de G2, a preocupação com a forma com que o governo do estado do Paraná vem estabelecendo, a partir de 2016, o funcionamento das turmas de CEEBJA. Segundo os gestores, o governo valoriza o atendimento no modo coletivo, em detrimento do atendimento no modelo individual. De acordo com esses gestores, a intenção do governo é conter gastos e, portanto, passar o atendimento dos CEEBJA'S, que são os únicos estabelecimentos de ensino regular, que atendem alunos no modo individual e nos três períodos, para o atendimento em escolas de educação de jovens e adultos (EJA), que funcionam apenas no modo coletivo e no período noturno.

Dessa forma, possivelmente, os alunos que necessitam do atendimento individual e da flexibilização de horários, disposta pelos CEEBJA'S, tais como: os idosos, os sujeitos que trabalham durante a noite e a madrugada, os privados de liberdade, os jovens e adultos com dificuldades de aprendizagem, as pessoas com deficiência, entre outros, não poderiam dar continuidade aos seus estudos.

No decorrer dessa pesquisa, buscamos responder às questões referentes ao percurso escolar de alunos com deficiência da escola especial e/ou regular ao CEEBJA. Assim sendo, constatamos que um dos CEEBJA'S pesquisados, o CEEBJA2, não possuía atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais para os alunos com deficiência em sua SEDE. Nosso universo de pesquisa, se deu apenas em dois centros educacionais de educação de jovens e adultos localizados no interior do estado do Paraná e pertencentes ao NRE de Maringá.

No entanto, possivelmente, outros CEEBJA'S pertencentes a outros estados e a tantos outros núcleos de educação dentro do nosso país, estejam passando pela mesma situação do CEEBJA2, apesar do que as documentações legais estabeleçam sobre o atendimento educacional especializado nas escolas regulares.

Verificamos que as escolas e turmas dos CEEBJA'S 1 e 2 se organizam para prestar atendimento tanto no modo individual, como no modo coletivo, dando preferência ao atendimento individualizado para os alunos com deficiência. Entretanto, identificamos, nas entrevistas dos docentes, que eles não tinham conhecimento sobre a existência de modificações nos currículos, necessárias ao atendimento dos sujeitos com deficiência e preconizadas na legislação vigente.

Pudemos constatar, também, que as práticas pedagógicas e materiais adaptados aos alunos especiais, eram, com dificuldade, realizados pelos próprios professores que em sua, maioria, 83,33% não possuíam, formação específica para isso.

Identificamos, que mais de 60% dos alunos especiais estavam matriculados no modo individual e, mesmo aqueles que estudavam no modo coletivo, eram de alguma forma atendidos individualmente pelos docentes dos CEEBJA'S 1 e 2.

A procura dos alunos egressos da educação especial, classes especiais e/ou salas de recursos pela continuação de seus estudos nos CEEBJA'S pesquisados, apontou que 40% deles queriam a certificação de ensino fundamental II e ensino médio para sua colocação no mercado de trabalho. Os outros 30% foram estudar nesses centros educacionais por indicação de alguém e que os 30% restantes desses educandos, migraram para os CEEBJA'S 1 e 2 por motivos variados, tais como: a idade (10%), a possibilidade de atendimento individualizado (10%) ou por preconceito sofrido em outras escolas do ensino regular (10%).

Mesmo, com as dificuldades encontradas pelos gestores e docentes, no que diz respeito às condições necessárias para o atendimento de alunos com deficiência, tais como: atendimento educacional especializado, modificações na estrutura arquitetônica, de currículos e nas práticas pedagógicas para esse alunado, 90% dos discentes especiais, disseram estar satisfeitos com a educação oferecida a eles, nesses estabelecimentos.

Isso, pode representar, que para esses sujeitos, o CEEBJA seja a escola mais indicada para que eles deem continuidade aos seus estudos, respeitando o seu tempo de aprender e as suas expectativas de vida em sociedade.

Todavia, entendemos que existem outros fatores, importantes para que a inclusão escolar se efetive a contento nas escolas de ensino regular, especificamente nos

CEEBJA'S. Salientamos, que a inclusão escolar está atrelada, a um conceito maior de inclusão social, que como diz Barroco (2004), deve respeitar, tanto as necessidades de alunos com deficiência, como também, dos demais sujeitos que pertencem à diversidade cultural, social, econômica e histórica e que envolvem questões de credo, classe social, raça, orientação sexual e cultura.

É preciso que continuemos a busca pela conquista de uma escola de qualidade, que possa oferecer os conteúdos “[...] de modo condizente, reconhecendo que mediações significativas levam às aprendizagens que movimentam o desenvolvimento” (BARROCO, 2004, p.10).

Pelas investigações realizadas, vemos nos CEEBJA'S, uma possível ou, talvez, única forma de continuação dos estudos de pessoas jovens e adultas com deficiência. No entanto, ao constatar, nesse estudo, as circunstâncias estabelecidas na inclusão de alunos com deficiência nos CEEBJA'S 1 e 2 e, entendermos que tais situações, possivelmente aconteçam, também, em outros centros de atendimento a jovens e adultos, elencamos algumas sugestões na tentativa de auxiliar esse processo inclusivo.

Dentre nossas sugestões, apontamos: a flexibilização por parte dos diretores e equipe pedagógica, de formação continuada aos docentes que atuam com alunos especiais em suas turmas de ensino regular; a promoção de encontros durante os bimestres ou trimestres de aula, de professores de sala de recursos multifuncionais e professores do ensino regular; um levantamento, realizado pela direção geral e direções auxiliares, quando houverem, dos alunos especiais e suas necessidades pedagógicas junto aos professores das SRM, que possam embasar a elaboração de materiais e práticas pedagógicas realizadas pelos docentes; informativos da coordenação de ensino fundamental e médio, no início do ano, dispondo sobre os alunos com deficiência que serão atendidos pelos professores das classes comuns e suas respectivas necessidades especiais, tais como tipo de deficiências, possibilidades e ressalvas educacionais, entre outros e a busca e insistência, por parte dos gestores em manter o número de atendimento no modo individual, possibilitados pelas DCEJA'S/2006, em menos de vinte alunos.

Entendemos, que apesar de parecerem óbvias e muitas delas estarem previstas na legislação vigente e nas PNEE-PEI/2008, tais sugestões foram baseadas nas dificuldades encontradas, tanto pelos docentes, como pelos alunos e gestores entrevistados nesse estudo, que na prática, ainda não encontraram efetivação das propostas inclusivas estabelecidas nesses documentos.

Dessa forma, além dos objetivos já identificados nessa pesquisa, pretendemos contribuir com novos estudos acerca da educação de jovens e adultos com deficiência no ensino regular, em especial nos CEEBJA'S, apontando esses estabelecimentos educacionais de ensino, atrelados ao atendimento em SRM, como um caminho significativo para a continuidade escolar de tais sujeitos. Entendemos, que as sugestões elencadas e sua efetivação podem contribuir para a garantia do conhecimento científico e da interação social de tais educandos em seu processo inclusivo na sociedade.

## 6. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Rosana Aparecida; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Educação e Inclusão Escolar: A Prática Pedagógica da Sala de Recursos de 5ª a 8ª Séries. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; GOULART, Áurea Mari Paes Leme (Org.). **Educação e Inclusão: Estudo sobre as Salas de Recursos no Estado do Paraná**. Maringá: EDUEM, 2010, p. 121-143.

ALVARENGA, Márcia Soares. **Políticas de Formação de Educadores de Jovens e Adultos: disputas de sentidos e cartografia da ação**. In: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 4, n.7, 2016, ISSN 2317-6571. P. 32-52.

ALMEIDA, Adriana; CORSO, Angela Maria. A Educação De Jovens e Adultos: Aspectos históricos e sociais. In: **EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação – Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente**. ISSN 2176-1396. PUCPR, de 26 a 29 de outubro de 2015. p. 1283-1299.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência. In: **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, no. 21, março, 2001, p. 160-173. Disponível em: <evotuporanga.edunet.sp.gov.br/OFICINA/EducaçãoEspecial\_PARADIGMAS\_DA\_RELAÇÃO\_DA%20SOCIEDADE\_COM%20\_AS\_PESSOAS\_COM\_DEFICIÊNCIA\_19abril\_2012.pdf> Acesso em: 22 de março de 2017.

ARAÚJO, Andréa Giordanna Silva. Tecnologia, força de trabalho e educação de jovens e adultos brasileiros na era do capital. In: CAVALCANTE, M. S. A. O.; FLORENCIO, A. M. G. (Orgs). **A Educação De Jovens e Adultos: autonomia ou adaptação? (Uma Abordagem Discursiva)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p.59-84.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Em busca dos fundamentos filosóficos da Educação Nova**. Educação e filosofia, Uberlândia, 1(1): 25-34, jul/dez, 1986. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/2018/1677>> Acesso em: 05 de fevereiro de 2017.

AZEVEDO, Antúlio José de. Contribuições da Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos na Prática Docente: Um Estudo de Caso. In: **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia** – ISSN: 1678-300X. Ano XI – Número 21 – Janeiro, 2013 – Periódico Semestral. Bauru-SP: EDUSC, 2013. Disponível em:

<[Http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/KFdRoL1amNG6lAx\\_2013-7-10-17-42-35.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/KFdRoL1amNG6lAx_2013-7-10-17-42-35.pdf)> Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira 4**. Brasília: UnB, 1963.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias para la Educación**. 1995.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Considerações sobre uma proposta educacional inclusiva em tempos de prática social excludente. In: Prefeitura do Município de Sarandi – Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Proposta Curricular para a Educação Especial – Norteadores Teóricos**. Sarandi, 2004.

BARROS, José D'Assunção. Passagens de Antiguidade Romana ao Ocidente Medieval: leituras historiográficas de um período limítrofe. In: **HISTÓRIA**, São Paulo, 28 (1): 2009, p. 547-573. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v28n1/19.pdf>>. Acesso em: 11/03/2016.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Orgs). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2006.

BRANCO, Rosane Fátima da Conceição. **Educação de Jovens e Adultos: (des) compassos entre direitos, políticas públicas e qualidade educacional**. Curitiba-PR: Appris, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/3640147/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-05-10-1988>> Acesso em: 16/03/2016.

\_\_\_\_\_. **Convenção Sobre o Direito das Pessoas com Deficiência – Protocolo facultativo à Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência.** Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 2007a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 22/05/2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 6.094/07 de 24 de abril de 2007.** Presidência da República. Casa civil. Brasília, 24 de abril de 2007c.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução nº. 2 de 11 de setembro de 2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 11/11/2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Parecer nº. 9 de 8 de maio de 2001. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 16/11/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 4.024/61. 1961. Disponível em :< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>> Acesso em: 16/03/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 5.692/71. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16/03/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 9.394/96. 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)> Acesso em: 16 de março de 2016.



\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.340/2006.** Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 7 de agosto de 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111340.htm)>. Acesso em: 20/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.716/89.** Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 5 de janeiro de 1989a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm)>. Acesso em: 20/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853/89.** Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 24 de outubro de 1989b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm)>. Acesso em: 20/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.741/03.** Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 1º de outubro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm)>. Acesso em: 20/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 16.454/10.** Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 22 de fevereiro de 2010. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=53852&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 20/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.** Lei nº. 10.436/02. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 24 de abril de 2002a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 17/11/2016. <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 02/03/2017.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação – razões, princípios e programas.** Ministério da Educação. Brasília, 2007b. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>>. Acesso em: 11/11/2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº. 10.172/01. Brasília, Presidência da República – Casa Civil, 2001a. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 11/11/2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Lei nº. 13.005 de 25 de junho de 2014. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 25 de junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 10/12/2016.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Decreto nº 3. 298/99. Brasília, Presidência da República – Casa Civil, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 01/04/2016.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 02/03/2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC nº. 2.678 de 24 de setembro de 2002**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 24 de setembro de 2002b. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>>. Acesso em: 02/12/2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 3.284 de 7 de novembro de 2003**. DOU nº 2019, 11/11/2003, Seção 1, p. 12. Brasília, 7 de novembro de 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 02/12/2016.

\_\_\_\_\_. **Programa Universidade Para Todos – PROUNI**. Lei nº. 11.096/05. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm)>. Acesso em: 02/12/2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 03 de 15 de junho de 2010**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&Itemid=30192)> Acesso em: 10/12/2016.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista. (Org.). **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Brasília: MEC/SEE, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: Integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

\_\_\_\_\_. A Pesquisa Educacional e a Transformação das Práticas Escolares. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da. **Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 65-80.

CADE, Márcia Brandão Santos. Inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na EJA: Desafios e Perspectivas. In: **Revista Diálogos: extensão: metodologias e inclusão**. Brasília, v.20, n.1, nov, 2016, p. 9-18. Disponível em: <[file:///C:/Users/Notebook/Downloads/7017-35072-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Notebook/Downloads/7017-35072-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 22/07/2017.

CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguiar; SILVA JÚNIOR, Nelson. A “construção” do Terceiro Setor no Brasil: da Questão Social à Organizacional. In: **Revista Psicologia Política**. vol.9 no.17. São Paulo jun. 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v9n17/v9n17a09.pdf>>. Acesso em: 18/07/2017.

CAMARGO, Janira Siqueira. **Saber Cotidiano X Saber Científico: um estudo com adultos da Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, Ciências e Matemática. Maringá, 2014.

CANO, Wilson. Da década de 1930 à de 1930: transição rumo à crise e à industrialização no Brasil. In: **Revista Economia**. V. 13, n. 3b, p. 897-916, set/dez 2012. Brasília (DF).

Disponível em: <<http://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=321128742007>> Acesso em: 30 de julho de 2016.

CARMO, Apolônio Abadio. **Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

CASÉRIO, Vera Mariza Regino. **Educação de Jovens e Adultos: pontos e contrapontos**. Bauru-SP: EDUSC, 2003.

COZENDEY, Sabrina Gomes; COSTA, Maria da Piedade Resende da.; PESSANHA, Márlon Caetano Ramos. A Inclusão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Algumas Discussões. In: **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. ISSN 2175-960X 39. Londrina, de 05 a 07 de novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-004.pdf>>. Acesso em: 12/07/2016.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990. Disponível em: <[unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf)> Acesso em: 04 de fevereiro de 2016.

DEIMLING, Natália Neves Macedo; MOSCARDINI, Saulo Fantato. Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], n. 12, feb. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9325>>. Acesso em: 28 apr. 2018. doi:<https://doi.org/10.22633/rpge.v0i12.9325>.

DHBB - Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro, 2ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001. In: CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <<http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-biografico/metodo-paulo-freire>>. Acesso em: 22/05/2018.

DIPIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p.

58-77. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>>. Acesso em: 24/07/2018.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. In: **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>> Acesso em: 15 de março de 2017.

\_\_\_\_\_. 50 Anos Depois: Como Reverter o Golpe na Educação Popular. In: **Audiência Pública sobre Os Reflexos do Golpe Militar na Educação Brasileira**. Anexo II, Plenário 10. Câmara dos Deputados, Brasília-DF, abril de 2014. Dis<[http://gadotti.org.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/421/AMG\\_PUB\\_02\\_051.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://gadotti.org.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/421/AMG_PUB_02_051.pdf?sequence=2&isAllowed=y)> Acesso em 15 de março de 2017.

GARCIA, Vinicius G. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho: histórico e o contexto contemporâneo**. 2010. 205 f. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Instituto de Economia da Unicamp, Campinas, 2010. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/286387/1/Garcia\\_ViniciusGaspar\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/286387/1/Garcia_ViniciusGaspar_D.pdf)>. Acesso em: 03/04/2016.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. 3ed. 7 Letras: Rio de Janeiro, 2006.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2ed. 7 Letras: Rio de Janeiro, 2013.

GOFFI, Lucyanne Cecília Dias. **Jogos, brinquedos e brincadeiras: um estudo sobre a interação de alunos do ensino regular e os que frequentam sala de recursos**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. 132 f. Maringá, 2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, mai-ago, 2000, p. 108-130. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501407>> Acesso em 12/03/2017.

\_\_\_\_\_. A Participação da Sociedade Civil Brasileira na Educação de Jovens e Adultos e na CONFINTEA VI. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, maio/ago, p. 355-397. Ação Educativa: São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a13.pdf>> Acesso em: 12/03/2017.

INDICADORES EDUCACIONAIS, ano de 2016. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 16/03/2017

INDICADORES EDUCACIONAIS, ano de 2017. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 12/12/2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Educação, 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>>. Acesso em: 05/01/2019.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados. 2006.

JIMÉNEZ, R. B. Uma Escola Para Todos: A Integração Escolar. In: JIMÉNEZ, R. B. et al. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997, p. 21-35.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. In: **Educar Revista**. n. 41, p. 61-79, jul/set. UFPR: Curitiba, 2011.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS; Juliane Aparecida de Paula Perez. Percurso escolar de estudantes com deficiência na educação de jovens e adultos, nível médio. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 17-32, Jan-Mar., 2018. Disponível

em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n1/1413-6538-rbee-24-01-0017.pdf>>. Acesso em: 15/10/2018.

LIMA, Fabiana de Oliveira; SILVA, Marília Nilson Rogério da. O Perfil dos Alunos da Educação de Jovens e Adultos Hoje: Tempos de Inclusão. In: **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. ISSN 2175-960X 449. Londrina, nov. 2013. Disponível em: <[www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/.../2013/...2013/AT01-043.pdf](http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/.../2013/...2013/AT01-043.pdf)> Acesso em: 28/03/2017.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. A Campanha em Defesa da Escola Pública: A Mobilização Social no Debate da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **IV Congresso Internacional de História** – setembro de 2009, Maringá-PR. ISSN: 2125 4446, DOI: 10.4025/4cih.pphuem.659. p. 1499-1509. Disponível em: <<http://www.pph.uem.br/cih/anais/trabalhos/659.pdf>>. Acesso em: 19/07/2018.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Do Nada ao Tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n.1, p. 273-294, jan/abril. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16130/16048>>. Acesso em: 15/04/2017.

MANZINI, José Eduardo. Considerações sobre a elaboração de entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINI, Maria Cristina; ALMEIDA, Amélia; OMOTE, Sadao (orgs). **Colóquios sobre a Pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes\\_sobre\\_a\\_elaboracao\\_do\\_roteiro.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_sobre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf)> Acesso em 10/06/2016.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 9, n. 1, p. 177-187, jan/abril. 2004, ISSN 1413-294X. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22386.pdf>> Acesso em: 10/02/2017.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva – Contextos sociais**. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Ensinar, aprender e diversidade: representações de alunos especiais inseridos em classes regulares. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIANS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **Temas em Educação Especial – avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCAR, 2004. p. 123-129.

NACARATO, Adair Mendes. Políticas públicas de formação do professor na educação básica: pesquisas, programas de formação e práticas. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 21, n. 66, p. 699-716, 36ª Reunião da ANPED, jul-set. 2016.

OMOTE, Sadao. A Integração do Deficiente: um pseudo-problema científico. In: **Temas em Psicologia**. Nº 2, p. 55-62, 1995. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a07.pdf>>. Acesso em: 13 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Normalização, Integração e Inclusão. In: **Revista Ponto de Vista**. ISSN-8050, n.1, p. 4-12. UFSC. Florianópolis, SC, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>>. Acesso em: 12 de março de 2017.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et alii: FAPERJ, 2009ultos. DP et Alii: Rio de Janeiro, 2009.



PARANÁ. **Deliberação nº. 05/2010**. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2010. Disponível em: <[www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao052010.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao052010.pdf)>. Acesso em 07/03/2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Governo do Estado do Paraná – Secretaria de Estado da Educação – Superintendência da Educação. Curitiba, 2006. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_eja.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf)> Acesso em 10/02/2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Governo do Estado do Paraná – Secretaria de Estado da Educação – Superintendência da Educação. Curitiba, 2006. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_edespecial.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf)>. Acesso em: 10/02/2016.

\_\_\_\_\_. **Instrução nº. 05/04**. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2004b. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao0504.pdf>>. Acesso em: 15/02/2016.

\_\_\_\_\_. **Instrução nº. 015/08**. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2008. Disponível em: <[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/2018/instrucao\\_152018\\_sueds\\_eed.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/2018/instrucao_152018_sueds_eed.pdf)>. Acesso em: 15/02/2016.

\_\_\_\_\_. **Instrução nº. 016/2008**. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao162008.PDF>>. Acesso em: 15/02/2016.

\_\_\_\_\_. **Instrução nº. 014/2011**. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2011a. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao142011suedseed.pdf>>  
>. Acesso em: 15/02/2016.

\_\_\_\_\_. **Instrução nº. 016/2011.** Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2011b. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>>. Acesso em: 16/02/2016.

\_\_\_\_\_. **Instrução nº. 008/2013.** Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Educação. Superintendência da Educação. Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao0082013suedseed.pdf>> Acesso em: 07 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. **Instrução nº. 013/2014.** Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Educação. Superintendência da Educação. Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2014%20sued%20seed/instrucao0132014seedsued.PDF>> Acesso em: 07/03/2016.

\_\_\_\_\_. **Instrução nº 07/2016.** Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Educação. Superintendência da Educação. Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao072016sued.pdf>> Acesso em: 10/05/2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 4527/11** – Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69392&indice=1&totalRegistros=1>> Acesso em 06 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 4534/2011** – Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. In: **Coletânea de Legislação Educacional.** Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação, v. XIX, p. 320-322, Curitiba, 2011. Disponível em: <[www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/coletaneas/coletanea2011.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/coletaneas/coletanea2011.pdf)>. Acesso em: 06 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. **Site da Secretaria de Estado da Educação**. SEED em números. Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/index.jsp>>. Acesso em: 15 de julho de 2016.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: USP, 1984.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação – de Confúcio a Paulo Freire**. 1ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SALLES, Liliane Eremita Schenfelder. **As políticas de educação especial no Estado do Paraná e a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. p. 141. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/34714/R%20-%20D%20-%20LILIANE%20EREMITA%20SCHENFELDER%20SALLES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 22/06/2017.

SANCEVERINO, Adriana Refina. **Mediação Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática**. In: Revista Brasileira de Educação. ANPED. V.21, n. 65, abril-junho, 2016.

SANTOS, José Douglas Alves dos; MELO, Aísha Kaderrah Dantas; LUCIMI, Marizete. Uma Breve Reflexão Retrospectiva da Educação Brasileira (1960-2000): Implicações

Contemporâneas. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa - 31/07 a 03/08/2012 – Anais eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5 4352. Disponível em: <[www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.23.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.23.pdf)> Acesso em: 17 de março de 2017.

SANTOS, Mônica Pereira. Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas sustentáveis”: o lado carioca de uma pesquisa internacional. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lucia Cavalcanti de Albuquerque (Org.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCar, 2004, p. 213-219.

SILVA, Márcia Aparecida Marussi; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular: Panorama Nacional, estadual e no Município de Maringá. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; GOULART, Áurea Mari Paes Leme (Org.). **Educação e Inclusão: Estudo sobre as Salas de Recursos no Estado do Paraná**. Maringá: EDUEM, 2010, p. 13-45.

SILVA, Maria da Conceição Neves; CARVALHO, Maria Margarete Sampaio de. Paulo Freire no SESI: Uma Década Marcada por Reencontros, Experiências Vividas e Construção de Novos Conhecimentos. In: **VIII Colóquio Internacional Paulo Freire – Centro Paulo Freire- Estudos e Pesquisas**: Recife, 2013. ISBN 978-85-63977-05-2.

SILVA, Otto Marques. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

SOARES, Leôncio. O Educador de Jovens e Adultos e sua Formação. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte-MG. N. 47. P. 83-100. Junho de 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000100005&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em 16 de março de 2017

\_\_\_\_\_. As Especificidades na Formação do Educador de Jovens e Adultos: um estudo sobre propostas de EJA. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.27. N 02. P. 303-322. Agosto, 2011. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000200014&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000200014&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 16 de março de 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de jovens e adultos**. V. 1500. 143p. Curitiba: IBPEX, 2007.

STRELHOW, Thyeles Borcate. Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos o Brasil. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010 – ISSN 1676-2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>> Acesso em: 16 de março de 2017.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. **Razão de estudos e razão política: um estudo sobre a RatioStudiorum**. Acta Scientiarum 22(1): 181-187, 2000. ISSN 1415-6814. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4160>> Acesso em: 13 de março de 2017.

VYGOTSKI, Lev Semenovick. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas V – Fundamentos de defectología**. Traducción de Julio Guillermo Blank. Madri: Visor, 1997.